

Ausländische Inländerinnen –

Migrantentöchter in der Postmoderne

Von dem Fachbereich Erziehungswissenschaften

der Universität Hannover

zur Erlangung des Grades einer

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE

DR. phil.

genehmigte Dissertation

von Dipl.-Päd. Angela Haubner

geboren am 11. September 1962, in Hannover

2004

Referentin: Prof. Dr. Dietlinde Gipser

Korreferent: Prof. Dr. Arnulf Bojanowski

Tag der Promotion: 26.01.2004

Inhalt

	Seite
Zusammenfassung	6
Abstract	10
Schlagwörter	13
0 Einleitung	15
Teil I Zur Lage von Arbeitsmigranten und ihren Kindern in der Bundesrepublik Deutschland	19
1. Arbeitsmigration und Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland - Ausländerpolitik und gesellschaftliche Entwicklungen	19
1.1. Die Anwerbepériode (1955 – 1973)	20
1.2. Anwerbestopp und Konsolidierungsphase (1973 – 1979)	25
1.3. Konkurrierende Integrationskonzepte (1979/1980)	28
1.4. Politische Begrenzungsmaßnahmen (1981 – 1990)	30
1.5. Entwicklungen im vereinigten Deutschland (1990/91 – 1998)	34
1.6. Neue Zuwanderungspolitik (seit 1998)	37
1.7. Zusammenfassung	40
2. Konzepte und Modelle zum pädagogischen Umgang mit Migrantenkindern	43
2.1. Die Ausgangslage	43
2.2. Die Ausländerpolitik	44
2.2.1. Beginn der Praxis	45
2.2.2. Schulpolitik für ausländische Kinder	45
2.2.3. Migrationstheoretische Sozialisationsansätze	48
2.2.3.1. Das Sozialisationsmodell von SCHRADER u.a. (1976)	49
2.2.3.2. Das Sozialisationsmodell von BOOS-NÜNNING (1976)	53
2.2.4. Die Kulturkonflikthypothese	54
2.2.5. Kritik an der Kulturkonflikthypothese	56
2.2.6. Kritik an der Ausländerpädagogik	56
2.3. Die Interkulturelle Pädagogik	58
2.3.1. Der Kulturbegriff	61
2.3.2. Kulturrelativismus	62
2.3.3. Kulturuniversalismus	63
2.3.4. Kritik an der Interkulturellen Pädagogik	64
2.4. Zusammenfassung	65
3. Zur Lage von Migrantenkindern unter besonderer Berücksichtigung von Migrantentöchtern – Stand der Forschung	70
3.1. Migrantenkinder in Deutschland	70
3.1.1. Zur Bildungssituation von Migrantenkindern	73
3.1.2. Zur Lebenssituation von Migrantenkindern	77
3.2. Zur besonderen Lage von Migrantentöchtern	80
3.2.1. Daten und Fakten zur Lage von Migrantinnen	80
3.2.2. Zur Bildungssituation von Migrantentöchtern	82
3.2.3. Sozialisationsstheoretische Ansätze zur Beschreibung der Lebenssituation von Migrantentöchtern	84

3.3.	Vergleichende Studie zum Stand der Forschung über Migrantentöchter	91
3.3.1.	Klassifizierung der Untersuchungen	92
3.3.2.	Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen	92
3.3.3.	Inhaltliche Schwerpunkte der Studien	101
3.3.4.	Ergebnisse der vergleichenden Studie	106
3.4.	Zusammenfassung	110
Teil II	Gesellschaftliche und individuelle Lebensbedingungen von Migrantentöchtern – Theoretischer Bezugsrahmen	115
4.	Neue gesellschaftliche Wirklichkeit: Die Postmoderne	116
4.1.	Ursprung und Entwicklung de Begriffs der Postmoderne	117
4.2.	Die Postmoderne nach BAUMAN – eine soziologische Analyse	119
4.2.1.	Die Moderne	119
4.2.2.	Die Postmoderne	120
4.3.	Die ‚Risikogesellschaft‘ nach BECK – eine postmodern gewordene soziale Wirklichkeit	123
4.3.1.	‚Einfache Moderne‘: Die Industriegesellschaft	123
4.3.2.	‚Reflexive Moderne‘: Die Risikogesellschaft	125
4.4.	Verknüpfung von Postmoderne und Reflexiver Moderne	128
4.5.	Postmoderne Identitätsbildung	129
4.6.	Postmoderner Kulturbegriff	133
4.7.	Zusammenfassung	135
5.	Sozialisation – die Vergesellschaftung der Individuen in der Postmoderne	138
5.1.	Was ist Sozialisation?	139
5.2.	Der symbolische Interaktionismus – eine soziologisch orientierte Sozialisationstheorie	140
5.3.	Sozialisation in der Jugendzeit	145
5.3.1.	Jugend als Lebensphase	146
5.3.2.	Individuation und Integration – HURRELMANN's Sozialisationskonzept für die Jugendphase	149
5.4.	Geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte	151
5.5.	Zusammenfassung	155
6.	Individualisierte Jugend – eine postmodern gewordene Lebensphase für Migrantentöchter	158
6.1.	Individualisierung als postmodernes Prinzip für Migrantentöchter	159
6.2.	Postmoderne Differenzierung des Jugendbegriffs	160
6.3.	Postmoderne Identitätsbildung in der Jugendphase für Migrantentöchter	162
6.4.	Geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte für Migrantentöchter in der Postmoderne	163
6.5.	Zusammenfassung	165
Teil III	Empirische Untersuchung der Lebenssituation von Migrantentöchtern	167
7.	Wie erleben Migrantentöchter ihre Lebenssituation in der Postmoderne? – Empirische Untersuchung	167

7.1.	Das ‚interpretative Paradigma‘ qualitativer Sozialforschung	167
7.2.	Die Methodenauswahl	169
	7.2.1. Das qualitative Interview als Methode qualitativer Datenerhebung	170
	7.2.2. Das qualitative problemzentrierte Interview nach WITZEL	170
	7.2.3. Zur Auswahl der Auswertungsmethode	173
	7.2.4. Die qualitative Inhaltsanalyse von MAYRING	173
7.3.	Zur Durchführung der qualitativ empirischen Untersuchung	176
	7.3.1. Die Forschungsfragestellung	176
	7.3.2. Die Befragung	177
	7.3.2.1. Der Kurzfragebogen	177
	7.3.2.2. Der Interviewleitfaden	177
	7.3.2.3. Die Durchführung der Untersuchung	178
	7.3.2.4. Die Interviewpartnerinnen	179
8.	Die Auswertung	182
8.1.	Bestimmung der Analyseeinheiten	182
8.2.	Bestimmung der Typisierungsdimension	183
8.3.	Die Kategorienbildung	183
8.4.	Kodierung des Materials	187
	8.4.1. Ausprägung der Kategorien	187
	8.4.1.1. Qualitative Ausprägung der Kategorien	187
	8.4.1.2. Quantitative Ausprägung der Kategorien	202
8.5.	Typenbildung	204
9.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	205
9.1.	Die ‚Resilienten‘	206
	9.1.1. Die Biographie von Zeynep	209
	9.1.2. Sozialisationserfahrungen im privaten Raum	211
	9.1.3. Sozialisationserfahrungen im öffentlichen Raum	212
	9.1.4. Momentane Lebenssituation	214
	9.1.5. Zukunftsperspektive	215
9.2.	Die ‚Ambivalenten‘	216
	9.2.1. Die Biographie von Ana	219
	9.2.2. Sozialisationserfahrungen im privaten Raum	221
	9.2.3. Sozialisationserfahrungen im öffentlichen Raum	222
	9.2.4. Momentane Lebenssituation	224
	9.2.5. Zukunftsperspektive	226
9.3.	Die ‚Verunsicherten‘	227
	9.3.1. Die Biographie von Carla	229
	9.3.2. Sozialisationserfahrungen im privaten Raum	231
	9.3.3. Sozialisationserfahrungen im öffentlichen Raum	232
	9.3.4. Momentane Lebenssituation	233
	9.3.5. Zukunftsperspektive	235
9.4.	Interpretation der Ergebnisse	236
10	Migrantentöchter in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Postmoderne – eine Abschlussbetrachtung	245
	Literatur	251
	Verzeichnis der Abkürzungen	276

Zusammenfassung

„Ausländische Inländerinnen – Migrantentöchter in der Postmoderne“

Der semantische Widerspruch des Titels versucht, die Paradoxie des Lebens von jungen Frauen zugewanderter Herkunft zu umreißen: ‚Ausländische Inländerinnen‘. Sie sind als Nachkommen von Arbeitsmigranten in Deutschland geboren, aufgewachsen und leben hier. Einige haben einen deutschen Pass. Sind sie nun Inländerinnen, Ausländerinnen oder vielleicht doch ausländische Inländerinnen?

Die der Arbeit zugrundeliegende **Forschungsfragestellung** lautet:

Wie erleben Migrantentöchter vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der Postmoderne ihre eigene Lebenssituation? Lässt sich Weidachers ‚Normalitätsannahme‘; dass Migranten-jugendliche Einstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensmuster mit gleichaltrigen Deutschen teilen, auch geschlechtsspezifisch auf Migrantentöchter übertragen?

Die Dissertation analysiert die Ursachen und Konsequenzen dieser Problematik unter verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden.

Zentrale Thesen der Dissertation

1. Ausgangspunkt ist die ‚Normalitätsannahme‘, die Weidacher für die Untersuchung von Migrantenjugendlichen aufgestellt hat, die aber bisher nicht in die Forschung über Migrantentöchter eingeflossen ist.
2. Migrantentöchter können besonders gut, besser als Menschen mit nur einem kulturellen Hintergrund, mit den Anforderungen des Lebens der postmodernen, individualisierten Welt umgehen, denn sie müssen sich aufgrund ihrer Biographie ihr ganzes Leben damit auseinandersetzen.
3. In Deutschland geborene junge Frauen nichtdeutscher Herkunft leben in sehr vielfältigen Lebenszusammenhängen; sie haben unterschiedliche Biographien und Bildungsabschlüsse, die sich nicht mit dem defizitorientierten Ansatz der Kulturkonflikthypothese erklären lassen.
4. Migrantentöchter können nicht ausschließlich im Kontext migrationssoziologischer Konzepte - und damit als separate Gruppe - gesehen, sondern sie müssen als ein Teil der weiblichen Jugendlichen in Deutschland wahrgenommen werden.

Forschungsmaterie und Aufbau der Arbeit

Die Dissertation gliedert sich in 3 Teile:

Der erste Teil ist eine geschichtliche Hinführung. Es werden Grundkenntnisse über Migration, Migrantenkinder und die pädagogischen Konzepte im Umgang mit Migrantenkindern vermittelt.

Im Zusammenhang mit den zentralen Thesen steht die Analyse der bisherigen Forschung zu Migrantentöchtern; Es fragt sich, warum die Kulturkonflikthypothese als Erklärungsmuster für die Lebenssituation von Migrantentöchtern so dominant war.

Der zweite Teil greift in kritischer Diskussion der Tradition aktuelle Theoriedebatten zur Beschreibung des Aufwachsens in Deutschland auf. Statt Migrantentöchter wie bisher als Sondergruppe der Jugendlichen zu betrachten, wird von der Normalitätsannahme ausgegangen und ein anderer theoretischer Bezugsrahmen gewählt. Es geht um die Zusammenführung soziologischer und pädagogischer Erklärungskonzeptionen zur Analyse der Lebenswirklichkeit von Migrantentöchtern: die Perspektiven Gesellschaftsanalyse, Sozialisation - weiblich und Jugend.

Der dritte Teil beinhaltet die eigene qualitativ empirische Untersuchung von 21 Migrantentöchtern, deren Eltern oder Großeltern als Arbeitskräfte angeworben wurden. Sie sind in Deutschland geboren und aufgewachsen und leben weiterhin hier.

Ergebnisse der Arbeit

Die Forschungsanalyse (Teil I)

Die Analyse der bisherigen Studien über Migrantentöchter wurde zur Erfassung des Forschungsstandes über Migrantentöchter durchgeführt. Die Analyse von 23 Studien ergab, dass das Interesse an Migrantentöchtern aus der Türkei besonders hoch ist: Die Gruppe der Migrantentöchter bestand in 15 der 19 empirischen Studien ausschließlich, in 3 weiteren teilweise aus ihnen! Bei ihnen werden wegen der Zugehörigkeit zum Islam die größten ‚Kulturkonflikte‘ vermutet. Interessant ist, dass nur 21% der befragten Mädchen in Deutschland geboren sind. Diese Quote spiegelt aber nicht mehr die aktuelle Situation wider: Im Jahr 2001 waren 66% - ein mehr als dreimal so hoher Anteil - der bis zu 18jährigen in Deutschland geboren.

Die Kulturkonflikthypothese bleibt das vorherrschende Paradigma: 9 Studien entwickeln ihre Aussagen auf der Grundlage der Kulturkonflikthypothese, 12 setzen sich mit ihr kritisch auseinander, distanzieren sich oder überwinden sie. Auch sie bleiben aber insofern mit ihr verhaftet, als kaum alternative Interpretationsmodelle angeboten werden.

Theoretischer Bezugsrahmen (Teil II)

Der zweite Teil dieser Arbeit befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund. In ihm werden Konzepte der Gesellschaftsanalyse und zur Sozialisation sowie die Diskussion zum Jugendbegriff dargestellt. Die Theorien sind in der Forschung bisher kaum miteinander verknüpft. Diese Kombination der Perspektiven ist für die Forschung über Migrantentöchter neu und innovativ, die Theorien selber nicht. Die Arbeit konzentriert sich auf eine Auswahl der wichtigsten Aussagen, weil es vor allem um eine exemplarische und deskriptive Darstellung geht und hier nicht der Schwerpunkt der Arbeit liegt.

Für die Analyse unserer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft wurde die Theorie von Zygmunt Bauman gewählt. Seine essayistischen Darstellungen bereichern die Forschung zu Migrantentöchtern: wie sich die Gesellschaftsanalyse vom Paradigma der Moderne löst, kann sich die Forschung über Migrantentöchter von der Kulturkonflikthypothese befreien.

Die qualitative empirische Untersuchung (Teil III)

Die qualitative empirische Untersuchung von 21 Migrantentöchtern bildet den Schwerpunkt der Dissertation. Aufgrund der konkreten Forschungsfragestellung nach der Lebenssituation und dem Selbsterleben der Gesprächspartnerinnen erwies sich das problemorientierte Interview als die angemessenste Methode.

Die Interviews wurden anhand eines modifizierten Modells der Typisierenden Strukturierung von Mayring ausgewertet. Es ergaben sich dabei 3 Gruppen: Die ‚**Resilienten**‘ haben ein positives Selbstkonzept entwickelt, erleben ihre Lebenssituation mit dem ‚Misch-Masch‘ von unterschiedlichen Lebenswelten als Vorteil und möchten dies nicht missen. Die ‚**Ambivalenten**‘ sehen Vor-, aber auch Nachteile in ihrer Lebenssituation und sind deshalb hin- und hergerissen in der Beurteilung. Die ‚**Verunsicherten**‘ beurteilen ihre Lebenssituation negativ. Die Ursachen sind neben negativen Erziehungserfahrungen durch die Eltern Diskriminierungserfahrungen, Spracherwerbs- und Schulschwierigkeiten.

Als einer der Hauptgründe für die unterschiedliche Einschätzung der Lebenssituation ergab sich die Erziehung im Elternhaus. Die ‚Resilienten‘ beurteilen dies positiv, die ‚Ambivalenten‘ einiges positiv und anderes negativ und die ‚Verunsicherten‘ negativ. Die Sozialisationserfahrungen im privaten Raum sind demnach bedeutungsvoller als die Tatsache des Lebens in verschiedenen Zusammenhängen. Es lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Herkunftsländern feststellen, mit der Ausnahme, dass die Migrantentöchter türkischer Herkunft am ehesten Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Sie haben dabei unterschiedliche Strategien entwickelt, damit umzugehen.

Ausblick

Aus den Ergebnissen der verschiedenen Untersuchungsstränge ergibt sich, dass die Kulturkonflikthypothese vor dem Hintergrund dieser qualitativen Studie relativiert werden muss. Die Lebenssituation von Migrantentöchtern, oder ‚Ausländischen Inländerinnen‘, ist sehr vielfältig. Für die Beschreibung der Lebenssituation der Migrantentöchter muss jedoch eher die Normalitätsannahme von Weidacher angenommen werden, die bisher nicht geschlechtsspezifisch angewandt wurde. Hier wäre weiterhin Forschungsbedarf.

Abstract

“Foreign natives – migrant’s daughters in Postmodernism”

The semantic contradiction of the title tries to outline the paradox of life for young women of immigrant descent: “foreign natives”. They are born in Germany as offsprings of working migrants, they grew up here and live here. Some of them have got a German passport. Are they then natives, foreigners or maybe foreign natives all the same?

The dissertation is based on following **research question**:

How do migrants’ daughters experience their own life situation considering the social background of Postmodernism? Is it possible to transfer Weidacher’s “assumption of normality” –that migrant youth share attitudes, value orientation and behavioural patterns with Germans of the same age – in gender specific way to migrants’ daughters?

The dissertation analyses the causes and consequences of this problem under different perspectives and with various methods.

Main theses of the dissertation

1. Starting point is the “assumption of normality” that Weidacher has put forward for the analysis of migrant youth, that however hasn’t been taken into consideration regarding migrants’ daughters up to now.
2. Migrants’ daughters are especially capable in meeting the challenges of life in a postmodern individualized world – better than people with only one cultural background – because they have to grapple with that problem on account of their biography all their life.
3. Young women of nongerman descent born in Germany live in various life contexts; they have got different biographies and school qualifications which cannot be explained with the deficit orientated approach of the “cultural conflict hypothesis”.
4. Migrants’ daughters mustn’t be perceived solely in the context of migrant sociological concepts - and therefore as separate group -, but as part of the female youth in Germany.

Research subject and composition of the dissertation

The dissertation is composed of three parts:

In **the first part** basic knowledge of migration, migrants' children and the pedagogical concepts for dealing with migrants' children is supplied by way of a historical introduction. The analysis of the research on migrants' daughters to date is connected to the main theses. The question arises why the "cultural conflict hypothesis" was so dominant as explanation pattern for the life situation of migrants' daughters.

The second part takes up the present debate about theories regarding the description of growing up in Germany in critical discussion of tradition. Instead of regarding migrants' daughters as special group of the youth as to date, the "assumption of normality" is taken as basis and another theoretical reference was chosen. The issue is the bringing together of sociological and pedagogical concepts of explanation for the analysis of the life reality of migrants' daughters: The perspectives, analysis of society, socialization – female and youth.

The third part contains the original qualitative empirical research on 21 migrants' daughters whose parents or grandparents were recruited as labourers. The former were born and brought up in Germany and continue to live there.

Results of the research work

Research analysis (part I)

The analysis of the up to date studies on migrants' daughters was done in order to record the present state of research on migrants' daughters. The analysis of 23 studies showed that interest in migrants' daughters from Turkey is especially high: 15 of 19 empirical studies were conducted exclusively on that group while three others focused at least partly on them. One assumes the biggest "cultural conflict" for that group because of their affiliation to the Islamic Religion. It's interesting that only 21% of the girls interviewed are born in Germany. This quote however doesn't reflect the current situation: In the year 2001 66% of the up to 18year old girls were born in Germany – a quote more than three times higher.

The cultural conflict hypothesis continues to be the predominate paradigm: 9 studies develop their statements on the basis of the cultural conflict hypothesis, 12 studies take a critical view of it, disassociate themselves or regard it as obsolete.

However, even they are bounded to it in as far as hardly any alternative models of interpretation are offered.

Theoretical reference (part II)

The second part of this dissertation deals with the theoretical background . Concepts of analysis of society and of socialization as well as the discussion concerning the concept of youth are presented in it. Up to now the theories are hardly connected in research. This combination of perspectives is innovative to the research on migrants' daughters, though the theories themselves aren't new. The dissertation focuses on a selection of the most important statements because mainly an exemplary and descriptive representation is of interest and because the main emphasis of the dissertation isn't placed here.

The theory of Zygmunt Bauman was chosen for the analysis of our individualized and pluralistic society. His essayistic representations enhance the research on migrants' daughters: just as the analysis of society parts with the paradigm of modernism, so the research on migrants' daughters can free itself of the cultural conflict hypothesis.

The qualitative empirical research study (part III)

The qualitative empirical research study on 21 migrants' daughters is the focal point of the dissertation. The problem orientated interview proved to be the most appropriate method because of the concrete research question on the life situation and the subjective experience of the interviewed.

The interviews were evaluated on the basis of a modified model of typifying structuring by Mayring. Three groups were established: the “**resilient ones**” have developed a positive concept of self, they experience their life situation with the mixture of various cultural references as advantage and they wouldn't want to be without. The “**ambivalent ones**” see advantages, but disadvantages as well and are therefore divided in their judgement. The “**uncertain ones**” judge their situation negatively. Experiences of discrimination, difficulties in language acquisition and at school – those are the reasons – aside from negative experiences during the upbringing by the parents.

One of the main reasons for the different assessments of the life situation was the upbringing at home. The “resilient ones” regard it positively, the “ambivalent ones” see some things positive, some negative, and the “uncertain ones” see it negative. Consequently the experience of socialization in the private sphere is more

meaningful than the fact of living in various cultural contexts. There are no significant differences between the countries of origin with the exception that migrants' daughters of Turkish origin were most prone to experience discrimination. They have developed different strategies to deal with it.

Outlook

The results of the various lines of analysis show that the cultural conflict hypothesis must be put in perspective in the face of this qualitative research study. The life situation of migrants' daughters or "foreign natives" is manifold. For the description of the situation of migrants' daughters however, one has to rather adopt the assumption of normality by Weidacher which hasn't been applied gender specifically so far. Here is need of further research.

Schlagwörter

Migrantinnen, Aufwachsen, Postmoderne
Migrants, growing up, postmodernism

*Die Identität des Subjekts
ist weder vorgegeben,
noch wird sie autoritativ bestätigt.
Sie muss konstruiert werden,
jedoch kann kein Konstruktionsentwurf
als vorgeschrieben und narrensicher gelten.
Die Konstruktion der Identität besteht aus
aufeinander folgenden Versuchen und Irrtümern.*

Zygmunt Bauman
Ansichten der Postmoderne (1995), 228

0 Einleitung

Ausländische Inländerinnen – mit diesem in sich widersprüchlichen Begriff wird hier die Paradoxie der Lebenssituation von Migrantentöchtern umschrieben. Deren Eltern waren als angeworbene ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland gekommen, sie selbst sind meist hier geboren und aufgewachsen und fühlen sich weiterhin selten als Deutsche.

Seit der Anwerbung der Arbeitsmigranten gab es diverse Wortschöpfungen, die versucht haben, aus ihrem jeweiligen theoretischen Verständnis und praktischen Interesse die Gruppe zu benennen, was auch für deren Töchter galt: Gastarbeiterkinder, Ausländische Mädchen, Migrantentöchter, junge Frauen zugewanderter Herkunft, Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund. Schon die objektiven Kriterien (Staatangehörigkeit, Frage eigener Migration, Alter, zweite/dritte Generation) variieren allerdings. Da zudem die Gruppe der Mädchen und jungen Frauen nichtdeutscher Herkunft immer sehr heterogen war und auch weiterhin ist, wird es schwierig bleiben Begriffe zu finden, die ihnen und ihrer Lebenssituation gerecht werden. Der Titel dieser Arbeit ist ein Versuch dazu.

Ziel dieser Studie ist es, die Lebensbedingungen und Lebensentwürfe von Migrantentöchtern unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen von Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen in einer westlichen Industrienation zu hinterfragen. Dabei werden die geschichtlichen Zusammenhänge der aktuellen Situation von Migrantentöchtern, die Geschichte der Migration und die Entwicklungen der sozialwissenschaftlichen wie pädagogischen Beschäftigung mit Migrantenkinder bzw. -töchtern dargestellt und in Beziehung gesetzt zu den momentanen Lebensbedingungen und -entwürfen von Migrantentöchtern.

Die aktuelle gesellschaftliche Stellung der Migranten und ihrer Kinder in Deutschland ist z.B. abhängig von ihrer Rechtsposition und der politischen Beurteilung dieser Situation. Das noch nicht in Kraft getretene neue Zuwanderungsgesetz und die politische Brisanz dieser Frage zeigen, wie schwer sich Politiker damit tun, Deutschland als *De-fakto-Einwanderungsland* zu betrachten, auch wenn diese Situation schon seit den 70er Jahren besteht.

Zur Frage der Lebensentwürfe ergeben sich im Sinne des Bauman-Zitates am Anfang des Buches zwei Perspektiven. Unter sozialem Blickwinkel muss untersucht werden, ob und inwiefern die Lebensentwürfe der Migrantentöchter ‚vorgegeben‘ und ‚autoritativ bestätigt‘ oder frei zu gestalten sind. Die personale Perspektive richtet sich auf den Umgang und das Erleben der in dieser Studie untersuchten jungen Frauen mit der selbst gestalteten Identitätskonstruktion.

Daher stellen sich zwei Fragen:

1. Wie gestaltet sich die Lebenssituation von Migrantentöchtern vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der Postmoderne?
2. Wie erleben Migrantentöchter ihr Leben?

Die vorliegende Arbeit will die bisher gefundenen Antworten – sowohl Konzepte als auch Studien – diskutieren und den theoretischen Bezugsrahmen analysieren. Außerdem wird eine eigene empirische Untersuchung in Bezug zu den vorher erarbeiteten Grundsätzen durchgeführt.

Der Forschungsbereich Migrantentöchter blickt auf eine knapp 25-jährige Geschichte zurück. Während in den 70er Jahren die Defizithypothese im Mittelpunkt der Ausländerforschung stand, wobei der Blick noch nicht gezielt auf die Situation von Mädchen und jungen Frauen fiel, wurden diese in den 80er Jahren erstmals als eigenständige Gruppe wahrgenommen: Die Kulturkonflikthypothese und die Wahrnehmung von ‚zerrissenen‘, benachteiligten und an einem Kulturkonflikt leidenden Migrantentöchtern, vor allem türkischer Herkunft, beherrschte das Bild. Es wurde noch in den 90er Jahren immer wieder aufgegriffen.

Neuere, differenzierte empirische Studien zur Lebenssituation von Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund liegen kaum vor. Die bislang veröffentlichten Studien sind zumeist entweder nur auf einzelne Nationalgruppen begrenzt, erfassen die Geschlechtervariable nicht oder nur beiläufig oder behandeln nur bestimmte Fragestellungen und Aspekte.

In dieser Studie wird die Lebenssituation der Töchter und Enkelinnen von Arbeitsmigranten, fast 50 Jahre nach den ersten Anwerbeverträgen, analysiert und vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der Postmoderne neu untersucht. Dies ge-

schieht in Abhängigkeit von der Geschichte der Forschung über Migrantentöchter und der Geschichte der Arbeitsmigration.

Die Arbeit enthält drei Teile mit je drei Kapiteln und als zehntes Kapitel eine Abschlussbetrachtung.

Im ersten Teil werden die allgemeinen Grundlagen für diese Arbeit gelegt. Dabei werden in Kapitel eins die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Arbeitsmigranten und ihre Familien seit der Anwerbung bis heute dargestellt.

Im zweiten Kapitel geht es um die sozialisationstheoretischen und pädagogischen Konzepte zu Migrantenkindern von der Ausländerpädagogik bis zur Kritik an der Interkulturellen Pädagogik.

Im dritten Kapitel wird zunächst die Situation von Migrantenkindern allgemein beschrieben, bevor die Sozialisationsmerkmale von Migrantentöchtern und die sich verändernden Vorstellungen dargestellt werden. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels ist die Zusammenstellung und kritische Analyse der bisherigen Forschung über Migrantentöchter.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der Bezugsrahmen für die im dritten Teil folgende eigene empirische Untersuchung erarbeitet.

Im vierten Kapitel werden dafür die jetzigen gesellschaftlichen Bedingungen anhand der Analysen von Zygmunt Bauman und Ulrich Beck dargelegt.

In Kapitel fünf werden die soziologischen Aspekte dargestellt, die für Migrantentöchter als Teilgruppe der Jugendlichen Bedeutung haben. Die Sozialisation, auf der Basis des Theoriemodells des Symbolischen Interaktionismus, die neueren Forschungen zur Sozialisation in der Jugendphase nach Klaus Hurrelmann sowie geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte.

Im sechsten Kapitel geht es um die Verbindung und Zusammenführung der Kapitel vier und fünf: Thematisiert werden die Lebensentwürfe von Jugendlichen, insbesondere Mädchen und jungen Frauen, mit Migrationshintergrund in der Postmoderne.

Den dritten Teil der Arbeit bildet die eigene qualitative empirische Untersuchung der Lebenssituation von einundzwanzig Migrantentöchtern aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Ihre Eltern oder Großeltern kommen aus Italien, Spanien, Kroatien oder der Türkei.

Im siebten Kapitel wird die Auswahl des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel als Untersuchungsmethode erörtert und die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring als Auswertungsmethode begründet. Darüber hinaus wird die Durchführung der qualitativen empirischen Untersuchung dargestellt.

Im achten Kapitel folgt die Auswertung der Interviews anhand der typisierenden Strukturierung mit der Kategorienbildung und auf der Basis der Kodes. Dies führt zur Typenbildung.

Die Sozialisationserfahrungen der Interviewpartnerinnen während der primären und sekundären Sozialisation, die derzeitigen Einschätzungen der Lebenssituationen sowie die Zukunftsperspektiven werden in den Gruppen der Typenbildung: der ‚Resilienten‘, der ‚Ambivalenten‘ und der ‚Verunsicherten‘ in Kapitel neun vorgenommen.

In der **Abschlussbetrachtung** werden die Ergebnisse der eigenen Untersuchung mit denen von neueren Studien in Beziehung gesetzt sowie ein Ausblick aufgrund der erarbeiteten Ergebnisse vorgenommen.

TEIL I

ZUR LAGE VON ARBEITSMIGRANTEN UND IHREN KINDERN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

1 Arbeitsmigration und Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland - Ausländerpolitik und gesellschaftliche Entwicklungen

Unter Migration (lat. migrare: wandern, wegziehen) verstehen die Sozialwissenschaften Bewegungen von Personen und Personengruppen, die einen dauerhaften Wohnortwechsel zur Folge haben. Seit 1960 wird Migration definiert als Wohnortwechsel von mindestens fünf Jahren.¹ Migrationsbewegungen haben meist eine Vielzahl zusammenwirkender individuell persönlicher und gesellschaftlich struktureller Ursachen. Hier werden speziell Geschichte und Auswirkungen der Arbeitsmigration thematisiert, die sich in Anlass und Rechtslage von anderen, etwa Flucht- und Zwangsmigrationen, unterscheidet.

Grenzüberschreitende Arbeitsmigration kann initiiert werden, wenn innerhalb eines Landes durch wirtschaftliches Wachstum ein Fehlbedarf an Arbeitskräften entsteht, der nicht durch die einheimische Bevölkerung gedeckt werden kann. Die Arbeitsmarktpolitik eines Landes und die strukturellen Bedingungen der Wirtschaft sind entscheidende Determinanten der Arbeitsmigration.²

Der Blick in die deutsche Geschichte zeigt, dass die Einwanderung von Arbeitskräften kein neues Phänomen ist. Im 19. Jahrhundert wurden beispielsweise für den industriellen Aufbau des Ruhrgebietes oder in der ostelbischen Großlandwirtschaft Arbeitsmigranten aus Polen und Russland angeworben.³ Nach 1945 setzte eine Phase weltweiter Arbeitsmigration ein. Die westlichen Industrienationen, darunter auch die Bundesrepublik Deutschland, hatten einen erhöhten Arbeitskräftebedarf, der durch das Inlandsangebot nicht gedeckt werden konnte.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Ausländerpolitik der Bundesregierung sowie die gesellschaftlichen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland,

1 vgl. Han 2000, 7

2 vgl. Han 2000, 64

3 vgl. Han 2000, 65

speziell bezogen auf die zugewanderten Arbeitskräfte und ihre Familien vom Anwerbebeginn 1955 bis heute.¹

1.1 Die Anwerbeperiode (1955 - 1973)

„Man hat Arbeitskräfte gerufen und es kommen Menschen“

Max Frisch²

Deutschland erholte sich nach dem 2. Weltkrieg wirtschaftlich und politisch sehr schnell. Zum einen trat 1949 das Grundgesetz, die vorläufige Verfassung der Bundesrepublik Deutschland, als Basis für eine neue politische Struktur in Kraft. Zum anderen war das wirtschaftliche Wachstum in den 50er Jahren ganz enorm. Bereits im Jahre 1948, kurz nach der Währungsreform, stieg die industrielle Produktion in Deutschland stark an. Der rasche wirtschaftliche Wiederaufstieg wurde durch die Schaffung moderner Produktionskapazitäten sowie die Aufbauhilfe aus den Vereinigten Staaten (Marshall-Plan) in den Jahren 1948 bis 1952 in Form von Rohstoffen, Nahrungsmitteln und Investitionsgütern ermöglicht.

Die Situation auf dem deutschen Arbeitsmarkt befand sich in den 50er Jahren im Umbruch. Gesamtwirtschaftlich betrachtet war Mitte der 50er Jahre noch kein dramatischer Arbeitskräftemangel festzustellen. Die Arbeitslosenquote lag 1955 bei knapp 7 %.³ Dennoch kamen vom baden-württembergischen Bauernverband erste Forderungen nach Rekrutierung aus dem Ausland, denn hier ergab sich ein Fehlbedarf von bis zu 100.000 Arbeitskräften.⁴ Anfangs ging es um Ersatzbedarf für Tätigkeiten, die bei Deutschen nicht mehr auf Interesse stießen. Ein wirklicher Arbeitskräftemangel ergab sich durch das starke Wirtschaftswachstum, das sogenannte 'Wirtschaftswunder'. Das Bruttosozialprodukt stieg von 1951 bis 1956 im Jahresdurchschnitt um 9,5 %, in den Jahren 1956 bis 1960 insgesamt um 6,6 %. Weitere Ursachen für den erhöhten Bedarf waren die Verlängerung der Ausbildungszeit, die Verkürzung der Arbeitszeit (zwischen 1957 und 1967 wurde die tarifliche Arbeitszeit von durchschnittlich 46,1 auf 41,6 Wochenstunden reduziert) sowie der Eintritt geburtenschwacher Nachkriegsjahrgänge in das Erwerbsleben.

1 Einteilung der Phasen der Ausländerpolitik nach Meier-Braun 1984

vgl. auch Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 37-47

2 <http://www.artists-e.com/d/schriftsteller/frisc/bio.html>

3 vgl. Santel 1995, 57

4 vgl. Meier-Braun 1995, 14

Durch den Aufbau der Bundeswehr (1955) und Bereitschaftspolizei wurden zusätzlich 700.000 Stellen geschaffen.¹ Die Arbeitskräfte wanderten unter diesen Bedingungen aus Branchen mit unterdurchschnittlich entlohten und wenig anerkannten Tätigkeiten ab, etwa dem Baugewerbe, dem Bergbau und der eisen- und stahlerzeugende Industrie. Der Arbeitskräftemangel wurde schließlich noch verstärkt durch den Mauerbau 1961 und das damit verbundene Ende des Zustroms von Arbeitskräften aus der DDR. Im Jahr 1960 überstieg die Zahl der offenen Stellen erstmals die der Arbeitslosen. Ohne die Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer wären die Engpässe auf dem Arbeitsmarkt in Westdeutschland nur durch tiefgreifende Strukturveränderungen aufzufangen gewesen, zum Beispiel durch deutliche Lohnerhöhungen in weniger attraktiven Beschäftigungsbereichen, kapitalintensive Modernisierungen oder lohnintensive und sozialpolitische Anreize zur Erhöhung der Frauenerwerbsquote.²

Parallel zum Arbeitskräftemangel in der Bundesrepublik Deutschland stieg die Arbeitslosigkeit in Süd- und Südosteuropa an. Die Menschen von dort suchten nach Auswegen aus der strukturellen Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung oder nach Chancen, bei höherem Verdienst in kürzerer Zeit ihre wirtschaftlichen Existenzgrundlagen in der Heimat zu verbessern oder zu erweitern. Es bot sich daher an, den Arbeitskräftemangel in der Bundesrepublik Deutschland durch die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte aus süd- und südosteuropäischen Ländern auszugleichen, wobei der Abschluss entsprechender Anwerbeabkommen im Interesse sowohl der Bundesrepublik Deutschland als auch der Anwerbestaaten lag.

1955 unterzeichneten die Bundesrepublik Deutschland und Italien die erste Vereinbarung über die Anwerbung und Vermittlung von italienischen Arbeitskräften als Erntehelfer für die Landwirtschaft in Baden-Württemberg. Die ersten italienischen Gastarbeiter erreichten Deutschland 1956. Weitere bilaterale Regierungsvereinbarungen wurden 1960 mit Spanien und Griechenland, 1961 mit der Türkei, 1964 mit Portugal, 1965 mit Tunesien und Marokko und 1968 mit Jugoslawien abgeschlossen.³

Für die Abwicklung der Anwerbung war die Bundesanstalt für Arbeit mit ihren Außenstellen in den Anwerbeländern zuständig. In ihnen wurden die arbeitswilligen Menschen auf ihre Tauglichkeit geprüft und medizinisch untersucht. Die Arbeitskräfte bekamen auf ein Jahr befristete Verträge. Ihr Verdienst lag dabei unter dem

1 vgl. Staudt 1995, 16

2 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 35

3 vgl. Staudt 1995, 17

vergleichbarer deutscher Arbeitskräfte. Die Anzahl der ausländischen Arbeitskräfte stieg rasch und stetig an: 1960 arbeiteten 279.400 Arbeitsmigranten¹ in der Bundesrepublik Deutschland, 1968 waren es bereits 1,01 Millionen.

Angeworben wurden vor allem junge erwachsene Männer mit niedrigem Schulabschluss, hoher Arbeitsmotivation sowie einem gewissen beruflichen Qualifikationsgrad.² Aber auch Frauen migrierten eigenständig, um in Deutschland zu arbeiten. Ihr Anteil lag bei etwa 20-30 % der Gesamtzahl ausländischer Arbeitnehmer (1965: 23,3 %, 1966: 25,8 %, 1967: 28,9 %, 1968: 29,6 %).³ Insbesondere Schneiderinnen waren für die deutsche Wirtschaft in den 60er Jahren von Interesse.⁴

Die deutschen Wirtschaftsunternehmen waren ausschließlich an der Arbeitskraft der Ausländer interessiert. Die Grundidee war, dass die ausländischen Arbeitnehmer nur befristet beschäftigt werden und nach Ablauf ihrer Verträge wieder heimkehren sollten. Diesem 'Rotationsprinzip' stimmten sowohl die deutschen Arbeitgeber als auch die angeworbenen Arbeitskräfte zu. Es stellte sich aber schon in den 60er Jahren heraus, dass dieses Rotationsprinzip für die Unternehmen unrentabel war und nicht funktionierte. Die ausländischen Arbeitnehmer hatten sich in die Produktionsabläufe der Betriebe eingearbeitet und auf ihre neuartige Lebenswelt eingestellt. Diese Menschen zurück in ihre Heimat zu schicken und stattdessen neue Arbeitskräfte einzuarbeiten erwies sich bald als ineffizient.

Die Arbeitsmigranten übernahmen Ersatz-, Erweiterungs- und Pufferfunktionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Zu Beginn waren es vor allem Ersatzfunktionen in jenen Bereichen, die für die deutschen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen nicht mehr attraktiv und lukrativ waren: die Textilindustrie, der Bausektor, das Gaststättengewerbe sowie landwirtschaftliche Saisonarbeiten. Der Grundlohn war zwar mäßig, ließ sich aber durch Überstunden oder Akkordarbeit steigern. Darüber hinaus übernahmen die ausländischen Arbeitnehmer Ersatzfunktionen in besonders gesundheitsschädigenden, anstrengenden und gefahrenträchtigen Arbeitsbereichen, z.B. bei Fließbandmontagen und in der Asbestindustrie. Dabei entstand der Legitimationsmythos, dass die ausländischen Arbeitnehmer belastbarer seien als die deutschen und deshalb diesen Tätigkeiten besser 'gewachsen' seien.⁵ Die Er-

1 vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999, 19

2 vgl. Santel 1995, 61

3 vgl. Mehrländer 1969, 14

4 vgl. Ottens 1998, 111

5 vgl. Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend 2000, 35

weiterungsfunktion in Ergänzung zu deutschen Arbeitskräften erfüllten die angeworbenen Ausländer besonders in den Bereichen Bergbau und Schwerindustrie. Die Pufferfunktion fiel den ausländischen Arbeitnehmern erstmals in den Jahren 1966/1967 zu. 1966 führte die erste Wirtschaftskrise nach dem Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland zu einem Überhang an Arbeitskräften, die Arbeitslosenquote stieg. In dieser Phase verdrängten die deutschen Arbeitnehmer die ausländischen vom Arbeitsmarkt. Deren befristete Verträge wurden nicht verlängert oder sie erhielten finanzielle Anreize zur Rückkehr in ihr Herkunftsland.¹ Die Ausländerbeschäftigung ging daher in den stark konjunkturabhängigen Bereichen abrupt - um 30 % - zurück.² „Der negative Wanderungssaldo in der wirtschaftlichen Rezession 1966/1967, bedingt durch viele Fortzüge und wenige Zuzüge, zeigt an, dass die ausländischen Arbeitnehmer sich vorzüglich als Konjunkturpuffer für den Arbeitsmarkt bewährten.“³ Als sich die deutsche Wirtschaft von der Krise erholte, stieg der Anteil ausländischer Arbeitnehmer konsequenterweise wieder an.

Die un- und angelernten Ausländer ermöglichten seit den sechziger Jahren durch ihre Arbeit in Deutschland den beruflich-sozialen Aufstieg von einheimischen Arbeitskräften. Es entwickelte sich somit eine Unterschichtung der einheimischen Arbeitskräfte durch die ausländischen.⁴ Daher wurden die Arbeitsverträge der angeworbenen Arbeitskräfte immer wieder verlängert. Die Bundesregierung reagierte auf diese Entwicklung 1971 mit der Erleichterung der Verlängerung von Aufenthaltsgenehmigungen. Daraus ergab sich eine Verfestigung des Aufenthaltsstatus der ausländischen Arbeitnehmer.⁵

Die Ausländerbeschäftigung in Deutschland war also kein Provisorium mehr. Es zeigte sich in den 60er Jahren, dass der Bedarf an zusätzlichen Arbeitskräften längerfristig war, denn die deutschen Arbeitskräfte allein konnten den Bedarf auch weiterhin nicht decken. Ab 1968 nahm konsequenterweise der Umfang der Anwerbungen wieder zu. Die Zahl der Ausländer stieg in den Jahren 1968 bis 1973 von 1,92 Millionen (3,2 % der Bevölkerung Westdeutschlands) auf 3,96 Millionen (6,4 %).

1 vgl. Treibel 1999, 55

2 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 35

3 Auernheimer 1990, 45

4 vgl. Treibel 1999, 56

5 vgl. Münz u.a. 1999, 48

Ausländische Wohnbevölkerung und Arbeitnehmer¹
Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland 1960 - 1973

Jahr	ausländische Wohnbevölkerung in Tausend	Anteil an der Gesamtbevölkerung	ausländische Arbeitnehmer in Tausend
1960	686,2	1,2 %	279,4
1968	1.924,2	3,2 %	1.014,8
1969	2.381,1	3,9 %	1.372,1
1970	2.976,5	4,9 %	1.838,9
1971	3.438,7	5,6 %	2.168,8
1972	3.526,6	5,7 %	2.317,0
1973	3.966,2	6,4 %	2.595,0

Die Ausländerpolitik war in der Anwerbepériode (1955 - 1973) allein durch wirtschaftliche Interessen gekennzeichnet. Mit der Anwerbung ausländischer Interessenten wurde auf den zunehmenden Arbeitskräftemangel in Deutschland reagiert. Da ein langfristiger Aufenthalt der ausländischen Arbeitnehmer nicht geplant war, wurden in den sechziger Jahren keine infrastrukturellen, bildungs- und sozialpolitischen Konzeptionen in Bezug auf die ausländische Bevölkerung entwickelt. Auch über soziale Folgeprobleme wurde nicht nachgedacht. 1970 entwickelte die Bundesregierung erstmals ein Konzept zur Ausländerbeschäftigung. Es orientierte sich am Arbeitsmarkt und an den Interessen der Wirtschaft. Erst als sich die Niederlassungstendenzen der ausländischen Bevölkerung Anfang der 70er Jahre verstärkten, erfolgte eine Neuorientierung in der Politik. 1972 wurden 'Grundsätze zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien' entwickelt. Die entsprechende Politik wurde bis zum Anwerbestopp im Jahre 1973 verfolgt.²

¹ vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999, 19

² vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 36f

1.2 Anwerbestopp und Konsolidierungsphase (1973 - 1979)

Am 23. November 1973 beendete die Bundesregierung die erste Phase ihrer Ausländerpolitik, die staatlich organisierte Arbeitsmigration, mit dem Anwerbestopp. Ursachen hierfür waren der sogenannte ‚Ölpreisschock‘ und die dadurch ausgelöste ökonomische Krise. Aufgrund dieser Situation schrieb der damalige Minister für Arbeit und Sozialordnung, Walter Arendt (SPD), an den Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit: „Es ist nicht auszuschließen, dass die gegenwärtige Energiekrise die Beschäftigungssituation in der Bundesrepublik Deutschland in den kommenden Monaten ungünstig beeinflussen wird. Unter diesen Umständen ist es nicht vertretbar, gegenwärtig weitere ausländische Arbeitnehmer über die Auslandsdienststellen der Bundesanstalt für Arbeit für eine Arbeitsaufnahme in der Bundesrepublik zu vermitteln.“¹

Die Bundesregierung nahm die durch die ‚Ölkrise‘ verursachte ökonomische Krise zum Anlass für zwei restriktive Änderungen ihrer Ausländerpolitik: zum einen wurde die Zuwanderung weiterer ausländischer Arbeitskräfte gestoppt, zum anderen wurde die Ausländerpolitik konsolidiert. Dabei waren die Motive für die zunehmenden Restriktionen gegenüber den Arbeitsmigranten und ihren Familien vielschichtig. Im Vordergrund standen zunächst wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Überlegungen und Befürchtungen. Die durch den ‚Ölpreisschock‘ ausgelöste Rezession führte zu einem spürbaren Abbau von insgesamt vorhandenen Arbeitsplätzen. Entsprechend der Pufferfunktion der Arbeitsmigranten wurde der Anwerbestopp daher mit der gesamtwirtschaftlichen Lage begründet. Außerdem stieg die Skepsis gegenüber dem Wandel von Arbeits- zu Daueraufenthalt der ‚Gastarbeiter‘ und gegenüber faktischen Einwanderungssituationen, auch das ein Grund, den Zuzug von zusätzlichen ausländischen Arbeitskräften zu stoppen. Die Abwehrhaltung der Bevölkerung insbesondere gegenüber Türken und die damit verbundene Besorgnis der Bundesregierung über importierte soziale Probleme durch Konflikte zwischen der einheimischen und der zugewanderten Bevölkerung waren weitere Aspekte, die bei der Verfügung des Anwerbestopps eine Rolle gespielt haben.²

¹ Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Bonn 23.11.1973

² vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 38

Nach dem Inkrafttreten des Anwerbstopps Ende 1973 war eine legale Zuwanderung nur noch in sehr begrenztem Maße und unter klar definierten Bedingungen möglich:

- im Rahmen der EG-Staaten durch gegenseitige Freizügigkeitsabkommen
- im Rahmen des Familiennachzugs für Ehepartner und Kinder bis 16 Jahre
- als befristete Rückkehrmöglichkeit mit Aufenthaltsberechtigung für Ausländer, die sich im Ausland aufhielten
- durch einen Antrag auf Asyl
- als Sonderregel für spezielle Gruppen (Diplomaten, Militärpersonal etc.).

Der Anwerbstopp hat zwar kurzfristig zu einer Reduzierung der ausländischen Bevölkerung geführt, langfristig aber das Gegenteil erreicht. Die Migranten mussten sich entscheiden, wo sie leben wollten. Ein Pendeln zwischen dem Herkunftsland und Deutschland war nicht mehr problemlos zu realisieren. Die regressiven Maßnahmen der Bundesregierung gegenüber den ausländischen Arbeitnehmern verringerten also deren Motivation, sich in ihrem Heimatland eine Existenz aufzubauen, denn bei einem Scheitern wäre die Rückkehr nach Deutschland unmöglich gewesen. Viele zogen es unter diesen Bedingungen vor, in Deutschland zu bleiben. Die unbeabsichtigte Konsequenz dieser Entscheidung war der verstärkte Familiennachzug. Familiengründungen und Familienzusammenführungen führten dabei zur Verfestigung des Lebensmittelpunktes der angeworbenen Arbeitnehmer in Deutschland. Nach Schätzungen von Franz (1991), Zimmermann (1992) und Velling (1993) machte der Nachzug von Familienangehörigen in den 70er Jahren mehr als die Hälfte der Zuwanderungen aus.¹ Durch den verstärkten Nachzug Familienangehöriger nach dem Ende der Anwerbspolitik 1973 veränderte sich schließlich auch die Struktur der ausländischen Wohnbevölkerung: aus ausländischen Arbeitsmigranten auf Zeit wurden ausländische Familien mit dauerhaftem Lebensmittelpunkt in Deutschland.

Ausgelöst durch den Anwerbstopp begann die sogenannte Konsolidierung der bundesdeutschen Ausländerpolitik. Sie reichte bis 1979 und umfasste sowohl zahlreiche Begrenzungs- als auch Anpassungsmaßnahmen mit dem Ziel der Reduzierung der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Der

¹ vgl. Münz u.a. 1997, 63f

Familiennachzug wurde erschwert und war für die ausländischen Arbeitskräfte nur sehr eingeschränkt möglich.¹ Im Einzelnen galten folgende Kriterien:

- Nachweis ausreichenden Wohnraumes
- Nachweis ausreichenden Einkommens
- Nachweis ununterbrochener Beschäftigung bzw. gesicherter Weiterbeschäftigung
- Begrenzung des Nachzugsalters für Kinder auf 16 Jahre
- Einhaltung von Wartezeiten.

Der restriktive Charakter der bundesdeutschen Ausländerpolitik zeigte sich auch in den geltenden gesetzlichen Grundlagen des Ausländergesetzes.² So konnte Arbeitslosigkeit zur Ausweisung führen, wenn keine Aufenthaltsberechtigung vorlag. Zusammen mit der Stichtagsregel von 1974 (nach dem 30.11.1974 eingereiste Jugendliche erhielten keine Arbeitserlaubnis mehr), der Kindergeldregelung (Reduzierung des Kindergeldes für im Herkunftsland lebende Kinder) und der Zugangssperre 1975 (für überlastete Siedlungsgebiete in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Hessen und Baden-Württemberg) bewirkte der Anwerbestopp zwar eine Reduzierung der Zahl ausländischer Beschäftigter, nicht jedoch der Gesamtzahl der in Deutschland lebenden Ausländer.³ So wurde infolge dieses Maßnahmenbündels die Zahl ausländischer ArbeitnehmerInnen von etwa 2,6 Millionen (1973) auf 1,9 Millionen (1979) gesenkt. Die ausländische Wohnbevölkerung wuchs im gleichen Zeitraum allerdings - vor allem durch Familiennachzug - von 3,9 auf 4,1 Millionen.⁴

Der Anwerbestopp und die darauf folgende Konsolidierungs- und Eindämmungspolitik hatten weitreichende Auswirkungen auf die Lebenssituation und Lebensperspektiven der Arbeitnehmer aus Nicht-EG-Staaten:⁵ Arbeitslose mit entsprechender Herkunft durften nur eingestellt werden, wenn der Arbeitgeber die Nichtverfügbarkeit von Deutschen nachwies. Jugendliche über 16 Jahren und andere Familienangehörige aus Nicht-EG-Staaten erhielten seit November 1974 keine Arbeitserlaubnis mehr. Zugewanderte aus der Europäischen Union hatten durch die Freizügigkeit innerhalb der Union mehr Rechte.

1 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 38

2 Das geltende Ausländergesetz trat 1965 in Kraft

3 vgl. Treibel 1999, 59f

4 vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1999, 19

5 Zu der Zeit unter anderem: Griechenland, Jugoslawien, Portugal, Spanien und die Türkei

Trotz Phasen von Arbeitslosigkeit während der Rezession 1973/1974 und der Konsolidierungspolitik der Bundesregierung gingen einige ausländische Arbeitnehmer in ihr Herkunftsland zurück. Die Mehrzahl blieb in Deutschland, und zusätzlich reisten Familienangehörigen nach, so dass sich die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung in Deutschland wie folgt entwickelte:

Ausländische Wohnbevölkerung und Arbeitnehmer
Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland von 1973 - 1979¹

Jahr	ausländische Wohnbevölkerung in Tausend	Anteil an der Gesamtbevölkerung	ausländische Arbeitnehmer in Tausend
1973	3.966,2	6,4 %	2.595,0
1974	4.127,4	6,7 %	2.150,6
1975	4.089,6	6,6 %	1.932,6
1976	3.948,3	6,4 %	1.873,8
1977	3.981,1	6,4 %	1.833,5
1978	3.981,1	6,5 %	1.862,2
1979	4.143,8	6,7 %	1.965,8

1.3 Konkurrierende Integrationskonzepte (1979/1980)

In dieser sehr kurzen Phase der Geschichte der Ausländerpolitik standen sich zwei Konzeptionen zur Gestaltung der Politik in Bezug auf die ausländischen Mitbürger in Deutschland gegenüber.

Die erste Position ergibt sich aus dem Kühn-Memorandum, das Heinz Kühn (SPD), früherer Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, im September 1979 in seiner Funktion als erster 'Ausländerbeauftragter' der Bundesregierung (dem Ar-

¹ vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999, 19

beitsministerium beigeordnet) vorlegte. Er kritisierte die bisherige Ausländerpolitik,¹ die zu sehr von arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten geprägt gewesen sei. Dieses Memorandum zu 'Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland' hatte als zentrale Forderungen:²

- Anerkennung der faktischen Einwanderungssituation
- konsequente Integrationspolitik und Abkehr von rein arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten
- verstärkte Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher, vor allem im schulischen Bereich
- Ausbau des vollen Rechtsanspruchs ausländischer Jugendlicher
- auf Zugang zu Arbeits- und Ausbildungsplätzen
- Optionsrecht für in der Bundesrepublik geborene und aufgewachsene Jugendliche auf kommunales Wahlrecht und Einbürgerung.

Heinz Kühn's Denkschrift war sehr offensiv und fortschrittlich. Sie enthielt viele positive Ideen zur Integration und Eingliederung der zugewanderten Bevölkerung. Sie bewirkte auch eine Wende in den politischen Diskussionen, jedoch nicht in der Ausländerpolitik. Nach dem Erscheinen des 'Kühn-Memorandums' entwickelte der 'Koordinierungskreis ausländische Arbeitnehmer' des Bundesarbeitsministeriums auf Initiative der Bundesregierung ein eigenes Konzept zur 'Integration der Zweiten Ausländergeneration',³ das sich wieder vorrangig an arbeitsmarktpolitischen Vorstellungen orientierte. Die Bundesregierung hielt mit ihren Beschlüssen zur Ausländerpolitik im März 1980 weiter an ihrer restriktiven Ausländerpolitik fest.

1 vgl. Meier-Braun 1995, 17

2 vgl. Treibel 1999, 64

3 vgl. Bade 1994, 19

1.4 Politische Begrenzungsmaßnahmen (1981 - 1990)

Die 80er Jahre waren durch widersprüchliche Optionen in Bezug auf die ausländische Bevölkerung in Deutschland gekennzeichnet. Auf der einen Seite wurde Mitte der 80er Jahre die Idee einer 'multikulturellen Gesellschaft' kontrovers diskutiert. Auf der anderen Seite zielte die Ausländerpolitik der Bundesregierung auf eine weitere Begrenzung des Ausländeranteils in der Bevölkerung.

Hintergrund der Idee einer multikulturellen Gesellschaft war die zunehmende ethnische Pluralisierung und der Wunsch nach Gleichbewertung der verschiedenen in Deutschland vorhandenen Kulturen. Damit verbunden war die Forderung, die Höherbewertung der deutschen Kultur im Vergleich zu den Kulturen der Eingewanderten zu beenden. In der Diskussion stellt HAN vier verschiedene Argumentationsrichtungen fest, die entweder zu einer Befürwortung oder zu einer Ablehnung der Idee der multikulturellen Gesellschaft führten:

- 1) Die an den universalen Menschenrechten orientierte Richtung: Hier wurde davon ausgegangen, dass Deutschland de facto ein Einwanderungsland ist. Den Vertretern ging es um die Beendigung der Ausgrenzung von Menschen aus nationalistischen und rassistischen Gründen.
- 2) Die sozial- und wirtschaftspolitische Richtung: Ihre Vertreter orientierten ihre Argumente an den Ergebnissen namhafter Forschungsinstitute der Wirtschaft. Hier wurde prognostiziert, dass die Sicherung der Renten in Deutschland bei der rückläufigen Bevölkerungsentwicklung unsicher und deshalb die geregelte Zuwanderung notwendig sei.
- 3) Die völkisch-nationalistische Richtung: Ihre Vertreter lehnten die Idee der 'multikulturellen Gesellschaft' ab. Eine Gleichberechtigung anderer Kulturen neben der deutschen Kultur war für sie inakzeptabel. Hier herrschte die Angst vor 'Überfremdung', eine 'durchrasste und durchmischte Gesellschaft' sollte verhindert werden.
- 4) Die akademische Richtung: Hierbei sind noch einmal zwei Standpunkte zu unterscheiden. Eine radikal ablehnende Position wurde mit den Argumenten der völkisch-nationalistischen Richtung von einer Gruppe Professoren ver-

¹ vgl. Han 2000, 329ff

treten. Sie verfassten das 'Heidelberger Manifest' (1981). Des weiteren vertraten andere Akademiker eine gemäßigtere Position bei der Ablehnung der 'multikulturellen Gesellschaft', auf die Erfahrungen mit ethnischen Konflikten verweisend, die von den traditionellen Einwanderungsländern mit der Politik des Multikulturalismus gemacht worden seien.

Die weiterhin restriktive Ausländerpolitik der Bundesregierung spiegelt das Kräfteverhältnis zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen mit ihren jeweiligen Positionen wider. Das wachsende öffentliche Unbehagen der Bevölkerung aufgrund der Konzeptionslosigkeit in der Ausländerpolitik, die anhaltende Wirtschaftskrise, die weiter steigende Arbeitslosigkeit, ein starker Anstieg von Asylgesuchen sowie die Angst vor sozialen und politischen Spannungen erhöhten den Druck auf die Bundesregierung. Unter dem Eindruck der Kritik seitens der Bevölkerung und der politischen Opposition von CDU/CSU legte die sozial-liberale Bundesregierung im Dezember 1981 ein Konzept für eine Begrenzungs politik vor. Im Juli 1982 beschloss die Regierung Maßnahmen zur Förderung der Rückkehr ausländischer Arbeitnehmer. Dazu gehörten vor allem die Beschränkung des Ehegattennachzugs und die Senkung des Nachzugsalters für Kinder. Der 'Gesetzesentwurf zur Förderung der Rückkehrbereitschaft' wurde im Juni 1983, nach dem Regierungswechsel zur CDU/CSU/FDP-Koalition im März 1983, beschlossen und trat am 28. November 1983 in Kraft.¹

„Anfang der 80er Jahre herrschte in der bundesdeutschen Öffentlichkeit eine Stimmung vor, die in der Parole 'Türken raus' ihren populistischen Ausdruck fand. Das Rückkehrhilfegesetz kann als die Übersetzung dieser populären und populistischen Position in Regierungshandeln angesehen werden. Migranten aus der Türkei waren, das war nach den vorangegangenen Diskussionen klar, die eindeutigen Adressaten des Rückkehrhilfegesetzes, auch wenn die Zielgruppe juristisch größer war.“²

Das Gesetz enthielt zwei Teile:

- 1) Eine staatliche Rückkehrprämie: Diese konnte von den Arbeitnehmern der ehemaligen Anwerbeländer, die zu diesem Zeitpunkt nicht Mitglied der Europäischen Gemeinschaft waren (Türkei, Jugoslawien, Spanien, Portugal, Tunesien und Marokko) und nicht mit einem/einer Deutschen verheiratet

¹ vgl. RückHG vom 28. November 1983; Bade 1994, 20; Meier-Braun 1995, 18

² Motte 2000, 58

waren, beantragt werden. Sie mussten ein halbes Jahr vor der Antragstellung von Kurzarbeit betroffen oder nach dem 30. Oktober 1983 arbeitslos geworden sein. In diesem Fall wurde die Prämie von 10.500 DM plus 1.500 DM pro Kind gezahlt.

- 2) Der Arbeitnehmeranteil der gezahlten Rentenbeiträge konnte ohne Wartezeit ausgezahlt werden.

Als galt Stichtag der 30.09.1984. Bis zu diesem Tag musste die dauerhafte Ausreise der ganzen Familie erfolgt sein. Etwa 300.000 Personen haben daraufhin Deutschland verlassen, darunter 240.000 türkische Staatsbürger. Fast 60 % der Rückkehrer waren in den Krisenbranchen der Eisen- und Stahlerzeugung, des Bergbaus oder des Schiffsbaus und der Automobilindustrie beschäftigt gewesen. Die Betriebe reagierten auf die Krise mit Umstellungen in der Arbeitsorganisation. Klassische Tätigkeiten von unqualifizierten Arbeitern, die vor allem von Arbeitsmigranten ausgeübt worden waren, wurden eingespart. Die Anfälligkeit für Arbeitslosigkeit von Migranten war hier besonders hoch.¹

Die Ausländerpolitik der 80er Jahre, insbesondere seit dem Regierungswechsel zur CDU/CSU/FDP-Koalition, war durch mehrere Tendenzen gekennzeichnet. Die Kompetenzverlagerung vom Bundesarbeits- zum Bundesinnenministerium beschrieb die Erkenntnis der Bundesregierung, dass die Anwesenheit ausländischer Arbeitskräfte und ihrer Familien keine rein arbeitsmarktpolitische Frage mehr war. Darüber hinaus fand eine Vermischung der Frage der Lebensbedingungen von Arbeitsmigranten und ihren Familien mit der Asylthematik statt, was klare ausländerpolitische Positionen der Bundesregierung erschwerte. Die Virulenz und Uneindeutigkeit, mit der die Ausländerpolitik gestaltet wurde, führte zu Verunsicherungen der ausländischen wie der einheimischen Wohnbevölkerung.

Die zweite Hälfte der 80er Jahre war, bezogen auf die Ausländerpolitik, geprägt von den Versuchen, ein neues Ausländergesetz zu erlassen. 1985/86 wurde der erste Entwurf aufgrund des Widerstandes der Koalitionspartner FDP wieder verworfen. Im Frühjahr 1988 gelangte der 200 Seiten umfassende Entwurf eines neuen Ausländergesetzes von Bundesinnenminister Zimmermann (CSU) an die Öffentlichkeit. Er bestand aus zwei Teilen: einem Teil zur Ausländerintegration und einem restriktiven Teil zur Aufenthaltsregelung von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland mit einer Vielzahl von Abwehrinstrumentarien und weiten Er-

¹ vgl. Motte 2000, 56

messensspielräumen der zuständigen Behörden. Dieser Entwurf stieß auf breite Ablehnung bei den CDU-Sozialausschüssen, der FDP, der Opposition sowie bei den Kirchen, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbänden. Auch dieser Entwurf wurde zurückgezogen. Erst dem neuen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble (CDU) gelang es, einen neuen Gesetzentwurf zum Ausländerrecht einzubringen. Die CDU/CSU-FDP-Koalition formulierte im Sommer 1989 ihre ausländerpolitischen Eckwerte. Ende September wurde der erste Referentenentwurf zur Novellierung des Ausländerrechts vorgestellt. Er wurde noch mehrfach überarbeitet. Die umstrittenen Problembereiche waren unter anderem der Familiennachzug, die Aufenthaltsverfestigung, Ausweisung und Rückkehrrecht, Einbürgerungserleichterungen, die doppelte Staatsbürgerschaft, Ermessensspielräume sowie die komplizierte Gesetzestechnik.¹ Am 26. April 1990 wurde das 'Neue Ausländergesetz' vom Bundestag beschlossen und trat am 1. Januar 1991 in Kraft.

Kritik an diesem Gesetz kam aus ganz unterschiedlichen Bereichen von Politik und Gesellschaft:

Helmut RITTSTIEG, Rechtswissenschaftler aus Hamburg, urteilte: „Das neue Ausländergesetz behandelt Inländer fremder Staatsangehörigkeit freilich nach wie vor als potenzielle Gefahr für die Gesellschaft“.²

Barbara JOHN (CDU), Ausländerbeauftragte des Berliner Senats, beanstandete die Verschlechterungen der Aufenthaltsberechtigung sowie die unzureichenden Lösungen von Einbürgerungen und Doppelstaatsangehörigkeiten.³

Karl-Heinz MEIER-BRAUN bemängelte vor allem, dass ausländischen Ehepartnern kein eigenständiges Aufenthaltsrecht zugestanden wurde.⁴ Außerdem enthielte es „viele kleinliche Bestimmungen und wird den Anforderungen, die an ein modernes Ausländergesetz zu stellen sind, nicht gerecht.“⁵

Die neuen ausländerrechtlichen Bestimmungen waren nicht das Ergebnis von Bestrebungen der Regierung, die Situation der ausländischen Bevölkerung wesentlich zu verbessern, was durch die genannten Kritikpunkte deutlich wird. Denn auf die Zahl der in Deutschland lebenden ausländischen Bevölkerung hatte das Gesetz kaum Auswirkungen: sie stieg in den Jahren 1980 bis 1990 um 1,2 %.

1 vgl. Bade 1994, 21

2 Rittstieg 1991, 26

3 vgl. Meier-Braun 1995, 18

4 vgl. Meier-Braun 1995, 19

5 Meier-Braun 1995, 18

Ausländische Wohnbevölkerung und Arbeitnehmer
Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland von 1981 - 1990¹

Jahr	ausländische Wohnbevölkerung in Tausend	Anteil an der Gesamtbevölkerung	ausländische Arbeitnehmer in Tausend
1981	4.629,7	7,5 %	1.832,2
1982	4.666,9	7,6 %	1.709,5
1983	4.534,9	7,1 %	1.552,6
1984	4.363,6	7,1 %	1.552,6
1985	4.378,9	7,2 %	1.536,0
1986	4.512,7	7,4 %	1.544,7
1987	4.240,5	7,7 %	1.683,8
1988	4.489,1	7,3 %	1.607,1
1989	4.845,9	7,7 %	1.683,8
1990	5.342,5	8,4 %	1.793,4

1.5 Entwicklungen im vereinigten Deutschland (1990/91 - 1998)

*„'Unten' wuchs die Angst von Bürgern vor Fremden,
'oben' die Angst von Politikern vor Bürgern als Wählern“*

*Bade/Bommes*²

Die rechtliche Situation der Zuwanderer in Deutschland änderte sich mit dem Inkrafttreten des neuen Ausländergesetzes am 1. Januar 1991. „Die Bestimmungen über Aufenthaltsverfestigung und Familiennachzug, über Rechtsansprüche der

¹ vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999, 19

² Bade/Bommes 2000, 186

zweiten Generation und Einbürgerung boten Inländern ausländischer Staatsangehörigkeit erstmals eine Art legalen Einwandererstatus.“¹ Hierbei wurde die Möglichkeit zur Einbürgerung verbessert. Den Anspruch auf Einbürgerung hatte jetzt, wer mindestens 15 Jahre in Deutschland gelebt hatte (erste Generation), oder (bei der zweiten und dritten Generation) wer mindestens acht Jahre in Deutschland war, sechs davon zur Schule ging und den Antrag auf Einbürgerung zwischen dem 16. und dem 23. Lebensjahr gestellt hatte. Migranten der zweiten und dritten Generation ließen sich häufiger einbürgern als ihre Eltern und Großeltern², denen die Einbürgerung wegen des Verzichts auf die bisherige Staatsangehörigkeit schwer gefallen wäre.

Mit dem neuen Ausländergesetz waren aber auch Verschlechterungen für die Ausländer verbunden:

- Verschärfung der Ausweisungsbefugnisse
- Abhängigkeit der unbefristeten Aufenthaltserlaubnis und der Aufenthaltsberechtigung vom Nachweis ausreichenden Wohnraumes
- Weite Ermessensspielräume der Behörden bei Verlängerungen befristeter Aufenthaltserlaubnisse.

Die Lage der zugewanderten Familien aus den ehemaligen Anwerbeländern hatte sich in den 40 Jahren seit Beginn der Anwerbung zwar verbessert, aber „gemessen an den überwiegend langen Aufenthaltszeiten der aus den ehemaligen ‘Anwerbeländern’ stammenden Bevölkerung bzw. daran, dass der Lebensmittelpunkt dieser Familien in der Bundesrepublik liegt, ist deren Aufenthaltsstatus vielfach noch immer nicht entsprechend verfestigt.“³ Die Zugewanderten und ihre Familien blieben Ausländer. „In den letzten Jahren ist die Tatsache völlig in Vergessenheit geraten, dass die Mehrheit der rund sieben Millionen Ausländer in Deutschland als ‘Gastarbeiter’ ins Land geholt wurde, hier geboren oder als Familienangehörige nachgezogen ist.“⁴

Die Politik blieb weit hinter den Konzepten der Gleichbehandlung zurück. Dies spürte vor allem die große Gruppe der Zugewanderten türkischer Herkunft, da für sie das Recht der Freizügigkeit innerhalb der EG nicht galt.

1 Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend 2000, 41

2 vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997, 26

3 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 44

4 Meier-Braun 1995, 19

Die ausländerpolitische Debatte war zu Beginn der 90er Jahre weithin geprägt durch politische Konzeptionslosigkeit. Die Idee einer umfassenden Einwanderungs- und Integrationspolitik lief weitgehend ins Leere. Als die Ausländerbeauftragte Liselotte Funke (FDP) sich mit ihrer Forderung nach einer doppelten Staatsbürgerschaft nicht durchsetzen konnte, trat sie im Juli 1991 zurück. Im November 1991 übernahm Cornelia Schmalz-Jakobsen diese Aufgabe.¹ Die politische Tatenlosigkeit unter der herrschenden Vorstellung 'Deutschland ist kein Einwanderungsland' verstärkte in der Gesellschaft die Anfälligkeit für Fremdenangst, gewalttätige Fremdenfeindlichkeit und fremdenfeindliche Gewaltakzeptanz. Eine weitere Verunsicherung ergab sich für viele Menschen durch die Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990. Der politische und wirtschaftliche Umbruch und die damit verbundenen Ängste (auch vor Arbeitslosigkeit) verstärkten zu Beginn der 90er Jahre ausländerfeindliche Tendenzen in der Bevölkerung, auf die die Politik nicht angemessen reagierte. Eine Folge davon waren schwere ausländerfeindliche Unruhen im September 1991 in Hoyerswerda sowie xenophobe Gewaltanschläge in Mölln (1992) und Solingen (1993) mit insgesamt 25 Todesopfern.²

Auch das deutsche Asylrecht wurde Anfang der 90er Jahre verschärft. Mit dem im Juli 1993 in Kraft getretenen Asylkompromiss wurde durch eine Reihe von Abschottungsmaßnahmen versucht, die kontinuierlich steigende Zahl von Asylsuchenden zu drosseln. Eine Methode war die gezielte Demotivation durch Verminderung der Zuwanderungsanreize, zum Beispiel durch Sammelunterkünfte, Einheitsverpflegung, Arbeitsverbot, Einschränkung der Bewegungsfreiheit, Ausschluss von Leistungen des Wohlfahrtsstaates etc. Asylsuchende mussten zudem direkt aus den Verfolgungsstaaten, sei durften nicht mehr über Drittstaaten einreisen.³

Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten stieg der Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in den Jahren 1991 bis 1997 von 7,3 % auf 9,0 % an.

1 vgl. Meier-Braun 1995, 20

2 vgl. Bade 1994, 26

3 vgl. Bade/Bommes 2000, 185f

Ausländische Wohnbevölkerung und Arbeitnehmer
Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland von 1990 - 1998¹

Jahr	ausländische Wohnbevölkerung in Tausend	Anteil an der Gesamtbevölkerung	ausländische Arbeitnehmer in Tausend
1990	5.342,5	8,4 %	1.793,4
1991	5.882,3	7,3 %	1.908,7
1992	6.495,8	8,0 %	2.119,6
1993	6.878,1	8,5 %	2.150,1
1994	6.990,5	8,6 %	2.109,7
1995	7.173,9	8,8 %	2.094,0
1996	7.314,0	8,9 %	2.009,7
1997	7.365,8	9,0 %	1.997,8
1998	7.319,6	8,9 %	2.023,8

1.6 Neue Zuwanderungspolitik (seit 1998)

Der Regierungswechsel zu einer SPD-Bündnis 90/Die-Grünen-Koalition im September 1998 brachte neue Impulse in der Ausländerpolitik. Mit der Koalitionsvereinbarung vom 20. Oktober erkannte die Politik erstmals an, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist.² Die neue Regierung änderte das aus dem Jahr 1913 stammende Staatsangehörigkeitsrecht. Das 'jus sanguinis' (Vererbungsrecht) wurde durch das 'jus soli' (Territorialrecht) abgelöst. Wesentliche Neuerung war die Möglichkeit des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit durch die Geburt in der Bundesrepublik, „wenn ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland hat sowie eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt.“³ Das Gesetz

¹ vgl. <http://www.bundesausländerbeauftragte.de/fakten/tab1.htm>

² vgl. Santel/Weber 2000, 123

³ Santel/Weber 2000, 126

trat am 1. Januar 2000 in Kraft. Die Kinder zugewanderter Eltern haben seither die Möglichkeit, bis zum 18. Geburtstag gleichzeitig die Staatsangehörigkeit der Eltern und die deutsche zu führen. Mit Erreichen der Volljährigkeit müssen sie sich für eine entscheiden. Die Entscheidung muss bis zum 23. Geburtstag der entsprechenden Behörde mitgeteilt werden. Falls keine schriftliche Mitteilung erfolgt, geht die deutsche Staatsangehörigkeit verloren.

Weitere Neuerungen des Staatsbürgerschaftsrechts sind:

- Die Aufenthaltsfrist für einen Einbürgerungsanspruch wurde von 15 auf acht Jahre verkürzt. Weitere Bedingungen für die Einbürgerung sind ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache, Besitz von Aufenthaltserlaubnis oder Aufenthaltsberechtigung, Unterhaltsfähigkeit, Bekenntnis zur freiheitlich demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland sowie das Fehlen von Verurteilungen wegen schwerwiegender Straftaten.
- Es besteht die erweiterte Möglichkeit der Einbürgerung unter Duldung von Mehrstaatlichkeit.

Die Regierungskoalition hat mit der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts in der Ausländerpolitik einen längst notwendigen Impuls gegeben. Einwanderung oder Eingliederung sind jedoch keine wichtigen Themen der Politik geworden. „Abermals hinkte im gesellschaftspolitisch zentralen Problemfeld von Migration und Integration die politische Gestaltung den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Erfordernissen hinterher.“¹ Auch mit Hilfe ihrer Kampagne gegen den ‘Doppelpass’ hat die CDU die Landtagswahl in Hessen gewonnen. Dadurch erhielt sie die Mehrheit im Bundesrat, was die Ausländerpolitik der Bundesregierung weiter lähmte.

Die gesetzliche Regelung von Einwanderung und Zuwanderung wurde gefordert. Bündnis 90/Die Grünen legten ihren Entwurf für ein Einwanderungsgesetz vor. Dessen integrales Migrationskonzept sah eine Einwanderungsmöglichkeit für jeweils zwei Jahre, nach den Empfehlungen einer Kommission in Abstimmung zwischen dem Bund und den Ländern, vor.² Auch die SPD entwickelte einen Gesetzentwurf. Es wurde vermutet, dass nach dem Regierungswechsel eine gemeinsame Gesetzesvorlage auf der Grundlage der Gesetzentwürfe beider Parteien erar-

1 Bade/Bommes 2000, 194f

2 vgl. Santel/Weber 2000, 130

beitet würde. Schon im Herbst 1998 zeigte sich aber bei den Koalitionsverhandlungen, dass dies nicht kurzfristig zu realisieren war. Sowohl die Justizministerin Däubler-Gmelin als auch Bundesinnenminister Schily begründeten die Verzögerung damit, dass zur Zeit die Erarbeitung eines Einwanderungsgesetzes als Einwanderungsförderung missverstanden würde. Daraufhin forderten Gewerkschaften, Arbeitgeber und Opposition ein Gesamtkonzept für die Migrations- und Einwanderungspolitik. Am 12. September 2000 delegierte Bundesinnenminister Schily diese Aufgabe an eine 'Unabhängige Kommission „Zuwanderung“', die am 4. Juli 2001 ihren Bericht über ein Gesamtkonzept vorlegte. In der Kommission waren unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen vertreten, nicht aber die drittgrößte Religionsgemeinschaft in Deutschland, der Islam. In diesem Bericht beschrieb die Kommission die gesellschaftliche Situation im Zusammenhang mit der zugewanderten Bevölkerung. Sie entwickelte Vorschläge etwa zur Förderung und Integration von Zuwanderern¹, aber auch zur Umsetzung einer neuen Zuwanderungspolitik². Der Bericht hatte die Aufgabe, der Bevölkerung die bestehende Situation zu erläutern, aber auch Ideen für ein Einwanderungsgesetz zu entwickeln, ohne dass diese direkt von einzelnen Parteien erarbeitet werden.

Die deutsche Bevölkerung steht der Frage von Zuwanderung und Einwanderung nach Deutschland eher skeptisch gegenüber. Bei einer im Frühjahr 2000 durchgeführten Untersuchung vertraten 77 % der Befragten die Auffassung, dass die Grenze der Aufnahmefähigkeit Deutschlands erreicht sei.³ Die Parteien müssen sich vorwerfen lassen, dass sie die Themen Einwanderung und Ausländerpolitik vernachlässigen und die Bewältigung dieser wichtigen Aufgabe fahrlässig vor sich herschieben. 69 % der Bevölkerung waren bei einer Befragung im Jahre 2001 für ein Einwanderungsgesetz, das Zuwanderung eindämmen, selektieren und die Zuwanderer integrieren soll. Die Grünen und ihre Wähler waren zu diesem Zeitpunkt die einzige gesellschaftliche Gruppe, die bei einem verstärkten Zuzug nach Deutschland keine Probleme befürchteten. 61 % der Bevölkerung erwarten von den Zugewanderten eine Orientierung an der deutschen Kultur, nur 29 % sind der Auffassung, dass in Deutschland verschiedene Kulturen gleichberechtigt nebeneinander stehen können.⁴

In diesem Zusammenhang löste der CDU/CSU-Fraktionsvorsitzende Friedrich Merz am 18. Oktober 2000 durch sein Forderung nach einer 'deutschen Leitkultur'

1 vgl. Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, 261

2 vgl. Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, 267-293

3 vgl. Santel/Weber 2000, 132

4 vgl. Köcher 2001, 5

eine intensive Diskussion aus.¹ „Nach Auffassung des CDU/CSU- Fraktionsvorsitzenden Friedrich Merz müssen sich Zuwanderer, die auf Dauer hier leben wollen, einer gewachsenen freiheitlichen deutschen Leitkultur anpassen.“² Am 6. November 2000 veröffentlichte die CDU ihre 'Arbeitsgrundlage für die Zuwanderungskommission der CDU Deutschlands'. Der Begriff der 'deutschen Leitkultur' wurde hier etwas abgeschwächt als „Kultur der Toleranz und des Miteinanders“³ beschrieben. Im Verständnis der CDU haben die Deutschen auf der Grundlage der europäischen Zivilisation im Laufe der Geschichte ihre eigene nationale Identität und Kultur entwickelt.⁴

Das mehrfach nachgebesserte Zuwanderungsgesetz der Regierungskoalition konnte bisher nicht verabschiedet werden. Ein erster Anlauf scheiterte letztlich an der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 18.12.2002, das Gesetz wegen der umstrittenen Abstimmung im Bundesrat am 22.03.2002 für nichtig zu erklären.⁵

1.7 Zusammenfassung

Der Arbeitskräftemangel in der Landwirtschaft Baden-Württembergs führte Anfang der 50er Jahre zu den ersten Anwerbungen italienischer Arbeitskräfte nach Deutschland seit dem Weltkrieg.

Kurz darauf folgten Anwerbeabkommen zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und den Arbeitsämtern der Anwerbeländer. Das erste wurde 1955 mit Italien abgeschlossen, 1960 folgten Spanien und Griechenland, 1961 die Türkei, 1964 Portugal, 1965 Tunesien und Marokko und 1968 Jugoslawien.

Sowohl die angeworbenen ausländischen Arbeitnehmer selbst als auch die für die Anwerbung verantwortliche Bundesanstalt für Arbeit hatten die Vorstellung, dass dies eine vorübergehende Phase sein würde. Es zeigte sich aber schon bald, dass die Arbeitsmigranten Tätigkeiten in der deutschen Wirtschaft übernommen hatten, für die sie längerfristig benötigt würden.

Erst die durch die Ölkrise ausgelöste große Rezession 1973 führte zum Anwerbestopp der Bundesregierung. Sie zielte damit auf die Reduzierung der in der Bun-

1 Bewerunge/Michels, Rheinische Post, 18.10.2000

2 Michels, Rheinische Post, 18.10.2000

3 www.cdu.de - Zuwanderung - Arbeitsgruppe, 4

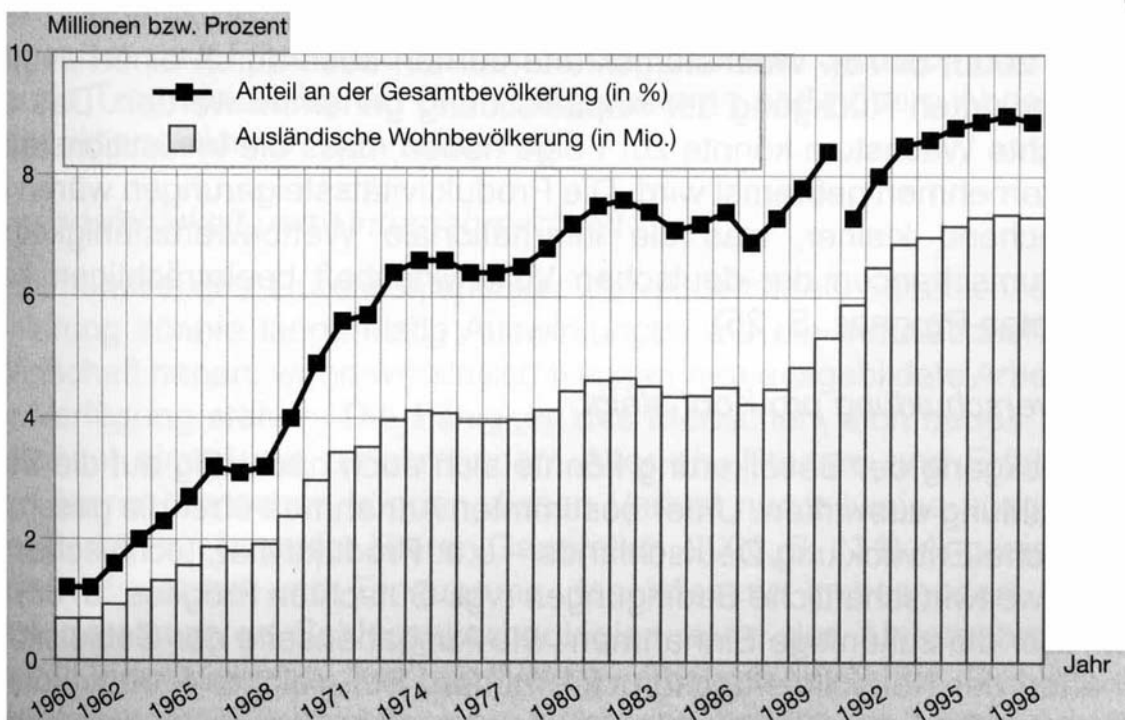
4 vgl. www.cdu.de - Zuwanderung - Arbeitsgruppe, 1

5 BVerfG, 2 BvF 1/02; <http://www.bverfg.de>

desrepublik lebenden Ausländer, erreichte jedoch das Gegenteil. Zwar verringerte sich durch diese Maßnahme die Zahl ausländischer Arbeitskräfte, die Gesamtzahl der ausländischen Bevölkerung stieg aber durch den gleichzeitig bewirkten verstärkten Familiennachzug weiter an.

Heinz Kühn als erster Ausländerbeauftragter der Bundesregierung entwickelte in einem Memorandum 1979 viele Ideen zur Verbesserung der Lebenssituation der ausländischen Bevölkerung. Diese fanden aber keinen Niederschlag im Handeln der Bundesregierung. Die in den folgenden 20 Jahren praktizierte Ausländerpolitik der Bundesregierungen (SPD/FDP-Koalition bis 1982, CDU/CSU/FDP-Koalition 1982-1998) war gekennzeichnet durch Restriktionen gegenüber der zugewanderten Bevölkerung und ergab sich aus dem Einwanderungsdementi 'Deutschland ist kein Einwanderungsland'.

Ausländische Wohnbevölkerung in Deutschland, 1960 - 1998¹



¹ Grafik aus: Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, 31

Diese Restriktionen lassen sich bis heute im ausländerpolitischen Handeln beobachten. Zwar gab es 1991 eine Änderung des Ausländerrechts und 2000 eine Verbesserung des Staatsbürgerschaftsrechts für die Bevölkerung zugewanderter Herkunft. Nach dem Regierungswechsel im Jahr 1998 entwickelte die SPD/Bündnis 90 - Die Grünen-Regierung zudem ein neues Zuwanderungsgesetz. Aber auch in diesem Entwurf geht es eher um die Eindämmung von Migration als um die Gleichstellung von Einwanderern in Deutschland. Bei allen positiv zu bewertenden Ansätzen werden die ausländerrechtlichen Neuerungen der Situation der Zugewanderten weiterhin nicht gerecht.

2 Konzepte und Modelle zum pädagogischen Umgang mit Migrantenkindern

*„Ich bin zwar gut zu Fuß,
aber ich bin nie eingewandert,
sondern hier geboren.“*

Cem Özdemir¹

Die Diskussion um die Konzepte und Modelle zum pädagogischen Umgang mit Migrantenkindern entwickelte sich, als diese - spätestens seit der Zuzugssperre 1973 - im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland kamen. Die Konzepte der 'Ausländerpädagogik' (Kap. 2.2) und der 'Interkulturelle Pädagogik' (Kap. 2.3.) haben sich mit der Frage der Eingliederung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in die deutsche Gesellschaft auseinandergesetzt. Auch wenn gelegentlich die ‚Ausländerpädagogik‘ als Teilströmung der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ beschrieben wird², gibt es doch zwischen den darunter zusammengefassten Richtungen inhaltliche Widersprüche. Sie folgen zeitlich aufeinander und ihnen liegt ein unterschiedlicher Kulturbegriff zugrunde. Die in Kapitel 2.2.3. dargestellten migrationstheoretischen Sozialisationsansätze sowie die Diskussion um die Kulturkonflikthypothese³ gehören zum Konzept der ‚Ausländerpädagogik‘ und bilden hier ein wesentliches Element. Ziel dieses Kapitels ist es, die unterschiedlichen Phasen der Entwicklung von Theorien und Modellen zum Umgang mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen darzustellen, denn die Migrantentöchter in Deutschland müssen sich in der aktuellen gesellschaftlichen Situation auch mit den hier dargestellten theoretischen Grundannahmen und ihren Implikationen auseinandersetzen, soweit sie bis heute relevant sind.

2.1 Die Ausgangslage

Der Zuzug der Familien ausländischer Arbeitnehmer erforderte die Auseinandersetzung mit dieser neuen Situation in Politik, Wissenschaft und Pädagogik. Die

1 Cem Özdemir 1977, 6

2 vgl. Prengel 1993, 67

3 Kap. 2.2.4. & .2.2.5.

pädagogische Beschäftigung mit der Frage der Beschulung und der Integration ausländischer Kinder in das deutsche Schulsystem wurde Mitte der 60er Jahre relevant, als festgestellt wurde, dass viele ausländische Arbeitnehmer entweder ihre Kinder nachholten oder diese hier geboren wurden. Das deutsche Bildungssystem stand vor der Aufgabe, sich mit ausländischen Kindern auseinander zu setzen, deren Eltern vor allem aufgrund von Arbeitsmigration nach Deutschland gekommen waren. Die fehlenden Deutschkenntnisse der Kinder, aber der Eltern, waren die wesentliche Schwierigkeit, auf die primär reagiert wurde. Als erstes Konzept zum Umgang mit Migrantenkindern wurde in den 70er Jahren die Ausländerpädagogik entwickelt. Anfang der 80er Jahre entwickelte sich aus der Kritik an diesem Modell auf der Basis eines anderen Kulturbegriffes die Interkulturelle Pädagogik.

2.2 Die Ausländerpädagogik

„Eines der zentralen Begründungsmuster für die Notwendigkeit einer Ausländerpädagogik ist die Annahme eines zentralen Identitätsproblems bei ausländischen Kindern und Jugendlichen, das sich aus dem Leben in und/oder zwischen zwei Kulturen ergebe.“

Hamburger¹

Die ‚Ausländerpädagogik‘ lässt sich beschreiben als eine kompensatorische Erziehung mit dem Ziel des Ausgleichs von zuvor festgestellten Defiziten bei ausländischen Kindern und Jugendlichen. Nicht nur einzelne Schüler, ihre Biographie, ihre Lebensumstände, sondern die sie prägende Herkunftskultur selbst schien - gemessen an den Standards der eigenen Kultur - defizitär zu sein. Die Ausländerpädagogik ist der Oberbegriff für eine Vielzahl von schulischen und außerschulischen Praktiken, die auf eine neue und als problematisch wahrgenommene Klientel reagierten.

Die unterschiedlichen Konzeptionen und Modelle während der Phase der Ausländerpädagogik verbindet ein gemeinsamer Grundgedanke: Sie basieren auf einer „monistisch ausgerichteten Hierarchie der Kulturen“². Dieses Kulturverständnis der

1 Hamburger 1994, 15

2 Prengel 1995, 76

Ausländerpädagogik bestimmte ihre pädagogischen Ziele und Maßnahmen. „Mit den Mitteln der kompensatorischen Erziehung sollten die Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft befähigt werden, im hiesigen Schulsystem mitzulernen und möglichst einen Abschluss zu erwerben.“¹

2.2.1 Beginn der Praxis

Die Ausländerpädagogik entstand durch das Engagement von Initiativgruppen, die sich von 1971 bis 1974 verstärkt in der Ausländerarbeit betätigten und reichte bis zum Beginn der 80er Jahre. In der praktischen sozialen Arbeit und in der Schule wurden die Mitarbeiter/innen mit Problemen vieler Menschen zugewanderter Herkunft - vor allem im sprachlichen Bereich - konfrontiert. Ziel der Initiativgruppen war, die konstatierten Defizite abzuschwächen und zu beseitigen. Dabei war das Interesse an den Kindern besonders groß. Hier sollten die Probleme im schulischen Bereich und die Sozialisationsdefizite ausgeglichen werden.²

Innerhalb der Initiativgruppen entwickelten sich zwei Richtungen:

1. Die Hausaufgabenhilfegruppen: Sie waren schulisch orientiert und hatten ihren Schwerpunkt auf den Ausgleich schulischer Schwierigkeiten bei ausländischen Kindern und Jugendlichen gelegt.
2. Die bedürfnisorientierten Initiativgruppen: Schwerpunkt dieser Gruppen war die gesamte Lebenssituation der ausländischen Kinder. Hier entwickelte sich die Vorstellung, dass eine reine Hausaufgabenhilfe zu wenig sei, um den ausländischen Kindern wirklich zu helfen. So wurde eine breite Förderung der Persönlichkeit durch allgemeine Sozialisationshilfen angestrebt.³

2.2.2 Schulpolitik für ausländische Kinder

Die Kinder der Arbeitsmigranten sind seit den 60er Jahren als Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem präsent. Sie waren zu Beginn eine zahlenmäßig kleine Gruppe, und es war üblich, Migrantenkinder von der Schulpflicht

1 Prengel 1995, 75

2 vgl. Niekrawitz 1990, 10

3 vgl. Niekrawitz 1990, 13

auszunehmen, denn man ging von einer baldigen Rückkehr der Arbeitsmigranten in ihr Herkunftsland aus. Durch den langfristigen Aufenthalt der Migrantenfamilien in Deutschland musste auch die Schulpolitik auf die Anwesenheit ausländischer Kinder und Jugendlicher reagieren. Hier wurde der Schwerpunkt auf die sprachliche Entwicklung, insbesondere die der deutschen Sprache, gelegt. Dazu gab es drei Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in den Jahren 1964, 1971 und 1976.

Am 14./15. Mai 1964 veröffentlichte die KMK den ersten Beschluss zur Schulsituation schulpflichtiger Kinder aus den Anwerbeländern. Dieser Beschluss betonte drei Aspekte:¹

- Die Ordnung der Schulpflicht ausländischer Schüler in der Bundesrepublik
- Die Bereitstellung von Vorklassen zur Förderung der Deutschkenntnisse
- Die Förderung der Muttersprache.

Schon zu diesem Zeitpunkt wurde die Doppelaufgabe der Förderung der deutschen und der Muttersprache als notwendig betrachtet. 1966 wurde die allgemeine Schulpflicht auch für ausländische Kinder eingeführt. Deren Zahl stieg von 1964 bis 1970 auf das Zehnfache an.² Die Anzahl ausländischer Kinder und die Schwierigkeiten bei ihrer Beschulung gerieten immer mehr ins Blickfeld von Öffentlichkeit, Fachleuten und Politik. Am 3.10.1971 wurde der KMK-Beschluss von 1964 revidiert. Der neue Beschluss war ausführlicher und detaillierter als sein Vorgänger: Kam der Förderung in der Muttersprache 1964 (lediglich) 'besondere Bedeutung' zu, so dient sie im Beschluss von 1971 der 'Erhaltung der Verbindung der Schüler zur Sprache und Kultur ihrer Heimat'. Dies wurde später kurz mit dem Begriff 'Rückkehrfähigkeit' bezeichnet.³ Mit diesem neuen Beschluss verfolgte die KMK zwei sehr unterschiedliche Ziele. Einerseits sollten die ausländischen Schüler so gut wie möglich in das deutsche Schulsystem und dadurch in die deutsche Gesellschaft integriert werden. Andererseits sollten sich die ausländischen Schüler ihre Rückkehrfähigkeit bewahren, indem die Verbindung zur Sprache und Kultur des Heimatlandes erhalten wurden.

Nach dem Anwerbestopp 1973 und dem danach einsetzenden Familiennachzug stieg die Anzahl der ausländischen Kinder weiter an. Es folgte ein neuer KMK-

1 vgl. Glumper 1985, 159f

2 vgl. Domhof 1984, 34

3 vgl. Niekrawitz 1990, 14

Beschluss am 8. Juni 1976. Er schrieb insbesondere die Doppelaufgabe der Bildungsmaßnahmen - Integration und Rückkehrfähigkeit - fest.

Dieser widersprüchliche KMK-Beschluss ließ viel Raum für eigene Interpretationen und Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Bundesländern:

Die Vorbereitungsklassen zum Erlernen der deutschen Sprache wurden in nach Herkunftsland homogene Gruppen eingeteilt. Dadurch wurde gleichzeitig die Verbindung zur Sprache und Kultur des Herkunftslandes gehalten. Diese Klassen waren Bestandteil der deutschen Schule und - je nach Bundesland¹ - auf maximal zwei Jahre angelegt.

Die Konzeptionen für die Beschulung der ausländischen Kinder waren in den Bundesländern sehr unterschiedlich: Sie reichten von eher assimilativen Bemühungen in Nordrhein-Westfalen bis zu streng segregativen in Bayern.²

Das 'Rotations- oder Segregationskonzeptes' setzte die Vorstellung der Rotation der angeworbenen Arbeitskräfte fort. Man glaubte, durch einen segregierenden Unterricht in Nationalklassen die ausländischen Kinder auf ein zukünftiges Leben im Heimatland vorbereiten zu können. „Dieses Konzept, das vor allem die ersten Jahre der Ausländerbeschäftigung bestimmt hat, gründet auf die Vorstellung, dass ausländische Arbeitnehmer - und damit auch ihre Kinder - nur für einen eng begrenzten Zeitraum in der Bundesrepublik bleiben würden... Diesem Konzept entspricht eine Bildungspolitik, die in Anbetracht von kurzer Verweildauer und von Rückkehrperspektiven der Ausländer segregierende Schulmodelle und Unterrichtsformen fördert, zumindest aber duldet.“³

POMMERIN kritisiert dieses Konzept und merkt dazu an, dass die ausländischen Kinder keine stabile Identität entwickeln könnten, da sie auf eine Scheinwelt vorbereitet würden, die nicht mit ihrer realen Lebenswelt in Beziehung stehe.⁴

Das 'Integrations- oder Assimilationskonzept' hatte die Integration ausländischer Kinder in die deutschen Regelklassen zum Ziel. Die Vorstellung war, dass die Probleme der ausländischen Kinder mit der deutschen Sprache behoben werden müssten und dadurch eine Integration durch Assimilation gewährleistet wäre. Es wurden unterschiedliche Hilfsprogramme zum Erlernen der deutschen Sprache durchgeführt, z.B. Vorbereitungsklassen. Trotzdem schien das Konzept Anfang der 80er Jahre gescheitert.

1 vgl. Niekrawitz 1990, 15

2 vgl. Niekrawitz 1990, 16

3 Klemm 1985, 177

4 vgl. Pommerin 1988b, 21

Auch das 'Optionskonzept', das durch seine Pluralität die Rückkehr oder Integration der ausländischen Kinder ermöglichen wollte, blieb ein Konzept der monokulturell orientierten Erziehung und konnte ebenso wenig wie das Rotations- und das Integrationskonzept „zur Aufhebung der Ursachen bei der schulischen Misere von Migrantenkindern beitragen“.¹

Mitte der 70er Jahre begannen die Hochschulen, sich mit den Problemen der ausländischen Kinder zu befassen. Insbesondere Schulpädagogen, Sozialpädagogen, aber auch Sozialwissenschaftler und Soziologen deckten mit der Ausländerpädagogik neue Themen- und Forschungsbereiche auf. Der Begriff Ausländerpädagogik setzte sich hier langsam durch, obwohl sich dahinter weiterhin sehr vielfältige schulische, aber auch außerschulische Konzepte und Inhalte verbargen. Eine konsensfähige Konzeption wurde dadurch entscheidend behindert.² Die schulisch orientierte Ausländerpädagogik beschäftigte sich mit der Entwicklung von Konzepten zur Umsetzung der KMK-Beschlüsse. Im außerschulischen Bereich wurden die Defizite der ausländischen Kinder als allgemeine Sozialisationsdefizite wahrgenommen und entsprechende migrationstheoretische Sozialisationsansätze entwickelt.³

2.2.3 Migrationstheoretische Sozialisationsansätze

Mit der Ausweitung der Defizitwahrnehmung bei der 'Zweiten Generation' von rein sprachlichen Problemen auf Defizite bei der Persönlichkeitsentwicklung insgesamt setzte in den 70er Jahren die Sozialisationsforschung bei Migrantenkindern ein. Exemplarisch werden hier zwei Ansätze dargestellt: Erstens das über Jahre bedeutendste Modell zur Erfassung bikultureller Sozialisation von SCHRADER u.a. (1976) und zweitens das migrationstheoretische Sozialisationsmodell von BOOS-NÜNNING (1976).

1 Kula 1986, 247

2 vgl. Niekrawitz 1990, 17

3 vgl. Kapitel 2.4.

2.2.3.1 Das Sozialisationsmodell von SCHRADER u.a. (1976)

SCHRADER/NIKLES/GRIESE veröffentlichten 1976 ihre Studie „Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik“. Sie untersuchte als eine der ersten die Auswirkungen eines Kulturwechsels innerhalb von Sozialisationsprozessen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen.

Das Sozialisationsmodell von SCHRADER u.a. zur Erfassung bikultureller Sozialisationsprozesse bei Migrantenkindern ist eine Erweiterung der Theorie der 'Zweiten soziokulturellen Geburt' von CLAESSENS.¹ Dabei wird die Relevanz der frühkindlichen Sozialisation in der Herkunftsfamilie besonders betont. In diesem Kontext wird auf die Tradierung und Internalisierung kultureller Elemente verwiesen. Darüber hinaus werden Ergebnisse der psychoanalytischen und der soziologischen bzw. sozialpsychologischen Sozialisationsforschung zu integrieren versucht, unter anderem mit Hilfe des Rollenkonzeptes.²

CLAESSENS beschrieb in seinem 'Modell der Sozialisation' drei zeitlich aufeinander folgende Phasen: Soziabilisierung, Enkulturation und sekundäre soziale Fixierung.

Der Prozess der *Soziabilisierung* oder der 'primären sozialen Fixierung' findet vor allem in der Mutter-Kind-Dyade im ersten Lebensjahr statt. Hierbei entwickelt sich die Basispersönlichkeit des Kindes. In dieser ersten Phase nimmt das Kind Kontakt zu seiner Umwelt auf. Das positive Erleben der Kernfamilie ist für die Entwicklung seines Ur-Vertrauens von großer Bedeutung. Soziabilisierung³ schafft für das Kind die Grundlage, die eine weitere 'Sozialisation' erst ermöglicht.

In der zweiten Phase der Sozialisation, der *Enkulturation*, lernt das Kind die 'kulturelle Rolle'. Die Dyade zur ersten Bezugsperson wird mit dem Spracherwerb und der motorischen Entwicklung der Fortbewegung im zweiten Lebensjahr ergänzt durch Beziehungen zu weiteren Personen. Die primären Bezugspersonen vermitteln dem Kind die kulturelle Rolle: Kulturspezifische Emotionalität, Sprache, Denkweise, Verhaltensweise.⁴ Die 'kulturelle Vererbung' wird dabei noch gefiltert durch die Wertorientierung und Schichtzugehörigkeit der Kernfamilie.⁵ CLAESSENS ori-

1 siehe Claessens 1972

2 vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976, 56

3 vgl. Claessens 1972, 79

4 vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976, 57

5 Claessens 1972, 141

enterte sich bei seinem Verständnis von Kultur an der modernen amerikanischen Kulturanthropologie. Hier wird das Wertesystem einer Kultur als ein die Handlungen des Menschen dirigierendes Zentralsystem verstanden.¹ Innerhalb einer Population wird dabei ein einigermaßen gleichförmiger Apparat von Lebenserhaltungs- und Weltdeutungszusammenhängen konstatiert, der als 'Kultur' abgrenzbar und einheitlich erscheint.²

Die Einführung in die 'soziale Rolle', die sekundäre soziale Fixierung, erfolgt nur noch in Ansätzen in der Familie. Sie findet primär außerhalb statt, in der Schule, in peer-groups etc. Sie ist nicht so festgelegt, dadurch leichter veränderbar und entwickelt sich erst im Jugendalter. Rollenwechsel, Rollendistanz und Rollenkonflikte sind daher eher möglich.³ „Jedes Individuum kann mehrere soziale Rollen erwerben und wieder ablegen.“

SCHRADER u.a. bezogen sich auf dieses ursprünglich rein familienbezogene Sozialisationsmodell und erweiterten und ergänzten es für die Sozialisation von Migrantenkindern um die Aspekte Akkulturation und Assimilation.

Ein Prozess der *Akkulturation* findet statt, wenn Einzelne oder Gruppen, die in einer bestimmten Kultur aufgewachsen und verankert sind, dauerhaft Kontakt zu einer anderen Kultur bekommen und dabei Elemente dieser Kultur übernehmen.⁴ Akkulturation ist ebenso wie die Sozialisation ein Prozess der wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft bzw. Kultur. Akkulturation setzt jedoch immer schon ein bestimmtes Ausmaß an Sozialisation, nämlich Soziabilisierung und Enkulturation, voraus.⁵

Assimilation geht über die Akkulturation hinaus und bedeutet nach FRAZIER die Identifizierung mit der Fremdkultur.⁶ HARTFIEL definiert Assimilation mit der Angleichung oder Ähnlichmachung zweier ethnisch-sozialer Gruppen mit der Übernahme der sozialen Wertstandards, Orientierungs- und Verhaltensmuster bis hin zu den prinzipiellen Lebensinteressen und dem Wandel des Bewusstseins der Gruppenzugehörigkeit.⁷

Die Autoren entwickelten auf der Grundlage der oben dargestellten Definitionen ein Sozialisationsmodell für ausländische Kinder. Sie unterschieden in ihrem Pro-

1 vgl. Claessens 1972, 32

2 Claessens 1972, 50

3 vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976, 58

4 vgl. Schoeck 1969, 14

5 Schrader/Nikles/Griese 1976, 65

6 Frazier, zit. nach Schrader/Nikles/Griese 1976, 66

7 vgl. Hartfiel 1972, 40

zessmodell bikultureller Sozialisation¹ drei Gruppen entsprechend dem Status zur Zeit der Einreise: Das Schulkind, das Vorschulkind und das Kleinstkind.

- 1) *Das Schulkind*: Die Kinder sind zwischen dem 6. und dem 14. Lebensjahr aus dem Herkunftsland nach Deutschland eingereist. Die Enkulturation auf die Heimatkultur ist abgeschlossen. Hier ist die Anpassung an die dominante Kultur in Form von Akkulturation zu erwarten. Sie entwickeln eine Identität als 'Ausländer'.
- 2) *Das Vorschulkind*: Die Einreise nach Deutschland erfolgt zwischen dem ersten und dem fünften Lebensjahr. Die nicht abgeschlossene Enkulturation im Heimatland erfolgt jetzt durch eine Orientierung an zwei oder drei Kulturen (zwei Basiskulturen und eine Mischkultur), wodurch Verunsicherungen und Verwirrungen entstehen können. Darum entwickelt sich eine ambivalente bikulturelle Identität. Diese Kinder sind diffus enkulturiert und haben Teile der Fremdkultur übernommen oder Elemente verinnerlicht.² Sie entwickeln eine Identität als 'Fremder'.
- 3) *Das Kleinstkind*: Die Kinder sind in Deutschland geboren oder während des ersten Lebensjahres eingereist. Sie enkulturieren in eine Mischung aus Herkunfts- und Fremdkultur, dass heißt erlernen ab dem dritten Lebensjahr eine Kombination aus Aspekten der Herkunftskultur der Eltern und der Kultur des Einreiselandes. Diese Mischung ist für sie nicht krisenhaft. Sie erleben keine biographischen Brüche und werden deshalb nach der Enkulturation in die Fremdkultur assimilieren. „Die hier mischkulturell enkulturierten und sich danach assimilierenden Kinder werden sich größtenteils mit der Fremdkultur identifizieren und sind quasi 'Neu-Deutsche' und im soziologischen Sinne 'Voll-Deutsche'...“³

Die Autoren versuchten mit ihrem Sozialisationsmodell zu analysieren, warum ausländische Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten mit ihre Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland haben, welche Differenzierungen bei der Beurteilung zu treffen sind und warum zu differenzieren ist. Die Autoren wendeten ihr Modell auf die Bereiche Sprache, Identitätsentwicklung und Schule an.⁴ Dabei leg-

1 Die bikulturelle Sozialisation wird ausschließlich als Prozess der Anpassung an die deutsche 'Fremdkultur' definiert

2 vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976, 71

3 Schrader/Nikles/Griese 1976, 71

4 vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976, 111-165

ten sie einen statisch verstandenen Kulturbegriff¹ zugrunde, der nur zwischen 'Fremd-', 'Heimat-' und Minderheitensubkultur unterscheidet. GLUMPLER (1985)² kritisiert das Modell von SCHRADER u.a. aus folgenden Gründen:

- SCHRADER u.a. gehen von zwei Prämissen aus, die sie weder begründen noch hinterfragen. Erstens: Deutschland ist ein Einwanderungsland. Zweitens: Bikulturelle Sozialisation ist der Prozess der Anpassung an die deutsche Fremdkultur. Freiwillige oder erzwungene Rückkehrorientierungen und kulturbewahrende Elemente werden nicht wahrgenommen.
- Der zugrundeliegende Kulturbegriff ist statisch und enthält die Fiktion von kultureller Homogenität für das Aufnahme- und das Heimatland. Es wird nicht nach schichtspezifischen und individuellen Unterschieden differenziert.
- Die Verallgemeinerung, dass die Migranten der ersten Generation eine Minderheitensubkultur bilden, entspricht nicht den Ergebnissen internationaler Migrationsforschung.
- Sprachenlernen findet unter dem Einfluss der Familie statt, auch bei Kleinstkindern und Neu-Deutschen. Pendelkinder erscheinen bei Schrader u.a. nicht.

Kritik übt GUMPEL auch an der Rezeption dieser Theorie durch andere Autoren: „Obwohl das Modell von SCHRADER/NIKLES/GRIESE einer kritischen Auseinandersetzung in vielen Bereichen nicht standhalten kann..., diente es bislang nicht nur als theoretische Grundlage der eigenen Forschungsarbeit der Autoren... Auch eine Reihe weiterer Publikationen übernimmt die auf Einreisealter und Anpassungsprozesse fixierte Modellkonstruktion.“³

1 vgl. Kulturkonflikthypothese Kap. 2.2.4.

2 vgl. Glumpler 1985, 9-11

3 Glumpler 1985, 11

2.2.3.2 Das Sozialisationsmodell von BOOS-NÜNNING (1976)

BOOS-NÜNNING¹ bezieht sich bei ihrer Theorie zur Sozialisation von Migrantenkindern auf das Rollenkonzept des Symbolischen Interaktionismus. Sie differenziert dabei mit GOFFMAN zwischen der 'personalen Identität' als individuellem biographischen Anteil an Identität und der 'sozialen Identität', bei der alle sozialen Rollen vereinigt werden. Die Ausbildung der 'Ich-Identität' wird durch die Balance zwischen personaler und sozialer Identität erreicht. Das Ziel ist, einerseits als Individuum einzigartig zu sein und andererseits den Erwartungen der gegebenen Normen zu entsprechen. Die Autorin beurteilt die Ausbildung der 'Ich-Identität' bei Migrantenkindern als besonders schwierig und nennt die Kinder daher 'Person ohne Kultur'.² Wegen der besonderen Problematik für Migrantenkinder, ihre 'Ich-Identität' auszubilden, müssen nach Auffassung der Autorin besondere Sozialisationsziele entwickelt werden. Sie stützt sich dabei besonders auf die interaktionistische Rollentheorie nach KRAPPMANN und nennt als Sozialisationsziele die Themen Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz. Für Migrantenkinder „ist es notwendig, dass sie ein besonderes Maß an Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz entwickeln, was aber in ihrem spezifischen Sozialisationsprozess oft nicht möglich ist. Gelingt diese Sozialisationsleistung nicht, kann es zu Persönlichkeitsstörungen, die sich in unterschiedlichen Formen äußern, kommen.“³

BOOS-NÜNNING unterscheidet ebenso wie SCHRADER u.a. beim Verlauf der bikulturellen Sozialisationsprozesse nach dem Einreisearcher der Migrantenkinder zwischen drei unterschiedlichen Sozialisationsstypen:

1. Kinder, deren Sozialisationsprozess im Heimatland abgeschlossen ist (vgl. 'das Schulkind' von SCHRADER u.a.)
2. Kinder, deren Soziabilisierung im Heimatland stattgefunden hat, während spätere Phasen der Sozialisation in Deutschland stattfinden (vgl. 'das Vorschulkind' von SCHRADER u.a.)
3. Kinder, die in Deutschland geboren sind oder als Säuglinge herkamen (vgl. 'das Kleinstkind' von SCHRADER u.a.).

1 vgl. Boos-Nünning 1976, 110ff und 1979, 22-42

2 vgl. Boos-Nünning 1976, 120

3 Boos-Nünning 1976, 113

Die Gruppeneinteilung der Sozialisationstypen von BOOS-NÜNNING entspricht der von SCHRADER u.a., jedoch nicht die erwarteten Problemsituationen, denn BOOS-NÜNNING erwartet Sozialisationsprobleme bei der zweiten und dritten Gruppe der Typenbildung. Sie haben durch ihre Primärsozialisation in Deutschland ein Anspruchsniveau entwickelt, das dem deutscher Kinder und Jugendlicher entspricht, haben aber keine Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen. So sind Verhaltensstörungen, auffälliges Verhalten und psychische Probleme als Folgen der fehlenden 'Ich-Identität' zu erwarten.

2.2.4 Die Kulturkonflikthypothese

Kerntheorie bei der Analyse der Sozialisationsbedingungen ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Phase der Ausländerpädagogik war die Kulturkonflikthypothese.

Zur soziologischen Bedeutung eines Kulturkonfliktes äußerte sich HOLLANDER 1955. Dabei definierte er 'Kultur' als „materiellen und geistigen Kulturbesitz, also auch die Umgangsformen, Haltungen, Ideen und Normen einer Menschengruppe, den die Einzelnen sozial erwerben und den eine Generation der anderen auf sozialem Wege weitergibt. Kultur ist die Lebensart einer Gruppe, ein in sich geschlossenes, funktionierendes Ganzes von Sachen, die von der Gruppe als selbstverständlich angenommen werden.“¹

HOLLANDER unterschied daraufhin drei Ebenen des Kulturkonflikts:

- 1) Konflikt zwischen Kulturen
- 2) Konflikt innerhalb einer Kultur
- 3) Konflikt im Menschen selbst als Folge von Kulturprozessen.

HOLLANDER beschrieb einen sehr vielfältigen und mehrdeutigen Begriff. Bei der Anwendung und Übertragung auf den menschlichen Alltag war es schwierig, den Kulturkonflikt von anderen Problemen und Konflikten des menschlichen Lebens zu isolieren. HOLLANDER nannte hier etwa den Zusammenprall unterschiedlicher Lebensstile von Stadt und Land, regionale Unterschiede von Nord und Süd oder

¹ Hollander 1955, 162

gesellschaftliche Unterschiede von reich und arm.¹ Falls aber der 'Kulturkonflikt' auftritt, würde dieser durch die Kulturträger, die Menschen, deutlich.

Der verinnerlichte Konflikt als Folge von Konflikten zwischen Kulturen hatte „bei der Betrachtung der Schwierigkeiten, die Auswanderer und ihre Kinder erleben ... erst recht Verwendung gefunden“.² HOLLANDER verdeutlichte diesen inneren Kulturkonflikt am Beispiel von Einwanderern in den USA: „Die in Amerika geborenen Kinder von Einwanderern, so folgert man, stehen in der neuen, für die Eltern oft unbegreiflichen Umwelt nicht unter dem Einfluss jener Normen, unter denen die Eltern in ihrer alten Umwelt herangewachsen sind, die sie aber ihren Nachkommen nach der Auswanderung nicht weiterzugeben vermögen. Die zweite Generation hat die Normen der neuen Umwelt noch nicht in sich aufgenommen, daher lebt diese Gruppe auf der Grenze zweier Kulturen, ist desorientiert, besitzt kein festes, in sich harmonisches Normenempfinden und wird durch mancherlei Gegensätze zwischen Umwelt und Familie verwirrt. Das ist der Grund für die kulturelle Entwurzelung des in Amerika Geborenen, dessen Eltern von Geburt Ausländer sind.“³

Dieses Kulturkonfliktmodell sowie die Vorstellung von festen Nationalkulturen, wie sie im 19. Jahrhundert entwickelt wurde,⁴ fanden ihren Niederschlag in den Konzepten und Modellen der Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher. Die Schwierigkeiten, die HOLLANDER bei der Eingliederung der zweiten Generation der Einwanderer in den USA beobachtete, wurden auf die Kinder der Migrantenfamilien in der Bundesrepublik Deutschland übertragen. Die zweite Generation erlebt demnach durch das Aufeinandertreffen zweier Kulturen bei einer noch nicht abgeschlossenen Sozialisation Entwurzelung, Verunsicherungen und Desorientierung. Sie leidet darunter, dass zu Hause andere Werte und Normen - die der Herkunftskultur - herrschen als in ihrem Umfeld. Sie erlebt einen Kulturkonflikt, der zu Identitätskrisen führen kann.

Innerhalb des defizitorientierten Konzeptes der Ausländerpädagogik zur Analyse der Lebenssituation von Migrantenkindern und zum Umgang mit ihnen fand auch die Kulturkonflikthypothese ihren Platz. Mit ihrem statischen Kulturbegriff passte sich die Kulturkonflikthypothese gut in das Konzept ein bzw. wurde die Ausländerpädagogik auf dem Modell der Kulturkonflikthypothese aufgebaut.

1 vgl. Hollander 1955, 167

2 Hollander 1955, 176

3 Hollander 1955, 178

4 vgl. Nassehi 1997, 187

2.2.5 Kritik an der Kulturkonflikthypothese

Die Kulturkonflikthypothese wurde in den 80er Jahren von einigen Autoren, unter anderem von KALPAKA (1986) und AUERNHEIMER (1988) kritisiert und abgelehnt. Beide Autoren sind Vertreter der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Kap. 2.3.), die sich durch ihr verändertes Kulturverständnis konsequenterweise auch von der Kulturkonflikthypothese distanziert. KALPAKA setzte bei ihrer Kritik an der Kulturdefinition an. Sie kritisierte den monolithisch verstandenen Kulturbegriff, der die Grundlage für die Kulturkonflikthypothese bildete. Sie ging stattdessen von einem dynamischen Kulturbegriff aus. Kultur sei ein nicht abgeschlossener Prozess. Sie würde vom Individuum als Prozess der dauerhaften Sinnkonstruktion erfahren, der durch Faktoren wie Schicht, Region, Geschlecht und Nationalität beeinflusst und differenziert würde. Wenn nicht der statische Kulturbegriff die Definitionsgrundlage bilde, ergäben sich auch nicht die in der Kulturkonflikthypothese beschriebenen Kulturkonflikte. KALPAKA schlug konsequenterweise vor, statt von einer Kultur von einer Multikulturalität der Gesellschaft auszugehen.¹ Sie kritisierte damit gleichzeitig den migrationstheoretischen Sozialisationsansatz von SCHRADER u.a. und BOOS-NÜNNING, der keinen Raum für eigene Aktivitäten der Subjekte bzw. für einen Transformationsprozess der mitgebrachten und hier erfahrenen Kulturen ließe.² Auch AUERNHEIMER (1988) kritisierte die Kulturkonflikthypothese. Er ging wie KALPAKA davon aus, „dass die Kultur in der Auseinandersetzung mit den neuen Lebensbedingungen weiterentwickelt werden muss, und dass Identität nicht statisch verstanden werden darf.“³

2.2.6 Kritik an der Ausländerpädagogik

Ausgehend von einer Wende in der Ausländerpolitik Ende der 70er Jahre entwickelte sich circa 1984 - 1986 die Kritik an der Ausländerpädagogik. Diese Kritik kam zum Teil aus den Reihen derer, die das Konzept der Ausländerpädagogik entwickelt hatten,⁴ aber auch von außen. Es lassen sich hierbei zwei Richtungen

1 vgl. Kalpaka 1986, 29

2 vgl. Kalpaka 1986, 27-29

3 Auernheimer 1988, 124

4 vgl. Griese 1984

feststellen, die unterschiedliche Ansatzpunkte für ihre Kritik an der bisherigen kompensatorischen Erziehung hatten:

- 1) Differenz statt Defizit
- 2) Politik statt Pädagogik.

1) Differenz statt Defizit

Diese Position legt Wert auf eine differenzierte Wahrnehmung der ausländischen Bevölkerung, insbesondere der ausländischen Kinder und Jugendlichen. Kritisiert wird vor allem die Einseitigkeit und Wirkungslosigkeit der Ausländerpädagogik sowie ihrer kompensatorischen Grundannahmen. Die Defizithypothese der Ausländerpädagogik beinhaltet die Vorstellung, dass ausländische Kinder als Kinder von Eltern ausländischer Herkunft vor allem sprachliche und sozialisatorische Defizite haben. Wenn diese in der Schule bearbeitet und ausgeglichen würden, sei die Integration geglückt.¹ Die Bezugsgröße als solche, die Sozialisation der deutschen Bevölkerungsmajorität, würde dabei nicht hinterfragt.² Der Ansatzpunkt der Kritik ist also der zugrunde liegende Ethnozentrismus. Der Defizithypothese wird die Differenzhypothese gegenübergestellt. Sie „respektiert die durch die verschiedenen Herkunftskulturen, Sprachen, Gebräuche und Religionen verursachten Sozialisations- und Verhaltensunterschiede, ohne sie als Mängelphänomene der Migranten zu definieren.“³ Bei diesem Perspektivwechsel werden die Akzeptanz der Differenz sowie die Eigenwertigkeit des Anderen hervorgehoben. NIEKRAWITZ weist allerdings auf die Gefahr hin, dass der Ansatz der Differenzhypothese mögliche bestehende Hilfebedürftigkeit wegdefiniert.⁴

2) Politik statt Pädagogik

Während die oben genannte Kritik für ein Umdenken innerhalb der Pädagogik plädierte,⁵ geht die Kritik von GRIESE,⁵ NIEKE⁶ und anderen weiter. Sie kritisieren, dass die Ausländerpädagogik ökonomische, politische, historische und gesellschaftliche Ursachenzusammenhänge ausklammert und dadurch die wirklichen Ursachen für Probleme bei der Integration der ausländischen Bevölkerung übersehen werden. Es fände eine Pädagogisierung, d.h. Umdeutung des Ausländer-

1 vgl. Griese 1984, 45; Hamburger 1994, 63; Kiesel 1996, 93; Diehm/Radtke 1999, 136

2 vgl. Niekrawitz 1990, 27

3 Kiesel 1996, 93

4 vgl. Niekrawitz 1990, 27

5 Griese 1984, 43-58

6 Nieke 1986, 462-473

problems statt. „Das ‘Defizitmodell’ führt konsequenterweise zu der Pädagogisierung der Ausländerprobleme bzw. zur Betonung der ‘Sprach- und Bildungsdefizite’, wodurch vermieden wird, dass über die verursachende Ausländerpolitik nachgedacht und diese kritisch hinterfragt und dass über den Zusammenhang von Ausländerpolitik, Ausländergesetz und Ausländerforschung nachgedacht wird.“¹

In der Phase der Kritik an der Ausländerpädagogik, die auch als Übergang von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik zu begreifen ist, gab es außerdem eine Ausweitung der Themen- und Arbeitsbereiche, in denen zugewanderte Kinder und Jugendliche eine Rolle spielten. Neben den Fragen der schulischen Bildung ging es um die Auseinandersetzung mit dieser Gruppe in der außerschulischen Jugend- und Sozialarbeit sowie in der beruflichen Bildung.² Die Tatsache, dass viele Familien von Arbeitsmigranten nicht in ihre Herkunftsländer zurückkehrten und Deutschland als Lebensmittelpunkt wählten, führte dazu, dass deren in Deutschland aufwachsende Kinder immer mehr in der außerschulischen Jugend- und Sozialarbeit sowie der beruflichen Bildung vorkamen.

2.3 Die Interkulturelle Pädagogik

Die Interkulturelle Pädagogik folgt sowohl zeitlich als auch inhaltlich auf die Phase der Kritik an der Ausländerpädagogik. Sie zielt auf die Transformation der bisherigen, defizitorientierten Ausländerpädagogik in eine Disziplin mit interkultureller und dialogischer Perspektive.³ Dabei wird der monistische Kulturbegriff aufgegeben. Der Kulturbegriff, der als solcher auch in dieser Konzeption zum Umgang mit Migrantenkindern die Basis bildet, wird hier fließend und veränderbar verstanden. Neben der veränderten Schwerpunktsetzung innerhalb der Pädagogik trugen die ausländischen Mitbürger selbst in den 80er Jahren zu ihrer veränderten Wahrnehmung innerhalb der Gesellschaft bei. Sie kämpften für mehr Gleichberechtigung, was schließlich in die Forderung nach einer multikulturellen Gesellschaft einmündete.⁴

Obwohl die Politik nach dem Regierungswechsel zur CDU/CSU/FDP-Koalition im März 1983 die Begrenzungsmaßnahmen gegenüber der zugewanderten Bevölkerung und ihren Familien verstärkte, vertraten doch einzelne den Gedanken einer

1 Griese 1984, 45

2 vgl. Auernheimer 1990, 7

3 vgl. Niekrawitz 1990, 34

4 vgl. Hinz-Rommel 1994, 17

multikulturellen Gesellschaft. Dazu GEISSLER (CDU): „Was ist also multikulturelle Gesellschaft? Multikulturelle Gesellschaft bedeutet die Bereitschaft, mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zusammen zu leben, ihre Eigenart zu respektieren, ohne sie germanisieren oder assimilieren zu wollen.“¹ Aufgrund dieser gesellschaftlichen Vorstellung und durch die Feststellung, dass die Ausländerpädagogik ihr Ziel nicht erreichte, entwickelte sich Mitte der 80er Jahre die *Interkulturelle Pädagogik*.

Interkulturelle Erziehung richtete sich im Gegensatz zur *Ausländerpädagogik* an „alle Menschen, die in einer als kulturell pluralistisch erfahrenen Gesellschaft zusammenleben: Ausländer, Einheimische, Majorität und Minorität, ‘Schwarze’ und ‘Weiße’.“² Sie ging von einem erweiterten Kulturbegriff und flexiblen Kultur- und Sprachkapazitäten der Kinder deutscher und zugewanderter Herkunft aus. An diesen Themen lässt sich der vollzogene Perspektivwechsel besonders gut verdeutlichen. Der Ethnozentrismus wurde abgelegt, die unterschiedlichen Kulturen werden als gleichwertig betrachtet.

Die Ziele der *Interkulturellen Erziehung* lassen sich wie folgt beschreiben:³

- das Verständnis der Gleichwertigkeit verschiedener Kulturen und die gleichzeitige Ablehnung und Überwindung von Ethnozentrismus sollen erreicht werden.
- die Begegnung zwischen den unterschiedlichen Kulturen soll angeregt werden, dabei sollen gleichzeitig die Barrieren, die einer Begegnung zwischen den Kulturen entgegenstehen, beseitigt werden.
- Kontakte untereinander und Information übereinander sollen zum Abbau von Unkenntnis und daraus resultierender Distanz führen.
- Kultureller Austausch, der als Bereicherung verstanden wird, soll herbeigeführt werden. Dies kann zu einer gegenseitigen kulturellen Bereicherung führen.
- Toleranz gegenüber anderen und der Umgang mit fremden, unbekanntem Lebenssituationen sollen gelernt und erprobt werden

1 Geißler 1990, 173

2 Hohmann 1989, 13

3 vgl. Nieke 1992, 47ff; siehe auch Hamburger 1994, 92

- Ein verantwortlicher Umgang mit ethnischen Minoritäten soll eingeübt werden.

Die *Interkulturelle Pädagogik* entwickelte sich in Wissenschaft und Praxis als ein neuer Ansatz zum Umgang mit Migrantenkindern. Dabei lässt sich rückblickend feststellen:

1. Es war ein vielstimmiger und vielgestaltiger Entwurf einer neuen Pädagogik für zugewanderte Kinder und Jugendliche, der nicht nur auf die Schule,¹ sondern auch auf vor-, außer- und nachschulische Einrichtungen zielte.
2. Es ist eine Vielzahl von Publikationen erschienen, die zum Teil sehr unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Es lassen sich trotzdem zwei Merkmale² herausarbeiten, die allen Veröffentlichungen gemeinsam sind:
 - 1) Die pädagogische Relevanz des Merkmals Kulturzugehörigkeit
 - 2) Die Entwicklung eines Zielbegriffs von Kultur und Gesellschaft, auf den hin die pädagogischen Konzepte auszurichten sind.

Innerhalb der Vielzahl von Konzeptionen, Ansätzen und Richtungen der *Interkulturellen Pädagogik*³ lassen sich vier thematische Gruppen herausbilden:

1. Konzeptionen, die aus humanistischen Motiven die Ideen der Toleranz und Empathie befürworten und interkulturelle Begegnungen fördern (Dickopp, Essinger, Hohmann, Vink u.a.)
2. Konzeptionen, die davon ausgehen, dass Kultur und Identität gesellschaftlich bedingt und historisch veränderbar sind. Ziel ist es, Migrantenkinder bei ihrer Identitätsbildung zu unterstützen und Hilfestellungen zu geben (Akpınar, Klemm u.a.)
3. Konzeptionen, die sich an der europäischen Aufklärungsphilosophie orientieren und Kultur mit historisch-gesellschaftlich vermittelter 'Denkfähigkeit' gleichsetzen. Ziel ist es, sich von kultureller Befangenheit zu befreien (Borrelli, Pommerin, Ruhloff u.a.)

1 vgl. Diehm/Radtke 1999, 128

2 vgl. Niekrawitz 1990, 34

3 vgl. Kiesel 1996, 103

4. Konzeptionen, die die Handlungskompetenzen junger Migranten erweitern wollen, indem ihre Minderheitenkultur in den pädagogischen Prozess einbezogen wird. Bikulturelle Identität wird dabei gefördert (Auernheimer, Boos-Nünning u.a.).

2.3.1 Der Kulturbegriff

Bei den Konzepten und Modellen der *Interkulturellen Pädagogik* wird Kultur prozesshaft, veränderbar und vielfältig begriffen. AUERNHEIMER bezeichnet den der 'Interkulturellen Pädagogik' zugrunde liegenden Kulturbegriff als demokratisch. Dies impliziert eine Abschaffung der Höherbewertung der Kultur der einheimischen Bevölkerung: „Als Kultur einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe können wir ihr Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln bezeichnen.“¹ Diese Definition impliziert zweierlei:

1. Kultur hat keine klaren Grenzen
2. Kultur und kulturelle Äußerungen sind nur vor dem Hintergrund und in Kenntnis ihrer gesellschaftlichen Praxis zu verstehen.

Dieses Verständnis von Kultur grenzt sich vom statischen und monolithischen Kulturbegriff der *Ausländerpädagogik* ab. Die *Interkulturelle Pädagogik* richtet sich an alle und regt zu Bewusstseinsänderungen an. Trotzdem bleibt Kultur als identitätsbildendes Phänomen, als wichtiger Aspekt erhalten. „Aus der Anerkennung der Verschiedenheit und der Gleichwertigkeit der Kulturen sowie ihrer Prozesshaftigkeit leitet *Interkulturelle Pädagogik* die Aufgabe her, das Bewusstsein eigener kultureller Identität zu fördern.“² Mit der Verschiedenheit der Kulturen sind dabei die Unterschiede zwischen subjektiven Kulturen, zwischen Kulturen sozialer und regionaler Milieus oder auch zwischen sozialen Schichten und Klassen gemeint.³

Innerhalb des vielstimmigen Chores der *Interkulturellen Pädagogik* lassen sich zwei große Strömungen aufzeigen, die sich aufgrund ihres unterschiedlichen Verständnisses der Bedeutung von Kultur unterscheiden: Der kulturrelativistischen Richtung ist die Eigenheit und Unterschiedlichkeit einzelner Kulturen wichtig, dagegen legt die kulturuniversalistische Richtung ein universelles Menschenbild

zugrunde, bei dem Kultur eine zu vernachlässigende Größe ist. Beide Strömungen werden im Folgenden genauer erläutert.

2.3.2 Kulturrelativismus

Den Vertretern des Kulturrelativismus geht es um die Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit aller Kulturen. Grundlage dieses Verständnisses ist die Vorstellung der generellen und zukünftigen Koexistenz mehrerer Einzelkulturen. Diese sind als grundsätzlich gleichwertig zu verstehen. Die Kritik richtet sich gegen die Auffassung, dass andere Kulturen als unterentwickelt, zurückgeblieben oder minderwertig zu betrachten sind.⁴ Die Aufgabe der Pädagogik besteht darin, Voraussetzungen⁵ für ein Zusammenleben von Gruppen mit verschiedenen Kulturen zu entwerfen.

NIEKRAWITZ unterteilt die kulturrelativistischen Konzepte je nach eigener Schwerpunktsetzung noch einmal in vier Gruppen, die hier differenziert erläutert werden:⁶

1) Politisch bewusste Ausländerpädagogik

BOOS-NÜNNING u.a. ergreifen bewusst Partei für die Ausländer und wollen ihnen auch weiterhin kompensatorische Hilfen anbieten. Dabei ist es ihnen wichtig, dass die Bezeichnung *Ausländerpädagogik* beibehalten wird, denn sie sehen ihre Aufgabe weiterhin vor allem in der Förderung der ausländischen Kinder und Jugendlichen.⁷ Sie vertreten die Auffassung, dass sich die Aspekte 'soziale Lage' und 'kulturelle Besonderheit' miteinander verbinden lassen: Die schwierige soziale Lage der Migranten beeinflusst auch deren kulturelle Deutungsmuster.

2) Erziehung zur Empathie

NESTVOGEL, ESSINGER und andere setzen ihren Schwerpunkt der *Interkulturellen Pädagogik* auf die Bewusstmachung von eigener ethnozentrischer Begrenzt-

1 Auernheimer 1989, 386

2 Prengel 1993, 85

3 vgl. Hamburger 1994, 47

4 vgl. Hinz o.J., 17

5 vgl. Niekrawitz 1990, 41

6 vgl. Niekrawitz 1990, 41-46

7 vgl. Boos-Nünning u.a. 1984, 31

heit. Die damit verbundene Vorstellung von der Höherbewertung einzelner Kulturen im Vergleich zu anderen sei aufzugeben. ESSINGER will mit seinem Ansatz¹ zu Solidarität, interkulturellem Respekt und Sympathie mit dem Anderen anregen.

3) Erziehung für ein vereinigtes Europa

Dieses Konzept basiert auf dem Gedanken, dass angesichts der bevorstehenden Öffnung der Grenzen in Europa auch die Interkulturelle Pädagogik ihren Blick auf Europa öffnen muss. Ein internationaler Vergleich kann die Interkulturelle Pädagogik bereichern.²

4) Forschungsschwerpunkt FABER

Im Forschungsschwerpunkt FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) soll ein Perspektivwechsel erfolgen, der auch veränderte Fragestellungen mit sich bringt. „Von Interesse sind nun weniger die problematischen Lebensbedingungen der betroffenen Personen als vielmehr die strukturellen Gegebenheiten, die diese Probleme maßgeblich verursachen. Der Blick richtet sich jetzt insbesondere auf die Schwachstellen des bundesdeutschen Bildungssystems, die als Folge der Migration entstanden, zumindest aber sichtbar geworden sind.“³

2.3.3 Kulturuniversalismus

Die kulturuniversalistische Richtung der *Interkulturellen Pädagogik* hat eine anthropologische Basis. Dahinter steht die Vorstellung einer universellen Menschheit. Die kulturelle Entwicklung muss „auf universalen, für alle Menschen geltenden und quasi natürlichen Grundwerten, universalen und moralischen Prinzipien“⁴ basieren. Die Aufrechterhaltung des Kulturbegriffs hat in diesem Verständnis nur eine weitere Trennung und Ungleichbehandlung der Menschen zur Folge. Es geht den Vertretern um universelle, kulturübergreifende Menschenbildung, die durch kulturelle Beschreibungen nur unnötig gegeneinander abgegrenzt werden.

RUHLOFF kritisiert die kompensatorische Funktion der ausländerpädagogischen Konzepte. Seine Vorstellung von interkultureller Bildung ist die Abkehr von natio-

1 vgl. Essinger 1986, 76ff

2 vgl. Niekrawitz 1990, 44f

3 Niekrawitz 1990, 46

4 Dickopp 1986, 46

nalstaatlicher Orientierung und die damit verbundene Überwindung von Fremdheit. Das Individuum begreift sich nicht mehr als Repräsentant einer Nation, sondern als denkender Mensch.¹

DICKOPP vertritt die Auffassung, dass eine monokulturell begründete Pädagogik einer multikulturell zusammengesetzten Gesellschaft nicht mehr gerecht werden kann. Er möchte auf den Begriff 'Kultur' verzichten und schlägt ein Konzept der 'personalen Pädagogik' vor. Hierzu gehören zwei Aspekte: Erstens das Kennenlernen der kulturellen Gemeinsamkeiten und der Unterschiede, zweitens der Rückbezug auf die gemeinsame Personalität sowie die Entwicklung von Maßstäben und Werten für ein gemeinsames Zusammenleben.²

BORELLI wählt als Ausgangspunkt seiner Überlegungen die Annahme, dass das menschliche Denken vorläufig ist. Dies bedeutet, dass seine Urteile auch Vorurteile sind. *Interkulturelle Pädagogik* muss diese Vorurteile aufdecken, bewusst machen und Kulturirrationalismus überwinden helfen. Sie muss die Vorläufigkeit von Einzelkulturen aufzeigen und Voraussetzungen schaffen für eine Pädagogik jenseits von Kulturunterschieden. Die Unterscheidung nach In- und Ausländern soll aufgehoben werden. Es gibt nur noch Menschen.³

HOHMANN bezieht sich bei seiner Vorstellung von *Interkultureller Pädagogik* auf KLAFKI's Konzept allgemeiner Bildung: Alle Menschen haben die Möglichkeit und den Anspruch auf allgemeine Bildung.⁴ *Interkulturelle Pädagogik* wendet sich dabei an alle ethnischen Gruppen innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft.⁵

2.3.4 Kritik an der Interkulturellen Pädagogik

In den 80er Jahren setzte von verschiedenen Seiten Kritik an der *Interkulturellen Pädagogik* ein. Die Vertreter der antirassistischen Erziehung⁶ lehnten schon früh jede Form der Interkulturellen Pädagogik ab. Andere kritisierten, dass die wesentliche Ursache der Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft nicht die kulturellen Differenzen und ein mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen sei.⁷ Wesentli-

1 vgl. Ruhloff 1986, 186-200

2 vgl. Dickopp 1986, 43f

3 vgl. Borelli 1986, 24

4 vgl. Klafki 1985, 17

5 vgl. Hohmann 1987, 101f

6 Kalpaka 1986; Mullard 1984/1991 u.a.

7 vgl. Brumlik 1990; Apitzsch 1993; Hamburger 1994; Scherr 1998; Diehm/Radtke 1999 u.a.

che Ursache der Benachteiligung der Einwanderer sei vielmehr die rechtliche und politische Ungleichbehandlung, wie GRIESE schon 1984 anmerkte.¹

DIEHM/RADTKE nennen zwei wesentliche Aspekte ihrer Kritik an der *Interkulturellen Pädagogik*: Einerseits die Ethnisierung bzw. Kulturalisierung, andererseits die Pädagogisierung bzw. Curricularisierung.

Mit Ethnisierung bzw. Kulturalisierung ist eine Überbetonung, Verengung und Ver- einseitigung der Probleme unter dem Blickwinkel von kultureller bzw. ethnischer Unterscheidung gemeint.² Kritisiert wird hierbei auch, dass das Ziel der kulturrela- tivistischen Richtung der interkulturellen Pädagogik, nämlich die Gleichbewertung der unterschiedlichen Kulturen, nicht erreicht wurde.

Die Kritik an der Pädagogisierung bzw. Curricularisierung führt zu der Forderung, dass die Pädagogik sich nicht weiter für die Versäumnisse der Politik und des Rechts instrumentalisieren lassen dürfe,³ was seit dem Beginn der *Ausländerpä- dagogik* praktiziert worden sei.

APITZSCH (1993) kritisiert, dass Migrantinnen weiterhin nicht als selbstständige Subjekte wahrgenommen werden. SCHERR (1998) weist darauf hin, dass die mo- derne Gesellschaft keine homogene Gruppe ist, sondern ein differenziertes, kultu- rell pluralistisches Gebilde, das sozial heterogene Gruppen als Klassen, Schichten oder Milieus vergesellschaftet.⁴ Aspekte der Fremdheit träfen deshalb für viele Migranten nicht zu, so dass eine 'Interkulturelle Pädagogik' ins Leere liefe.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Interkulturelle Pädagogik unter ver- schiedenen Aspekten kritisiert wurde. Neben dem Kulturbegriff wurden die Indiffe- renz zu politischen und rechtlichen Problemen und die Vernachlässigung gesamt- gesellschaftlicher Tendenzen bemängelt.

2.4 Zusammenfassung

Durch den Nachzug von Migrantenkindern aus dem Herkunftsland und die Geburt von Kindern der Arbeitsmigranten in Deutschland geriet die Frage nach der Be- schulung der zweiten Generation in den Blick von Bildungspolitikern. 1964 gab es die erste Vereinbarung zur Sprachförderung sowie für den muttersprachlichen Un- terricht ausländischer Schülerinnen und Schüler. 1971 wurde die Vereinbarung der

1 vgl. Griese 1984, 43-57

2 vgl. Diehm/Radtke 1999, 147

3 vgl. Diehm/Radtke 1999, 149; auch Griese 1984, 53

4 vgl. Scherr 1998, 53

Kultusministerkonferenz von 1964 durch einen neuen KMK-Beschluss revidiert. Das Ziel war, die Rückkehrfähigkeit zu erhalten, was bedeutete, die Migrantenkinder einerseits in das deutsche Schulsystem zu integrieren, andererseits aber die Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu bewahren.

Die (Schul)-Pädagogik musste diese Ziele des KMK-Beschlusses umsetzen. Da sich bei den politisch Verantwortlichen in der Bundesrepublik Deutschland die Vorstellung 'Deutschland ist kein Einwanderungsland' verhärtete, ging man weiter von der Rückkehr der Arbeitsmigranten und ihrer Familien in ihr Herkunftsland aus. Die Pädagogik musste damit zwei sich widersprechende Ziele erreichen: einerseits die Hilfe bei der Eingliederung der ausländischen Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft durch Überwindung der Sprachschwierigkeiten, andererseits deren Vorbereitung auf die Rückkehr in ihr Heimatland. Die Doppelaufgabe der Pädagogik für ausländische Kinder und Jugendliche wurde 1976 in von der Kultusministerkonferenz weiter festgeschrieben. Da diese Beschlüsse einen Interpretationsspielraum ließen, wurden sie in den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt: von eher assimilativ in Nordrhein-Westfalen bis zu eher streng segregativ in Bayern.

Parallel zu schulpolitischen Maßnahmen begann 1971 durch die Arbeit von Initiativgruppen die Phase der *Ausländerpädagogik* als erstem Konzept des pädagogischen Umgangs mit Migrantenkindern. Eine Vielzahl von Ansätzen und Modellen wurde entwickelt, die nebeneinander bestanden und gleichzeitig praktiziert wurden. Der Widersprüchlichkeit der politischen Zielsetzung in der Ausländerpolitik folgte in den 70er Jahren die Widersprüchlichkeit der pädagogischen Konzepte innerhalb der Ausländerpädagogik. Die Idee, durch die unterschiedlichen Konzepte der Ausländerpädagogik die offensichtlichen sprachlichen Probleme und kulturellen Konflikte der Kinder beheben zu wollen, ist mit Blick auf die gesamtgesellschaftliche und ausländerpolitische Situation der 70er Jahre verständlich und nachvollziehbar. Es zeigte sich aber schon Ende der 70er Jahre, dass die ausländerpädagogischen und migrationstheoretischen Sozialisationsansätze, wie etwa der kompensatorische und defizitorientierte von SCHRADER u.a. (1976), zu kurz griffen. Die Kritik der Ausländerpädagogik setzte an verschiedenen Punkten an. GRIESE¹ u.a. wiesen darauf hin, dass statt einer Pädagogisierung des Ausländerproblems eher ausländerpolitische Konzepte erforderlich seien. Ein anderer Kritikpunkt bezog sich auf die pädagogischen Konzepte. Dem defizitorientierten Ansatz

¹ vgl. Griese 1984, 43-58

der *Ausländerpädagogik* wurde das Differenzmodell der *Interkulturellen Pädagogik* entgegengesetzt.

In der weiteren Entwicklung der pädagogischen Konzepte zeigte sich, dass die Thematik nicht nur auf die Defizite der ausländischen Kinder konzentriert bleiben konnte. Die logische Konsequenz war ein Paradigmenwechsel: Von der *Ausländerpädagogik* zur *Interkulturellen Pädagogik*. Die Perspektive weitete sich Mitte der 80er Jahre von einer monistisch ausgerichteten Hierarchie der Kulturen zu einer Gleichberechtigung der Kulturen und dadurch zu neuen Konzepten für zugewanderte Kinder und Jugendliche. Wie in der *Ausländerpädagogik* gab es auch in der *Interkulturellen Pädagogik* verschiedene Strömungen und Schwerpunktsetzungen. Ihnen gemeinsam war die Vorstellung der Differenz der Kulturen, bei der die unterschiedlichen Kulturen gleichwertig sind. Sie richtete sich an alle Kinder und wollte für die Kultur der jeweils anderen sensibilisieren. Die kulturrelativistische Strömung der *Interkulturellen Pädagogik* plädierte für die Gleichwertigkeit und Verschiedenheit aller Kulturen. Die Ziele dieses Ansatzes waren unter anderem Überwindung von Ethnozentrismus, Toleranz und gegenseitige kulturelle Bereicherung. Der kulturuniversalistische Ansatz der *Interkulturellen Pädagogik* hatte eine anthropologische Basis und forderte den Verzicht auf kulturelle Differenzierungen und ein Konzept der personalen Pädagogik. Ende der 80er Jahre wurde auch der Ansatz der *Interkulturellen Pädagogik* kritisiert. Argumente hierfür waren unter anderem die Verengung und Vereinseitigung von Schwierigkeiten auf kulturelle Unterschiede, die aber ganz andere Ursachen wie z.B. die rechtliche und politische Ungleichbehandlung der zugewanderten Bevölkerung haben könnten.¹ Andere, z.B. SCHERR (1998) und APITZSCH (1993), wiesen in den 90er Jahren darauf hin, dass es gesamtgesellschaftliche Differenzierungen gegeben habe, nach denen eine *Interkulturelle Pädagogik* nicht mehr den gesellschaftlichen Gegebenheiten entspräche.

Mit Blick auf die fast 40 Jahre seit der ersten KMK-Empfehlung von 1964 lässt sich bezüglich der Konzepte und Modelle für die Arbeit mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen festhalten:

- Kultur und Kulturverständnis waren wesentlich für die unterschiedlichen Konzeptionen

¹ vgl. Griese 1984, 43-57

- Die Konzepte sind den zugewanderten Kindern und Jugendlichen gegenüber immer loyaler geworden, die neuesten Veröffentlichungen fordern ein Ende der Differenzierungen von Kindern und Jugendlichen nach der Herkunftskultur.

Obwohl es rückblickend den Anschein hat, dass in der *Ausländerpädagogik* und in der *Interkulturellen Pädagogik* eindeutige Begrifflichkeiten und eine eindeutige Kulturdefinition vorlagen, war das tatsächlich nicht der Fall. Häufig wurde der Begriff Kultur nicht thematisiert oder definiert, sondern unreflektiert zugrunde gelegt, etwa der statische Kulturbegriff in der *Ausländerpädagogik*.¹ Dabei wurde übersehen, dass 'Kultur' durch unterschiedliche Indikatoren definiert werden kann, der Begriff aber nicht aus sich heraus, sondern nur als Objekt eines Diskurses existiert.²

Abschließend soll der Systematisierungsversuch zur *Ausländerpädagogik* und *Interkulturellen Pädagogik* von DIEHM/RADTKE zur Verdeutlichung dargestellt werden. Anhand dieses Schaubildes werden noch einmal die unterschiedlichen Ansätze zum pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen zugewanderter Herkunft voneinander abgegrenzt und gegenübergestellt: Der defizitorientierte Ansatz der *Ausländerpädagogik*, der ein monolithischer Kulturbegriff zugrunde liegt, richtet sich an Migrantenkinder mit dem Ziel, die Defizite der deutschen Sprache auszugleichen und die Assimilation in die deutsche Gesellschaft zu erreichen. Dem gegenüber steht das Konzept der *Interkulturellen Pädagogik*. Sie geht von einer multikulturellen Gesellschaft aus, in der mehrere Kulturen gleichwertig nebeneinander stehen. Alle SchülerInnen sollen von einander lernen, zur Erweiterung ihrer eigenen Perspektive Toleranz und Solidarität einüben.

1 vgl. Han 2000, 331

2 vgl. Kromrey 1995, 103

1

Schaubild zu Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik

Perioden/ Konzepte	Diagnose	Adressaten	Praxis	Ziele	Gesellschafts- modell
Ausländer- pädagogik	Defizit	Migranten- kinder	Kompensation Förder-maßnahmen Muttersprache	Rückkehr und/oder Assimilation	homogene Kultur
Interkulturelle Pädagogik	Differenz	alle Schüler	Mehrperspektivität Kulturrelativismus Muttersprache	Anerkennung und Erhalt kultureller Identität	Multikulturelle Gesellschaft

1 Diehm/Radtke 1999, 128

3 Zur Lage von Migrantenkinder unter besonderer Berücksichtigung von Migrantentöchtern – Stand der Forschung

Mit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte war ursprünglich das Ziel verbunden gewesen, durch kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse den akuten Arbeitskräftemangel in Deutschland auszugleichen. Es zeigte sich jedoch schon sehr bald, dass sich das ursprünglich vorgesehene Rotationsprinzip der Migranten als nicht sinnvoll erwies.¹ Da sie langfristiger - als auch von ihnen selbst geplant - in Deutschland arbeiteten, war der Familiennachzug die logische Konsequenz. So kamen durch Geburten und Familiennachzug auch Kinder nach Deutschland. Heute gibt es dadurch bereits eine dritte Generation aus Migrantenfamilien in Deutschland.

3.1 Migrantenkinder in Deutschland

Bezogen auf die absolute Zahl und die Quote der Migrantenkinder lassen sich in den knapp 50 Jahren seit der Anwerbung gravierende Veränderungen beobachten. Da in den Anwerbeverträgen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den ausländischen Arbeitskräften von kurzfristigen Aufenthalten ausgegangen worden war, war der Anteil der Migrantenkinder in den 60er Jahren naturgemäß gering. Die fortdauernden Aufenthalte der ausländischen Arbeitskräfte führten aber zu Familiennachzug und Familienzusammenführungen.

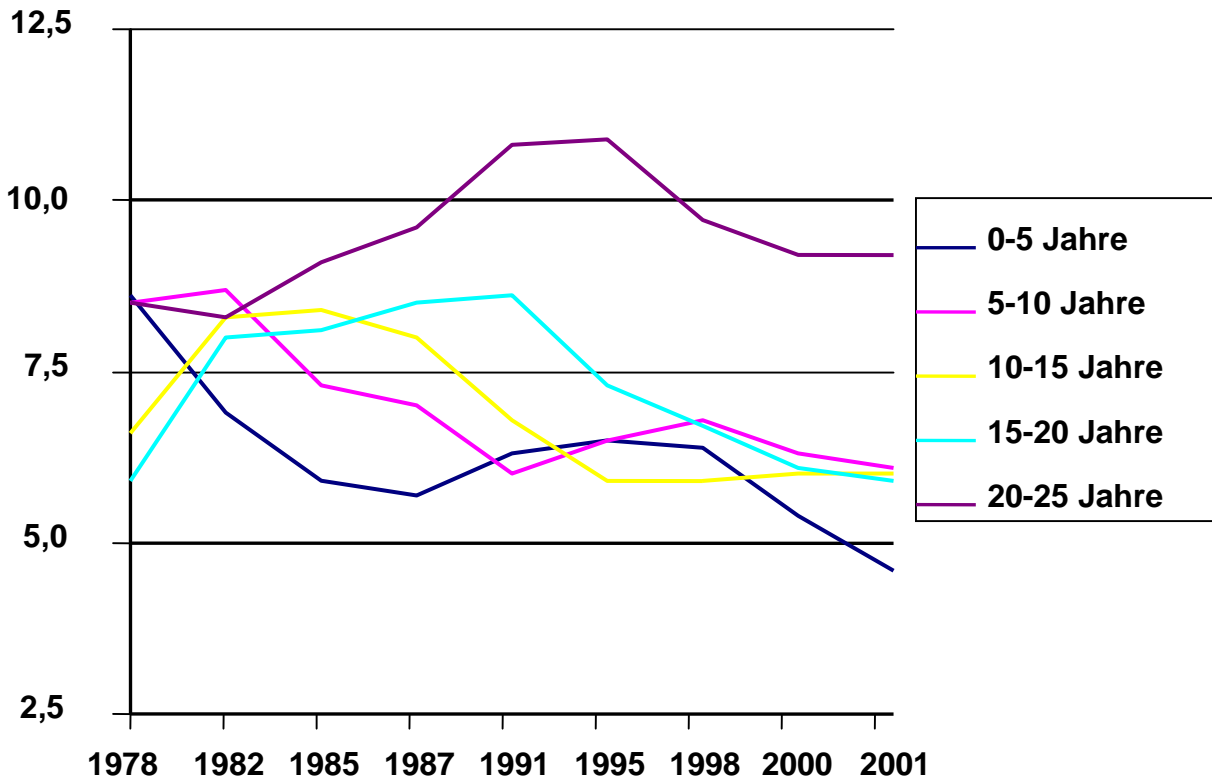
Der Anteil der zweiten Generation stieg bis zum Jahr 1982 auf 42,2 % aller Migranten und fiel danach bis 2001 wieder auf 30,8 % ab. Während der Anteil der Kinder bis 10 Jahre seit 1982 stetig abgenommen hat, stieg der der 15 – 20-Jährigen und der 20 – 25-Jährigen bis 1991 bzw. 1995 kontinuierlich, fiel dann aber bis 2001 wieder leicht ab. Die folgende Tabelle und eine Graphik veranschaulichen diesen Prozess, wie er sich über die Jahrzehnte der Arbeitsmigration darstellt.

¹ vgl. Kap. 1.1.

Anteil von Kindern und Jugendlichen an der ausländischen Bevölkerung

Alter	1964	1971	1973	Alter	1978	1982	1985	1987	1991	1995	1998	2000	2001
unter 6		10,7 %	7,9 %	unter 5	8,6 %	6,9 %	5,9 %	5,7 %	6,3 %	6,5 %	6,4 %	5,4 %	4,6 %
6 - 10	40.928	9,4 %	4,1 %	5 - 10	8,5 %	8,7 %	7,3 %	7,0 %	6,0 %	6,5 %	6,8 %	6,3 %	6,1 %
10 - 15			3,7 %	10 - 15	6,6 %	8,3 %	8,4 %	8,0 %	6,8 %	5,9 %	5,9 %	6,0 %	6,0 %
15 - 18	75.262	2,7 %	3,1 %	15 - 20	5,9 %	8,0 %	8,1 %	8,5 %	8,6 %	7,3 %	6,7 %	6,1 %	5,9 %
18 - 21		5,0 %	16,1 %	20 - 25	8,5 %	8,3 %	9,1 %	9,6 %	10,8 %	10,9 %	9,7 %	9,2 %	9,2 %
gesamt		27,8 %	34,9 %		38,1 %	42,2 %	38,8 %	38,8 %	38,5 %	37,1 %	34,5 %	33,0 %	30,8 %

Diagramm über die Altersverteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von 1978 – 2001 in Prozent



1 Die Übersicht ist zusammengestellt aus Daten des Statistischen Bundesamtes:
 Fachserie 1, Reihe 1.4 (1976-1982) und Fachserie 1 Reihe 2, (1983-1988 und 1993-2001)

Bei der Auswertung der Geburtenzahlen lässt sich folgende Entwicklung beobachten: Der Anteil der Geburten von Migrantenkindern lag in Deutschland 1960 bei 1,2 % und stieg im Laufe der Jahre bis 1975 kontinuierlich bis auf 16 % an. Durch die Konsolidierungsprogramme der Bundesregierung zur Begrenzung der Anzahl zugewanderter Mitbürger ging der Anteil der Geburten 1981 bis 1985 auf 9,2 % zurück, stieg danach bis zum Jahr 1999 wieder auf 12,4 % und fiel bis 2000 auf 6,5 % ab.

Lebendgeborene Ausländer in Deutschland ¹

Jahr	Geburten insgesamt	Anzahl der Geburten bei Ausländern	Anteil der Geburten bei Ausländern
1960	968.629	11.141	1,2 %
1965	1.044.328	37.858	3,6 %
1970	810.808	63.004	7,8 %
1975	600.512	95.873	16,0 %
1980	620.657	80.695	13,0 %
1985	586.155	53.750	9,2 %
1990	727.199	86.320	11,9 %
1995	765.221	99.714	13,0 %
1997	812.173	107.182	13,2 %
1999	770.744	95.216	12,4 %
2000	766.999	49.778	6,5 %

In Deutschland geboren waren insgesamt am 31.12.2001 21,4 % aller ausländischen Mitbürger, 68,2 % aller Ausländer unter 18 Jahren und sogar 88,3 % der unter Sechsjährigen – für sie ist Deutschland ihr Heimatland geworden. ²

¹ Beauftragte der Bundesregierung 2002, 429 – weitere Daten liegen noch nicht vor
² vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2002, 295

3.1.1 Zur Bildungssituation von Migrantenkindern

Die Bildungssituation der Migrantenkinder hat sich seit Beginn der Anwerbung erheblich verändert. Zu Beginn der 60er Jahre ging man von einem kurzen Aufenthalt der Arbeitsmigranten aus, so dass die Schulbildung der Migrantenkinder sowohl von den Eltern als auch von den deutschen Schulpolitikern nicht thematisiert wurde. Diese Einschätzung änderte sich im Laufe der 60er und 70er Jahre und fand ihren Niederschlag in den KMK-Beschlüssen von 1964, 1971 und 1976.¹ Eine steigende Anzahl von Migrantenkindern musste in das deutsche Schulsystem integriert werden. Das Erlernen der deutschen Sprache war hierfür besonders wichtig: Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse hatten die ausländischen Kinder und Jugendlichen zunächst relativ niedrige Schulabschlüsse.

Als der Anteil der in Deutschland geborenen unter den Migrantenkindern zunahm, verringerten sich auch deren Sprachprobleme. Dadurch verbesserten sich die Bildungsabschlüsse stetig: Während im Jahr 1983 noch 30,1 % aller ausländischen SchülerInnen ohne Hauptschulabschluss waren, sank die Quote bis 2000 auf nur noch 14,3 %. Der Prozentsatz ausländischer Jugendlicher mit Hauptschulabschluss verringerte sich im gleichen Zeitraum von 47,5 % auf 40,1 %, die Quote der Realschulabschlüsse stieg dagegen von 14,2 % auf 29 %. Der Anteil an Hochschulabschlüssen (Fachhochschulreife und Hochschulreife) erhöhte sich von 3,6 % im Jahr 1983 auf 9,8 % im Jahr 2000. Besonders signifikante Verbesserungen der Schulabschlüsse sind in den Bereichen 'ohne Hauptschulabschluss', Realschulabschluss und Hochschulreife zu beobachten: Die Quote der zugewanderten SchülerInnen, die ohne Hauptschulabschluss ihre Schullaufbahn beendeten, hat sich zwischen 1983 und 2000 etwa halbiert, die Zahlen der Realschulabschlüsse und der Hochschulabschlüsse haben sich etwa verdoppelt. Insgesamt hat sich allein die Zahl der Schulentlassungen aus der Schule für Lernbeeinträchtigungen negativ entwickelt. Sie stieg von 4,4 % im Jahr 1983 auf 5,6 % im Jahr 2000. Einige Graphiken und Tabellen illustrieren die Entwicklung der Bildungssituation für Migrantenkinder.

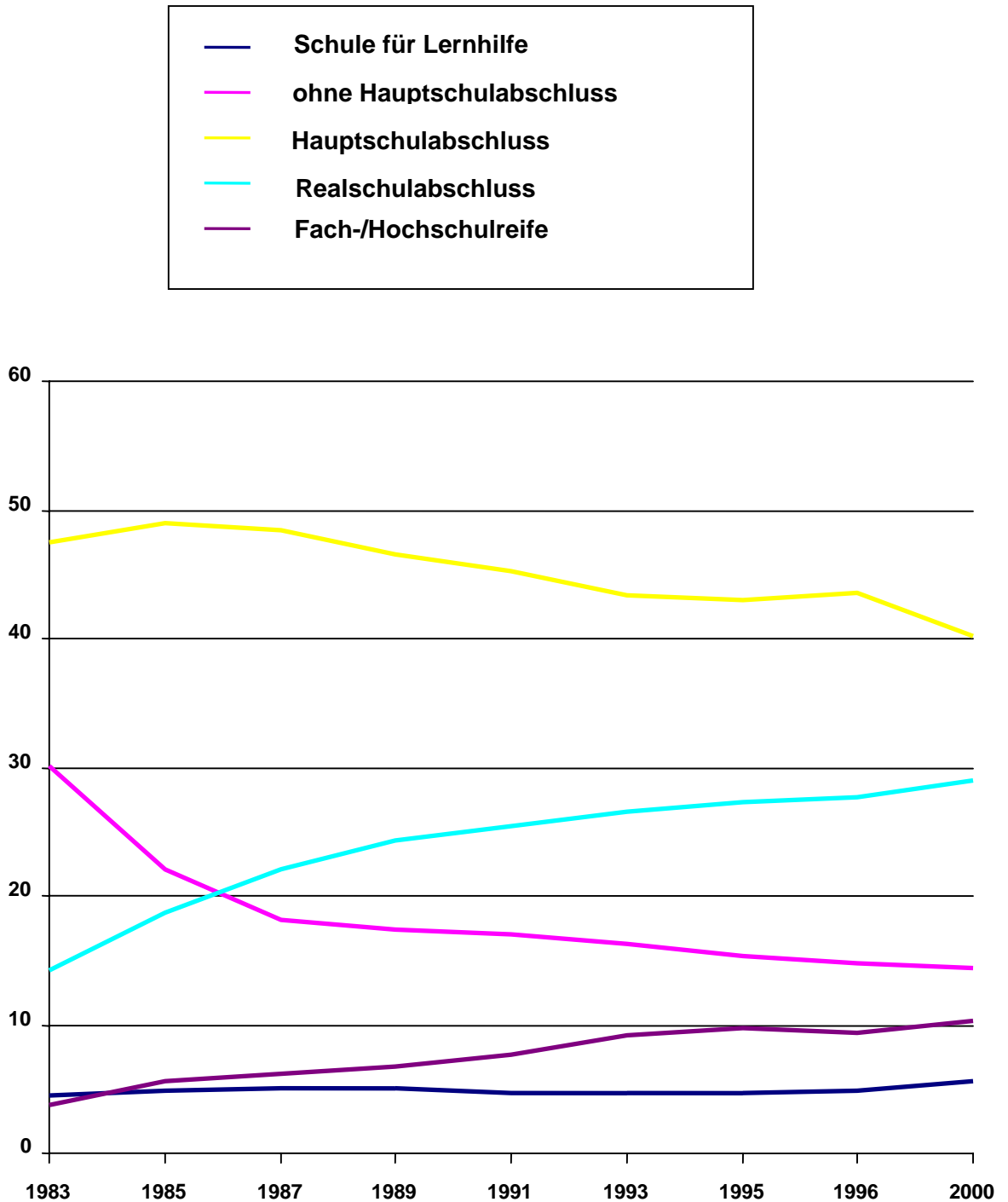
¹ vgl. Kap. 2.2.2

Ausländische Schulabsolventen
nach Abschlussarten an allgemeinbildenden Schulen 1983 - 2000 in Prozent¹

Jahr	Schulentlassungen Schule für Lernhilfe	ohne Hauptschul- abschluss	Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss oder Entsprechung	Fachhochschul- reife	Hochschul- reife
1983	4,4	30,1	47,5	14,2	0,2	3,6
1984	4,5	27,2	48,6	15,6	0,2	3,9
1985	4,8	22,1	48,9	18,6	0,2	5,4
1986	5,0	19,8	49,0	20,7	0,3	5,2
1987	5,1	18,2	48,4	22,1	0,2	5,9
1988	5,3	17,4	47,4	23,7	0,3	5,9
1989	5,0	17,4	46,6	24,3	0,3	6,4
1990	4,5	17,8	45,8	25,1	0,5	6,4
1991	4,6	17,1	45,3	25,4	0,5	7,2
1992	4,3	17,7	43,6	26,0	0,6	7,7
1993	4,6	16,2	43,4	26,6	0,7	8,4
1994	4,5	15,8	43,6	26,6	0,7	8,8
1995	4,6	15,4	42,9	27,3	0,8	8,9
1996	4,8	14,7	43,6	27,6	0,8	8,5
1998	19,5		41,9	28,9	1,0	8,7
2000	5,6	14,3	40,1	29,0	1,2	9,8

¹ Zusammenfassung der Daten aus: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1987, 262 sowie 1997, 151 und Nr. 163 - 2002, 53 sowie 11. Kinder- und Jugendbericht 2002, 206

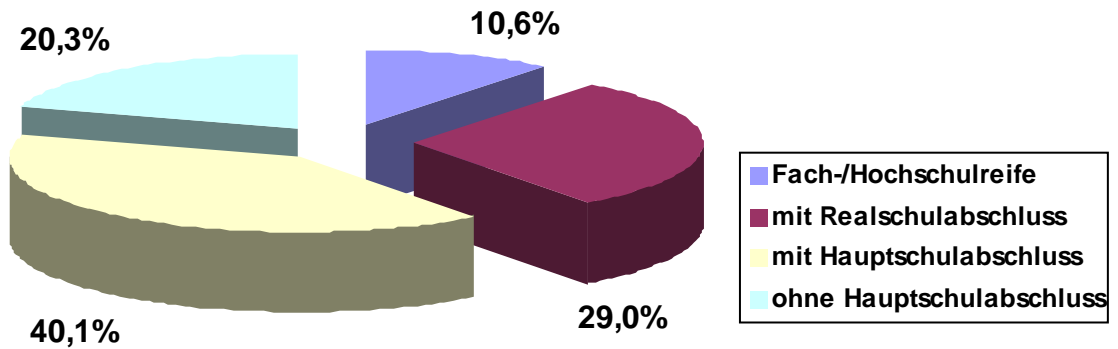
**Diagramm zur Entwicklung der ausländischen Schulabsolventen
von 1983 – 2000 in Prozent**



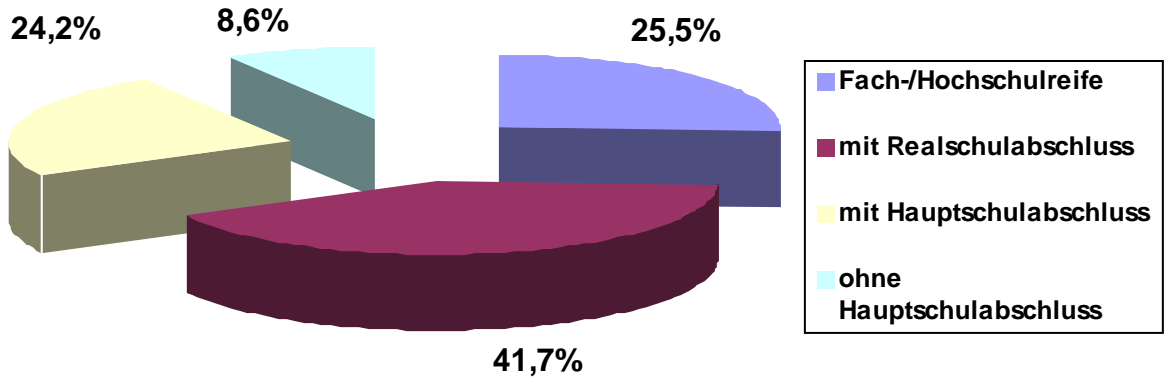
Obwohl sich die Schulabschlüsse der Migrantenkinder erheblich verbessert haben, erreichen sie weiter nicht das Abschlussniveau der deutschen MitschülerInnen.

Deutsche und ausländische Schulentlassene nach Abschlussarten
Prozentuale Verteilung für das Jahr 2000¹

Ausländische Schulentlassene



Deutsche Schulentlassene



Werden die Migrantenkinder an den unterschiedlichen Schulformen nach Herkunftsländern differenziert, lässt sich für das Jahr 1999 feststellen: An Gymnasien ist der Anteil griechischer (11,4 %) und spanischer SchülerInnen (15,7 %) besonders hoch verglichen mit italienischen (6,1 %), jugoslawischen (4,8 %) oder türki-

¹ vgl. <http://www.destatis.de/basis/d/biwiki/schultab16.htm>

schen (5,4 %) Jugendlichen.¹ Weiterhin ungünstig ist die Bildungssituation bei SchülerInnen türkischer Herkunft. Sie bleiben überdurchschnittlich häufig ohne Abschluss und sind in Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert.²

Ausländische SchülerInnen 1999 nach Schularten und Herkunftsländern³

Schulart	Griechenland	Italien	Jugoslawien	Spanien	Türkei
Grundschule	40,2 %	40,9 %	44,5 %	38,3 %	45,3 %
OS	1,9 %	1,9 %	3,0 %	2,6 %	3,6 %
SfL	3,3 %	5,4 %	10,1 %	2,4 %	4,1 %
Hauptschule	23,1 %	25,9 %	22,5 %	14,7 %	20,6 %
Realschule	10,7 %	9,3 %	5,9 %	13,0 %	7,9 %
Gymnasium	11,4 %	6,1 %	4,8 %	15,7 %	5,4 %

3.1.2 Zur Lebenssituation von Migrantenkindern

Mitte der 70er Jahre gerieten die Kinder der Arbeitsmigranten ins Blickfeld sozialwissenschaftlicher Forschung. Ihre familiäre und außerfamiliäre Sozialisation sowie ihre Situation im schulischen Bereich bildeten Schwerpunkte praxisnaher, handlungs- und problemorientierter empirischer Untersuchungen.⁴ Seit Anfang der 80er Jahre hat eine Differenzierung in der Forschung zu minderjährigen Migranten stattgefunden. Neben die Untersuchung von Familie, Erziehung und schulischer Bildung traten z.B. die Themen außerschulische Sozialisation, berufliche Bildung

¹ nach Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister 2001, 6

² vgl. Seifert 2000, 59

³ nach Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2001, 6

⁴ vgl. Wilpert 1984, 310-316, 320f

sowie Zugang zur Erwerbsarbeit.¹ Ein Großteil der Untersuchungen hat sich allerdings ausschließlich mit Jugendlichen türkischer Herkunft beschäftigt.² Dabei überwiegen die Forschungsansätze, die die Jugendlichen als 'Migranten' und 'Ausländer' betrachten.³ Sie laufen Gefahr, diese als 'Problemfälle' zu begreifen.³ Viele Autoren vertreten dabei die Vorstellung der Divergenz zwischen der Herkunftskultur der Migrantenfamilien und der Kultur der Einwanderungsgesellschaft.⁴ Erst Mitte der 80er Jahre fand ein Perspektivwechsel statt. Zu nennen sind hier Untersuchungen zur Handlungsfähigkeit von Jugendlichen (etwa KALPAKA (1986)) sowie die kritische Auseinandersetzung mit der Kulturkonflikthypothese bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. HILL (1990) kommt in seiner empirischen Studie über Jugendliche der zweiten Generation zu dem Ergebnis: „Das subjektiv empfundene Ausmaß von Stress bzw. über seine operationale Umsetzung als 'Gefühl, zwischen den Stühlen (Kulturen)' zu sitzen, deuten nicht darauf hin, dass Identitäts-Stress⁵ allgemein eine solche Rolle in der Lebenssituation der zweiten Generation spielt.“⁵ POPP (1996) wendet sich von der Kulturkonflikthypothese ab und macht die unsichere ausländerrechtliche Situation sowie den Mangel an Akzeptanz der einheimischen Bevölkerung für Verunsicherungen der zugewanderten Jugendlichen verantwortlich. BENDIT (1994) betrachtet die Identitätsentwicklung bei zugewanderten Jugendlichen weniger als festgefügt sondern eher als flexibel und veränderbar im Sinne der Patchwork-Identität. Auch GAITANIDES (1996) vertritt diese Auffassung: „Die überwiegende Zahl der jungen MigrantInnen scheint mit den kulturellen Widersprüchen einigermaßen bis gut klar zu kommen durch die Entwicklung einer individualisierten 'Patchwork-Identität' (Beck) beziehungsweise 'multiplen Identität' (Mead).“⁶ PORTERA (1995) konstatiert in seiner qualitativen Studie über italienische Jugendliche, dass diese sich in einem kreativen Prozess mit dem Leben in zwei Kulturen arrangieren. In weiteren neueren Studien wird darauf hingewiesen, dass sich die Lebenssituation zugewanderter Jugendlicher nicht mehr wesentlich von der deutscher Jugendlicher unterscheidet. WEIDACHER⁷ (2000) geht in seiner Untersuchung von der ‚Normalitätsannahme' aus, dass Jugendliche griechischer, italienischer und türkischer Herkunft sich wie die gleichaltrigen deutschen orientieren: „Die junge Generation aus

1 vgl. Bendit 1994, 6

2 vgl. z.B. Angenendt 1992; Bendit 1994

3 vgl. Bendit 1994, 11

4 vgl. Kap. 3.2.2.

5 Hill 1990, 126

6 Gaitanides 1996, 34

7 vgl. Weidacher 2000, 26

diesen Populationen trifft nicht nur ihre Existenzgestaltung in diesem gesellschaftlichen Rahmen, sie teilt auch die Wertorientierungen und Verhaltensmuster mit den gleichaltrigen Deutschen.“¹ „Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind größer als die zwischen den Nationalitäten.“² Auch die 13. SHELL JUGENDSTUDIE (2000) kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Es ist - „gerade bei Jugendlichen - davon auszugehen, dass es einerseits ethnisch spezifische Verhaltensbereiche (Familie, Religion, vielleicht auch Kleidung und Essen, Verhältnis zu den Eltern u.ä.) gibt, andererseits aber auch das cliquen- und freizeitorientierte Jugendleben, in dem Ethnizität möglicherweise mehr oder weniger stark durch allgemein verbreitete jugendkulturelle Stile überformt wird, in denen also das Verhalten von deutschen und ausländischen jungen Leuten in einer Art ‘allgemeinem Jugendverhalten’ konvergiert.“³ HERWARTZ-EMDEN/WESTPHAL (2000) beobachten eine ähnliche Lebenssituation von zugewanderten und einheimischen Jugendlichen: „Die Konfrontation mit Individualisierungsprozessen ist für die Gruppe (der zugewanderten Jugendlichen) jedoch ebenso wie für einheimische Jugendliche alltäglich gelebte Realität.“⁴ Die gesellschaftlichen Ausgrenzungen und Diskriminierungen durch das Ausländerrecht führen demnach für die jungen Migranten zu einer Diskrepanz zwischen starker Assimilation und Identifikation mit Deutschland einerseits und einer schwachen sozialen und rechtlichen Integration andererseits.⁵

In der fast 30-jährigen Geschichte der Theoriebildung über zugewanderte Jugendliche lassen sich Entwicklungen und Veränderungen feststellen: Die Kulturkonflikt-hypothese steht nicht mehr im Mittelpunkt der Forschung. Sie orientiert sich vielmehr an der ‚Normalitätsannahme‘ und mündet in der Vorstellung des ‚allgemeinen Jugendverhaltens‘ für deutsche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Derartige Tendenzen sind bei der Erforschung der Lebens- und Sozialisationsbedingungen von zugewanderten Mädchen und jungen Frauen bisher allerdings kaum zu beobachten.

1 Weidacher 2000, 12, vgl. auch Winkler 1992, 35

2 Pupeter 2000, 184

3 13. Shell Jugendstudie Bd.1 - Weidacher, 248

4 Herwartz-Emden/Westphal 2000, 245

5 vgl. Herwartz-Emden/Westphal 2000, 260

3.2 Zur besonderen Lage von Migrantentöchtern

„Morgens stand ich als Türkin auf und machte mich für die Schule fertig. Unterwegs zur Schule war ich neutral und wägte ab, was beim einen gut und schlecht war, und verglich das mit dem anderen. In der Schule war ich deutsch. Nach der Schule musste ich direkt nach Hause...“

Kuhlmann/Meyer¹

Die Lebenslagen, Sozialisationsbedingungen, Identitätsentwicklungen sowie die schulische Ausbildung der Kinder von Arbeitsmigranten sind seit den 70er Jahren im Blick der Forschung. Migrantentöchter als Teilgruppe gerieten erst Ende der 70er Jahre in das Interesse von Praxis und Theorie. Bei den wissenschaftlichen Diskursen ging es um die doppelte Benachteiligung der Migrantentöchter als Frau und Migrantin. Ein Fokus war die Analyse der Lebenssituation türkischer Migrantentöchter vor dem Hintergrund des Konflikts zwischen dem Leben in einem rigiden Elternhaus und einer offenen westlichen Lebensumwelt.

Bei der näheren Untersuchung geht es zum einen um statistische Grundlagen, zum anderen um die bisherigen Studien: Wie war und ist die Lebens- und Ausbildungssituation der Migrantentöchter der zweiten und dritten Generation? Welche Forschungsschwerpunkte lassen sich bei den diesbezüglichen Diskursen rückblickend feststellen? Welche Auswirkungen haben deren Ergebnisse auf die Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund heute?

3.2.1 Daten und Fakten zur Lage von Migrantinnen

Die Gruppe der Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland ist sehr heterogen zusammengesetzt. Betrachtet man allein diejenigen aus den ehemaligen Anwerbeländern, unterscheiden sich ihre Lebensbedingungen schon aufgrund der Faktoren Nationalität,² Einreisearchiv, Rechtsstatus, aber auch Bildung und gesellschaftliche Stellung. Ende 2001 lebten insgesamt

¹ Kuhlmann/Meyer 1983, 35

² Ergänzend muss hier erwähnt werden, dass aufgrund von statistischem Material die Gruppe der Migrantinnen nicht wirklich eindeutig definiert werden kann, denn die Migrantinnen und Migranten, die die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben, sind hierbei nicht erfasst.

7.318.600 Personen zugewanderter Herkunft in Deutschland, davon waren 3.370.200 (45,1 %) weiblich. Die beiden folgenden Tabellen zeigen die Verteilung nach Alter und Herkunftsland.

Altersverteilung der Migrantinnen in Deutschland 2001¹

Altersgruppen	absolute Zahl insgesamt	absolute Zahl weiblich	Anteil weiblich in %
unter 5 Jahre	335.100	162.300	48,4
5 bis 10 Jahre	443.000	215.000	48,5
10 bis 15 Jahre	442.000	212.000	48,0
15 bis 20 Jahre	432.900	204.400	47,2
20 bis 40 Jahre	3.132.200	1.450.900	46,3
40 bis 60 Jahre	1.868.100	850.500	45,5
60 Jahre und älter	665.300	275.100	41,3
insgesamt	7.318.600	3.370.200	45,1

87,6 % der Migrantinnen unter 6 Jahren und 54,2 % der 6- bis unter 18-Jährigen waren in Deutschland geboren, insgesamt ergibt sich eine Quote von 66 %.

Werden die Migrantinnen nach Herkunftsländern der ehemaligen Anwerbestaaten differenziert, ergibt sich folgendes Bild:

Herkunft der Migrantinnen aus den ehemaligen Anwerbeländern 1999²

Herkunftsland	absolute Zahl	Prozent
Türkei	965.166	29,3
ehem. Jugoslawien	503.326	15,3
Italien	245.953	7,5
Griechenland	163.469	5,0
Spanien	61.769	1,9
Portugal	55.944	1,7
Marokko	32.491	1,0
Migrantinnen insgesamt	3.293.328	100

¹ vgl. Statistisches Bundesamt 2001, 32

² vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1999, 21

3.2.2 Zur Bildungssituation von Migrantentöchtern

Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund haben ebenso wie deutsche Mädchen und junge Frauen bessere Schulabschlüsse als männliche Absolventen. Zu diesem Ergebnis kommen mehrere Untersuchungen. MEHRLÄNDER u.a. stellen in einer Repräsentativuntersuchung aus den Jahren 1980, 1985 und 1995 über die Schulabschlüsse von 15- bis 24-jährigen Migrantenkindern aus Italien, Griechenland, dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei fest, dass Migrantentöchter unterdessen im Vergleich zu den Migrantensöhnen gleicher Herkunft größere Schulerfolge aufwiesen.¹

Erreichte Schulabschlüsse von 15- bis 25-jährigen Migrantenkindern, differenziert nach Geschlecht, nach MEHRLÄNDER u.a., in Prozent²

Herkunftsland	1980		1985		1995	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Italien	49,3 %	64,4 %	68,4 %	64,5 %	96,1 %	85,7 %
Griechenland	57,1 %	60,6 %	72,9 %	60,4 %	93,4 %	83,3 %
ehem. Jugoslawien	58,5 %	72,4 %	60,0 %	60,3 %	86,4 %	85,0 %
Türkei	29,5 %	25,1 %	43,9 %	40,3 %	90,0 %	83,4 %

Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kamen BOOS-NÜNNING (1993), GRANATO/MEISSNER (1994) und SCHEPKER/EBERDING (1996). Zudem stellte BOOS-NÜNNING fest, dass Mädchen zugewanderter Herkunft stärker an Real-³schulen und Gymnasien vertreten sind als Jungen derselben Nationalität. SCHEPKER/EBERDING wiesen in ihrer Studie nach, dass Mädchen türkischer Herkunft genauso schulmotiviert wie deutsche sind; es ließ sich, bezogen auf das Antwortverhalten, keine doppelte Benachteiligung bei den Mädchen türkischer

¹ vgl. Mehrländer u.a. 1996, 29

² vgl. Mehrländer u.a. 1996, 29

³ vgl. Boos-Nünning 1993, 126

Herkunft nachweisen.¹ GRANATO/MEISSNER haben 1994 eine ausführliche geschlechtsspezifische Analyse zur Bildungssituation von Mädchen und jungen Frauen zugewanderter Herkunft veröffentlicht.² Bei der Untersuchung wurden 3.407 junge Frauen und Männer aus den ehemaligen Hauptanwerbeländern im Alter von 15 bis 30 Jahren befragt. Insgesamt kamen GRANATO/MEISSNER zu dem Ergebnis, dass die Migrantinnen aller Nationalitäten eine höhere Schulbildung haben als die männlichen Migranten desselben Herkunftslandes.³ Die größten Unterschiede ergaben sich bei den Befragten italienischer Herkunft.³ Bezogen auf die Schulabschlüsse ließ sich feststellen, dass die in Deutschland geborenen Mädchen zugewanderter Herkunft den geringsten Anteil an Schulabgängen ohne Abschluss haben.⁴

Auch im Schulabschlussjahr 2000/2001 haben Mädchen und junge Frauen sowohl innerhalb der Gruppe der Ausländer als auch innerhalb der Gruppe der Deutschen die besseren Schulabschlüsse.

Ausländische und deutsche Schulabsolventen und -abgänger 2000/2001 nach Abschluss und Geschlecht⁵

Abschlussart	Ausländer			Deutsche		
	insgesamt	weiblich	männlich	insgesamt	weiblich	männlich
Ohne HSA	20,3	15,9	24,7	8,6	6,3	10,9
HSA	40,1	39,4	40,8	24,2	20,8	27,6
RSA	29,0	32,6	25,4	41,7	43,8	39,6
FHR und Abitur	10,6	12,5	8,7	25,5	29,1	21,9

HSA Hauptschulabschluss, RSA Realschulabschluss, FHR Fachhochschulreife

1 vgl. Schepker/Eberding 1996, 118

2 Granato/Meissner: Hochmotiviert und abgebremst, Berlin 1994

3 vgl. Granato/Meissner 1994, 39

4 vgl. Granato/Meissner 1994, 43

5 vgl. <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.htm>

3.2.3 Sozialisationstheoretische Ansätze zur Beschreibung der Lebenssituation von Migrantentöchtern

Das Interesse an den spezifischen Sozialisationsbedingungen von Mädchen mit Migrationshintergrund entstand verstärkt Anfang der 80er Jahre.¹ Migrantentöchter wurden zum Thema pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Diskussionen. Bei den entsprechenden Konzepten lassen sich zwei Richtungen feststellen, zum einen die (sozial-) pädagogisch reflektierende und motivierte Betrachtung aus der Praxis für die Praxis als Hilfestellung für andere Pädagoginnen, zum anderen migrationssoziologische Analysen und Studien über junge Migrantinnen.² Lange waren die Studien im paradigmatischen Bezugssystem der ‚Kulturkonflikthypothese‘ verortet.³ Vor allem Mädchen und jungen Frauen aus Migrantenfamilien wurde im Einwanderungskontext Handlungsunfähigkeit zugeschrieben.⁴ Betrachtet man die Forschungen und Publikationen über Migrantentöchter seit Beginn der 80er Jahre, lassen sich zeitlich und inhaltlich vier Schwerpunktsetzungen feststellen:

- 1) Der Kulturkonflikt
- 2) Die Kulturdifferenz
- 3) Differenzierung der Sozialisationsaspekte
- 4) Migration als Ressource

1) Der Kulturkonflikt

Migrantentöchter gerieten besonders in den Blick der Analysen, weil bei ihnen neben Sprachschwierigkeiten, die auch Jungen aufwiesen, zusätzlich geschlechtsspezifische Integrationsschwierigkeiten zu beobachten waren. Die Ursache wurde in den Unterschieden zwischen den Kulturen des Herkunftslandes und des Einwanderungslandes gesehen, die sich nur mit Schwierigkeiten in die Identität der Migrantentöchter integrieren ließen. Aus diesem Grund wurden sie stärker auf ihre Herkunftskultur hin beobachtet als die Jungen. Dabei standen die Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft im Mittelpunkt der Untersuchungen aus den 80er Jahren.⁵ Zwar war und ist die Gruppe der Migrantentöchter in Deutschland,

1 vgl. Schulz 1992, 156-176

2 vgl. Granato 1999b, 101; Diehm/Radtke 1999, 76

3 vgl. Granato 1999b, 97

4 vgl. Tsiakalos 1982, 48

5 vgl. auch Kapitel 3.3.

bezogen auf ihre nationale und regionale Herkunft und die Aufenthaltszeit im Verhältnis zum Lebensalter, sehr heterogen zusammengesetzt¹. Trotzdem standen die türkischen Migrantentöchter im Zentrum der Diskussionen und Analysen, denn der Kulturkonflikt wurde bei ihnen als besonders problematisch eingestuft. Darüber hinaus wurden bei türkischen Mädchen und jungen Frauen wegen ihrer Zugehörigkeit zum Islam und den damit verbundenen anderen religiösen Grundwerten und Erziehungszielen besondere Integrationsschwierigkeiten angenommen. Häufig wurden 'das ausländische' und 'das türkische' Mädchen zu substituierbaren Begriffen. „Die Türkin' ist damit in besonderer Weise zum Objekt der Fremdwahrnehmung und der Stereotypenbildung geworden.“² Die Ursache hierfür ist der große Unterschied zwischen der deutschen und der türkischen Kultur, der bei Verwendung eines statischen, monistisch verstandenen Kulturbegriffs zur Schlussfolgerung³ führen muss, der Kulturkonflikt sei besonders deutlich zu erkennen.

Innerhalb der Studien über Migrantentöchter aus den frühen 80er Jahren lassen sich allgemeine Sozialisationsmerkmale feststellen. Diese bestimmen zum Teil bis heute das Bild von Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft.⁴

Nachfolgend wird die Kategorisierung der Sozialisationsmerkmale von ROSEN/STÜWE⁵ dargestellt, die schon GRIESE⁶ ähnlich vorgenommen hatte:

- *Bikulturelle Sozialisation*
- *Fehlende Jugendphase*
- *Rigide geschlechtsspezifische Erziehung*
- *Gesellungsformen*
- *Bildungs- und Ausbildungssituation*
- *Mutter-Tochter-Beziehung.*

1 Angaben zu einzelnen Untersuchungsgruppen in Untersuchungen von Bock 1989 u.a.

2 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, 89

3 vgl. auch Kapitel 2.3.3

4 vgl. Topcu 1997, 11

5 Rosen/Stüwe 1985, 73-83

6 GRIESE 1981a, 157-166

Bikulturelle Sozialisation

Die Mädchen müssen sich mit Anforderungen aus zwei verschiedenen Kulturkreisen auseinandersetzen; denen des Heimatlandes und denen des Aufnahmelandes. Dabei richtet sich die Erziehung der Eltern nach den Mustern des Heimatlandes. Im Elternhaus werden die Mädchen durch rigide Handhabung der Erziehung und strikte soziale Kontrolle geprägt. Häufig findet die Sozialisation im Rahmen traditioneller islamischer Vorstellungen statt. Andererseits erleben die Mädchen in ihrem außerfamiliären Alltag die Normen und Werte des Aufnahmelandes, etwa die Aspekte der Jugendphase im Kontakt zu Gleichaltrigen. Kontakte zu Gleichaltrigen, Beziehungen zu Jungen und Mädchen, vielfältige Freizeitaktivitäten sowie freizügige Kleidung sind den Mädchen von Haus aus fremd, trotzdem werden sie in ihrem Alltag damit konfrontiert. Die Auseinandersetzung mit den beiden Kulturkreisen ist für die Mädchen problematisch. Sie fühlen sich nirgendwo zu Hause.¹ Auch GRIESE beschreibt den Kulturkonflikt als Identitätskonflikt, der gerade bei zugewanderten Mädchen in der Jugendzeit aufbricht.²

Fehlende Jugendphase

In der traditionellen Gesellschaft des Herkunftslandes erleben besonders Mädchen keine Jugendphase. Sie wechseln direkt vom Kindsein zum Erwachsenendasein, eine Hinführung zu qualifizierter Berufstätigkeit wird als nicht erforderlich betrachtet.³ Die Mädchen übernehmen schon mit 16 bis 18 Jahren die Rolle der Ehefrau, Hausfrau und Mutter. Darauf werden sie in der Herkunftsfamilie durch die Aufgaben als Haushaltshilfe vorbereitet.

Im Gegensatz dazu gibt es in einer hoch industrialisierten Gesellschaft wie der deutschen eine ausgeprägte Jugendphase. Sie bietet Raum und Zeit für die Entwicklung einer Persönlichkeit. Themen dabei sind etwa Lösung vom Elternhaus, Hinwendung zu Gleichaltrigen, Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht, erste emotionale und sexuelle Erlebnisse, selbstständige Freizeitaktivitäten, Ausprobieren von Begabungen, Entwicklung des Wunsches nach Beruf und Ausbildung.⁴

Das Dilemma, dass die ausländischen Mädchen seitens der Herkunftskultur keine Jugend erleben, im Aufnahmeland aber auf eine ausgeprägte Jugendphase treffen,⁵ nennt GRIESE „widersprüchliche Jugend“ .

1 vgl. Rosen/Stüwe 1985, 73f

2 vgl. Griese 1981, 163

3 vgl. Rosen/Stüwe 1985, 74

4 vgl. Rosen/Stüwe 1985, 74f

5 Griese 1981a, 161

Rigide geschlechtsspezifische Erziehung

Die Mädchen ausländischer Herkunft werden auf die traditionelle Frauenrolle durch die rigide geschlechtsspezifische Erziehung in der Familie vorbereitet. Dabei ist die Frau für die Versorgung der Familie und die Erziehung der Kinder zuständig (Reproduktion), der Mann für den weltlichen Bereich (Produktion). „Mädchen werden die vielfältigen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Vorbildern, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die außerhalb der traditionellen Frauenrolle angesiedelt sind, vorenthalten.“¹ Zentrales Anliegen der traditionellen Sozialisation der Mädchen ist der Erhalt der ‘Jungfräulichkeit’ vor der Eheschließung. An dieser Norm wird die Ehre der gesamten Familie gemessen. Um dies zu erreichen gibt es Verhaltensregeln, ‘Jungfräulichkeitsregularien’²: Die geglückte Sozialisation wird in einer frühen Eheschließung gesehen. Die Mädchen dürfen nie unbeaufsichtigt sein, um gegebenenfalls Zeugen zur Bestätigung des guten Rufes der Familie zu haben. Wird die Ehre der Familie verletzt, weil nachgewiesen wird, dass das Mädchen bei der Eheschließung nicht mehr jungfräulich ist, wird sie häufig aus der Familie verstoßen. Eine Kennenlernphase der Ehepartner vor der Ehe ist nicht vorgesehen, und ein eventuelles Scheitern der Ehe würde der Frau zur Last gelegt, was eine soziale Diskriminierung zur Folge hätte.

Gesellungsformen

Kontakte zu Gleichaltrigen werden zwar auch von ausländischen Mädchen gesucht, aber von den Eltern sehr stark eingeschränkt. Dies bedeutet, dass ausländische Mädchen die Erfahrung von ‚peer-groups‘ nur im schulischen Umfeld machen können. Sie treffen fast ausschließlich in der Schule auf Gleichaltrige. Selten sind sie in Jugendzentren oder Vereinen anzutreffen, da sie die Nachmittage und Abende zu Hause verbringen müssen. Was ihnen bleibt, sind Kontakte³ zu einzelnen Mädchen, die im häuslichen Umfeld der Familie stattfinden können.

Bildungs- und Ausbildungssituation

Ausländische Mädchen sind sehr motiviert, ihre schulische und berufliche Ausbildung zu absolvieren. Die Haltung der Eltern dazu ist allerdings ambivalent, da sie die Töchter auf ihre Rolle als Ehefrau vorbereiten wollen. Ausbildung und Beruf

1 Rosen/Stüwe 1985, 76

2 vgl. Rosen/Stüwe 1985, 76

3 vgl. Rosen/Stüwe 1985, 79

sind nur eine Zwischenphase und werden deshalb nicht konsequent unterstützt. Im Ergebnis zeigt sich, dass ausländische Mädchen am unteren Ende der Rangfolge derer sind, die überhaupt einen Ausbildungsplatz erhalten.¹

Mutter-Tochter-Beziehung

Die eigene Vorstellung über die Rollenerwartungen ausländischer Mädchen wird primär durch das Vorbild der Mutter vermittelt. Das Frauenbild wird entscheidend durch die eigene Mutter und die in patriarchalisch-autoritären Familienstrukturen sehr enge Mutter-Tochter-Beziehung geprägt. Identifiziert sich die Mutter allein mit ihrer Rolle als Mutter, wird sich aufgrund der Vorbildfunktion und der Erziehung auch die Tochter daran orientieren.²

Die Annahme eines Kulturkonfliktes in der Sozialisation bei Mädchen aus Migrantenfamilien hat hier noch stärker als bei männlichen Jugendlichen und erwachsenen Migrantinnen zur Konstruktion stereotyper Bilder und Vorurteile beigetragen.

2) Die Kulturdifferenz

Die Entwicklung von Konzepten der 'Interkulturellen Pädagogik' Mitte der 80er Jahre führte auch zu einer differenzierten Wahrnehmung der Migrantenkinder. Das defizitorientierte Konzept der 'Ausländerpädagogik' wurde abgelehnt und durch den differenzorientierten Ansatz der 'Interkulturellen Pädagogik' mit der Überwindung der Kulturkonflikthypothese und der Neudefinition des Kulturbegriffs ersetzt. Die Theorie der Kulturdifferenz wirkte sich in der zweiten Hälfte der 80er Jahre zum Teil auch auf die Studien über Migrantentöchter aus. HEBENSTREIT (1986), AKKENT/FRANGER (1987), aber auch SCHAUMANN u.a. (1988) vollzogen diesen Perspektivwechsel, sprachen sich für die Anerkennung von kulturellen Differenzen bei Migrantentöchtern aus und lehnten die Kulturkonflikthypothese ab.³ HEBENSTREIT lehnt eine ethnozentristische Analyseform ab und nimmt die Migrantinnen als handelnde Subjekte wahr, die versuchen, ihre Lebenssituation zu bewältigen.⁴ Grundlage der Analyse ist das Identitätskonzept von Krappmann. AKKENT/FRANGER untersuchen mit qualitativen Methoden die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung von deutschen und türkischen Mädchen und jungen Frauen. Sie

1 vgl. Rosen/Stüwe 1985, 79ff

2 vgl. Rosen/Stüwe 1985, 81ff

3 vgl. Hebenstreit 1986, 2; Akkent/Franger 1987, 125ff.

4 vgl. Hebenstreit 1986, 2 ff

hinterfragen die Kulturkonflikthypothese und legen ihren Schwerpunkt auf die Analyse anderer Themen wie Bildung und Schichtzugehörigkeit. Sie suchen nicht nach den Unterschieden, sondern nach Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und türkischen Mädchen und jungen Frauen.¹ SCHAUMANN u.a. untersuchen Mädchen und junge Frauen türkischer Herkunft, die einen deutschen Schulabschluss erreicht haben. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Lebenswirklichkeit und die Lebensentwürfe von (erfolgreichen) Schulabgängerinnen der zweiten Generation von multiplen Differenzerfahrungen geprägt sind, was den Deutungsmustern der ‚Kulturkonflikthypothese‘ widerspricht.² Das entstandene Bild vor allem über türkische Mädchen und junge Frauen konnte dadurch ansatzweise revidiert werden. Trotzdem wurden weiterhin Aufsätze und Studien veröffentlicht, die an der Kulturkonflikthypothese festhielten.³

3) Differenzierung der Sozialisationsaspekte

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Kulturkonflikthypothese innerhalb der Forschungen über Migrantentöchter mit dem Ziel ihrer Überwindung fand und findet in der Forschung nur langsam statt. Arbeiten dazu haben unter anderem RIESNER (1990), HAHN (1991), LUTZ (1991), STANGER (1994) und OTYAKMAZ (1995) verfasst. Sie bewerten die Lebenssituation türkischer Migrantentöchter, ihre Sozialisation in Deutschland, positiv. RIESNER analysiert qualitativ die Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfe von türkischen Migrantentöchtern. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Kulturkonflikthypothese ein zu einseitiges Bild der türkischen Migrantentochter liefert. Das Leben junger türkischer Migrantentöchter ist in der Realität vielfältiger und facettenreicher.⁴ HAHN versucht mit ihrer qualitativen Untersuchung zur Berufswahl und zur Berufsausbildung türkischer Migrantentöchter zu einem differenzierten Bild über junge türkische Auszubildende beizutragen. Diese Studie wendet sich gegen reduktionistisch gebrauchte kulturelle Deutungsmuster und unterstreicht die breite Vielfalt biographischer Verläufe.⁵ LUTZ wendet sich gegen ein nationalstaatlich verstandenes Kulturverständnis und analysiert die Identitätsbildung von türkischen Migrantinnen der ersten und zweiten Generation jenseits der nationalstaatlichen Festlegungen. Sie

1 vgl. Akkent/Franger 1986, 7f

2 vgl. Schaumann u.a. 1988, 21ff

3 vgl. z.B. König 1989

4 vgl. Riesner 1990, 160

5 vgl. Hahn 1991, 18

geht mit ihrer Untersuchung von 'Emanzipationsprozessen im weiblichen Migrantinnenleben' einen Schritt in Richtung eines Paradigmenwechsels mit der Tendenz der Individualisierung von möglichen Lebensformen.¹ Auch STANGER untersucht in einer Längsschnittstudie die Berufswahlprozesse im Rahmen der gesamten Lebenssituation von türkischen und deutschen Schulabgängerinnen in Deutschland. Sie stellt dabei die Frage, ob die Kulturkonflikthypothese den jungen Frauen gerecht wird oder diese nicht vielleicht selbstbewusst die Entscheidung für sich treffen, ob sie sich 'zwischen zwei Stühle' oder 'auf einen dritten Stuhl' setzen.² Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass sich kaum Unterschiede zwischen den Gruppen der deutschen und türkischen Mädchen finden lassen.³ Auch OTYAKMAZ wendet sich in ihrer qualitativen Untersuchung über sieben Mädchen und junge Frauen türkischer Herkunft gegen die Kulturkonflikthypothese. Sie zeigt beispielhaft, dass das Leben in und mit verschiedenen Kulturen bereichernd und wünschenswert ist.⁴

4) Migration als Ressource

Das Konzept der ‚Migration als Ressource‘ entstand in den 80er Jahren.⁵ Die Gegenposition zur Kulturkonflikthypothese wird als Kritik an der ethnozentristischen Perspektive in der Migrantinnenforschung und Sozialarbeit mit (jungen) Migrantinnen entworfen. Sie fordert einen Paradigmenwechsel in der Migrantinnen- bzw. Jugendmigrationsforschung.⁶ Betont werden bei der Beurteilung der Situation der zweiten und dritten Generation die Kompetenzen, die Migrantentöchter durch ihre Sozialisation in einem interkulturellen Kontext erleben. Nach diesem Ansatz verfügen diese jungen Frauen aufgrund ihrer doppelten Sozialisation im multilingualen und interkulturellen Lebenszusammenhang über besondere Kompetenzen und Fähigkeiten. Sie haben aufgrund ihrer Zweisprachigkeit eine gute Position in der Familie. Durch diese persönliche Ressource sind sie nicht ‚zwischen zwei Welten zerrissen‘, sondern ‚in zwei Welten zu Hause‘.⁷ Darüber hinaus verfügen sie über interkulturelle Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen und Ambiguitätstoleranz,

1 vgl. Lutz 1991, 33

2 vgl. Stanger 1994, 2

3 vgl. Stanger 1994, 109

4 vgl. Otyakmaz 1995, 132

5 Das Konzept betrifft nicht nur Migrantentöchter, sondern Migrantinnen der ersten und zweiten Generation. Vgl. Karsten 1986, Apitzsch 1990, Lutz 1991, Wilpert 1993

6 vgl. Granato 1999a, 131

7 vgl. Lutz 1992, 79

über die Inländerinnen nicht automatisch verfügen, und haben dadurch ihnen gegenüber einen Vorteil.¹

Die Frage der Ressource durch Migration gerät angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen durch Pluralisierung und Individualisierung noch einmal in ein besonderes Interesse.

3.3 Vergleichende Studie zum Stand der Forschung über Migrantentöchter

Durch die rückblickende Betrachtung der Analyse und Forschung über die Sozialisation und Lebenssituation von Migrantentöchtern in Kapitel 3.2.3. wurde deutlich, dass die Kulturkonflikthypothese, bzw. die Auseinandersetzung mit ihr, ein Schwerpunkt bei der Betrachtung der Sozialisations- und Lebensbedingungen der Migrantentöchter aus den ehemaligen Anwerbeländern ist. In diesem Kapitel erfolgt eine vergleichende Analyse der bisherigen Untersuchungen und Studien über Migrantentöchter in Deutschland von 1977 bis heute.² Ziel dieser Studie ist es, Tendenzen, Entwicklungen und Akzentuierungen bei der Theoriebildung über Migrantentöchter in Deutschland aufzuzeigen.

Migrantentöchter aus den ehemaligen Anwerbeländern werden in den Studien nicht immer als alleinige Gruppe analysiert, sondern zum Teil im Zusammenhang mit Migrantinnen der 1. Generation, mit männlichen Migrantenjugendlichen oder mit deutschen Mädchen und jungen Frauen. Auch wenn Vergleichsgruppen herangezogen wurden, liegt der Schwerpunkt der Forschungsfragestellungen bei den vorliegenden Studien auf der Analyse der Lebenssituation von Migrantentöchtern. Nachfolgend werden 23 Studien über Migrantentöchter in Bezug auf die Untersuchungsgruppen, die Fragestellungen, inhaltliche Schwerpunkte und das Alter der Migrantentöchter analysiert. Aufgenommen wurden vor allem empirische Untersuchungen, die Migrantentöchter als alleinige Untersuchungsgruppe haben oder diese zumindest schwerpunktmäßig untersuchen. Darüber hinaus wurden vier Studien über Migrantentöchter aufgenommen, die wesentlich zur Theoriebildung³ über Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund beigetragen haben. Die Arbeiten von ROSEN/STÜWE (1985), HEBENSTREIT(1986) und WINKEL (1993)

1 vgl. Granato 1999b, 102f

2 In dieser vergleichenden Studie wurden alle wichtigen Veröffentlichungen zur Frage nach den Sozialisations- und Lebenssituationen von Mädchen und jungen Frauen berücksichtigt.

3 Rosen/Stüwe (1985), Hebenstreit (1986), Skakowski (1991) und Winkel (1993)

enthalten keine eigene empirische Untersuchung, wurden aber wegen ihrer Relevanz innerhalb des Diskurses zur Frage der Lebens- und Sozialisationsbedingungen berücksichtigt. SKAKOWSKI (1991) führt eine eigene empirische Untersuchung durch, befragt aber nicht direkt junge Menschen mit Migrationshintergrund, sondern 38 Beraterinnen und Berater aus unterschiedlichen Herkunftsländern über ihre Einschätzung zur Lebens-, Bildungs- und Ausbildungssituation ausländischer Mädchen. Daher wird auch diese Untersuchung in der Forschungsanalyse der empirischen Studien vernachlässigt.

3.3.1 Klassifizierung der Untersuchungen

In 19 der 23 hier analysierten Veröffentlichungen wurden empirische Untersuchungen durchgeführt.¹ Unter ihnen sind 13 qualitative² und fünf quantitative Studien.³ STANGER arbeitete sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen empirischen Forschungsmethoden.⁴

In den qualitativen Untersuchungen wurden insgesamt 300 Personen, bei den quantitativen 5.431 Personen in Deutschland befragt.

3.3.2 Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen

Um genauere Aussagen über die empirischen Studien treffen zu können, werden die Untersuchungsgruppen nach den Aspekten ‚Berücksichtigte Herkunftsländer‘, ‚Alter der Migrantinnen zum Zeitpunkt der Studie‘, ‚Geburtsland der Migrantentöchter‘ und ‚weitere Untersuchungsteilnehmer neben den Migrantentöchtern‘ differenziert.

1 vgl. Kapitel 3.3.4.

2 Griese (1981), Stüwe (1982), Boos-Nünning (1986), Akkent/Franger (1987), Bock (1988), Schaumann u.a. (1988), König (1989), Riesner (1990), Hahn (1991), Lutz (1991), Beinzger u.a. (1995),

Otyakmaz (1995), Rosen (1997)

3 Weische-Alexa (1977), Galanis (1984); Schmidt-Koddenberg (1989), Granato/Meisner (1994), Schepker/Eberding (1996)

4 Stanger (1994)

1) Berücksichtigte Herkunftsländer

Elf der neunzehn empirischen Studien haben ausnahmslos Personen türkischer Herkunft untersucht, neun von ihnen ausschließlich Mädchen und junge Frauen.¹ Stüwe (1982) und Boos-Nünning (1986) befragen männliche und weibliche Jugendliche, wobei der Schwerpunkt auf der Situationsanalyse der Migrantentöchter liegt.

Vier weitere Studien haben als Vergleichsgruppe zu den türkischen auch deutsche Personen, aber keine aus weiteren Herkunftsländern hinzugezogen. Akkent/Franger (1987), Schmidt-Koddenberg (1989) und Stanger (1994) analysieren die Identitätsentwicklung bzw. die Berufsbildungssituation von Mädchen und jungen Frauen. Schepker/Eberding (1996) vergleichen weibliche und männliche Jugendliche türkischer und deutscher Herkunft.

Nur vier der 19 Arbeiten haben auch oder ausschließlich Menschen aus weiteren Herkunftsländern berücksichtigt. Bock (1988) befragt bei ihrer Analyse der Lebenssituation junger Migrantinnen neben jungen Frauen türkischer Herkunft auch solche jugoslawischer, portugiesischer, griechischer, italienischer und spanischer Provenienz. Auch Beinzger u.a. (1995) analysieren Migrantentöchter türkischer Abstammung gemeinsam mit Mädchen und jungen Frauen aus anderen Herkunftsländern. Granato/Meissner (1994) berücksichtigen in ihrer Studie zur Bildungs- und Lebenssituation ausländischer Mädchen und junger Frauen außer 1.854 männlichen und weiblichen Jugendlichen türkischer Herkunft auch insgesamt 1.553 griechischer, italienischer, jugoslawischer, portugiesischer und spanischer Herkunft.

Galanis (1984) untersucht ausschließlich Mädchen griechischer Herkunft.

Das Untersuchungsinteresse an Migrantentöchtern türkischer Herkunft ist innerhalb der empirischen Studien im Vergleich zu anderen Herkunftsländern also besonders hoch. Sie sind Untersuchungsgegenstand in 18 der 19 empirischen Untersuchungen. Migrantentöchter anderer Herkunft werden dagegen nur in vier Arbeiten behandelt.

¹ Weische-Alexa (1977), Griese (1981), Schaumann u.a. (1988), König (1989), Riesner (1990), Hahn (1991), Lutz (1991), Otyakmaz (1995), Rosen (1997)

Herkunftsländer der Befragten in den empirischen Studien

Herkunftsländer	Anzahl der Studien	Davon nur ein Herkunftsland	Davon mehrere Herkunftsländer außer Deutschland	Davon Vergleich mit Deutschen
Gesamtzahl der Studien	19	16	3	4
Türkei	18	15	3	4
Ehem. Jugoslawien	2	-	2	-
Italien	2	-	2	-
Griechenland	4	1	3	-
Spanien	2	-	2	-
Portugal	2	-	2	-
andere	1	-	1	-

2) Alter und Altersverteilung der Befragten

18 von 19 empirischen Studien enthalten Informationen zum Alter der Befragten.
Bei einer Untersuchung finden sich dazu keine Angaben.¹

Alter der Befragten zum Zeitpunkt der empirischen Studie

Jahr	AutorIn	Alter der Untersuchten
1977	Weische-Alexa	13-17
1981	Griese	keine Angaben
1982	Stüwe	15-20
1984	Galanis	15-18
1986	Boos-Nünning	14-17
1987	Akkent/Franger	13-26
1988	Bock	15-24
1988	Schaumann u.a.	17-28
1989	König	16-43
1989	Schmidt-Koddenberg	15-40
1990	Riesner	18-27
1991	Hahn	18-25
1991	Lutz	21-42
1994	Stanger	14-21
1994	Granato/Meissner	15-30
1995	Beinzger	12-19
1995	Otyakmaz	19-22
1996	Schepker/Eberding	13-19
1997	Rosen	20-37

¹ Griese (1981)

Orientiert man sich an den Begriffsbestimmungen und Klassifizierungen des KJHG,¹ lässt sich anhand der dort vorgenommenen Alterseinteilung folgende Verteilung auf die verschiedenen Altersgruppen feststellen:

- Weische-Alexa
untersucht Kinder und Jugendliche bis maximal 17 Jahre,
- Boos-Nünning
Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren,
- Akkent/Franger, Beinzger u.a. und Schepker/Eberding
im Bereich Kindheit/Jugendliche/junge Volljährige
zwischen 12 und 27 Jahren,
- Stüwe, Galanis, Bock und Stanger
untersuchen im Schnittbereich Jugendliche und junge Volljährige
zwischen 14 und 27 Jahren
- Riesner, Hahn und Otyakmaz
untersuchen junge Volljährige zwischen 18 und 27 Jahren,
- Schaumann u.a., König, Schmidt-Koddenberg und Granato/Meissner
den Schnittbereich Jugendliche/junge Volljährige und älter,
- Lutz und Rosen
untersuchen in ihren Studien den Schnittbereich junge Volljährige
und ältere Migrantinnen.

72 % der empirischen Studien haben Jugendliche als Teilgruppe, in 89 % der Studien sind junge Volljährige eine Teilgruppe der Untersuchungen.

¹ vgl. KJHG 1997, 57

Altersverteilung der Befragten

Studie	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	
Weische-Alexa		•	•	•	•																							
Stüwe				•	•	•	•	•	•																			
Galanis				•	•	•	•																					
Boos-Nünning			•	•	•	•																						
Akkent/Franger		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•													
Bock				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•															
Schaumann u.a.							•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•											
König					•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	»
Schmidt-Koddenberg				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	»
Riesner							•	•	•	•	•	•	•	•	•	•												
Hahn							•	•	•	•	•	•	•	•														
Lutz										•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	»
Stanger			•	•	•	•	•	•	•																			
Granato/Meissner				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Beinzger	•	•	•	•	•	•	•	•																				
Otyakmaz								•	•	•	•																	
Schepker/Eberding		•	•	•	•	•	•	•																				
Rosen									•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	

3) Geburtsland der Migrantentöchter

Insgesamt wurden in den empirischen Studien 2.261¹ Migrantentöchter befragt: 1.461 (65 %) türkischer und 800 (35 %) anderer Herkunft, davon 99 % aus den ehemaligen Anwerbeländern.

Zu den 2.261 interviewten Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund werden folgende Angaben über ihr Geburtsland gemacht: 488 (21 %) sind in Deutschland geboren, 1.577 (70 %) im Herkunftsland, bei 196 (9 %) der Interviewten² wird dazu keine Information gegeben.

1 Schmidt-Koddenberg hat keine genauen Angaben über die Anzahl der Personen aus den unterschiedlichen Generationen gemacht, deshalb kann die Zahl Schwankungen unterworfen sein.

2 Die unklare Anzahl bei Schmidt-Koddenberg macht eine 100-prozentige Analyse nicht möglich.

Geburtsland der Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund

Studie	Gesamtzahl der befragten Migrantentöchter	Türkischer Herkunft	Anderer Herkunft	Im Herkunftsland geboren	In Deutschland geboren
Weische-Alexa	100	100	-	99	1
Griese	7	7	-	?	?
Stüwe	4	4	-	?	?
Galanis	50	-	50	36	14
Boos-Nünning	11	11	-	?	?
Akkent/Franger	25	25	-	21	4
Bock	87	61	26	79	8
Schaumann u.a.	21	21	-	20	1
König	12	12	-	?	?
Schmidt-Koddenberg	122+x	122 x	-	99+x	23
Hahn	18	18	-	17	1
Riesner	12	12	-	10	2
Lutz	14	14	-	14	-
Granato/Meissner	1.499	784	715	1.109	390
Stanger	84	84	-	54	30
Beinzger u.a.	11	2	9	10	1
Otyakmaz	7	7	-	1	6
Schepker/Eberding	162	162	-	?	?
Rosen	15	15	-	8	7
Gesamt	2.261+x	1.461+x	800	1.577+x	488

4) Weitere Untersuchungsgruppen neben Migrantentöchtern

Innerhalb der 23 Studien lassen sich folgende Untersuchungsgruppen neben den Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund feststellen:

- Zehn Studien haben ausschließlich Migrantentöchter der ehemaligen Anwerbeländer thematisiert.¹ Die anderen Autoren und Autorinnen haben in ihren Studien neben Migrantentöchtern weitere Bezugsgruppen nach unterschiedlichen Kriterien berücksichtigt.
- Deutsche Mädchen und junge Frauen wurden in zwei Studien als Vergleichsgruppe herangezogen.²
- In vier anderen Studien sind neben Migrantentöchtern auch Frauen der ersten Generation untersucht worden.³ Hebenstreit, Schmidt-Koddenberg, König und Lutz analysieren dabei Sozialisation und Identitätsbildungen von Migrantinnen der ersten und zweiten Generation mit türkischer Herkunft.
- Schmidt-Koddenberg vergleicht die Identitätsentwicklung von türkischen und deutschen Mädchen und Frauen der ersten und zweiten Generation.
- Drei weitere Studien beschäftigten sich mit Migrantenjugendlichen beiderlei Geschlechts.⁴
- Schepker/Eberding analysieren Stereotypen türkischer Mädchen und haben als Vergleichsgruppen neben türkischen männlichen Jugendlichen auch deutsche Jugendliche beiderlei Geschlechts.
- Neben Migrantentöchtern aus ehemaligen Anwerbeländern wurden in zwei Studien auch Mädchen und junge Frauen mit anderem Migrationshintergrund befragt. Zur Untersuchungsgruppe von Beinzger u.a. gehören Migrantinnen aus dem Iran, Jordanien und Eritrea. Winkel hat Mädchen türkischer Herkunft sowie Aussiedlerinnen und Marokkanerinnen untersucht.

1 Weische-Alexa, Griese, Galanis, Rosen/Stüwe, Bock, Schaumann u.a., Riesner, Hahn, Otyakmaz und Rosen

2 Akkent/Franger, Stanger

3 Hebenstreit, Schmidt-Koddenberg, König und Lutz

4 Stüwe, Boos-Nünning, Granato/Meissner

Untersuchungsgruppen der Studien

Untersuchungsgegenstand der Studien	Anzahl
Nur Migrantentöchter	10
Migrantentöchter im Vergleich zu deutschen Mädchen und jungen Frauen	2
Migrantinnen und Migrantentöchter zweier Generationen	4
Migrantinnen und Deutsche zweier Generationen	1
Migrantenjugendliche beiderlei Geschlechts - Schwerpunkt Mädchen aus den ehemaligen Anwerbeländern	3
Jugendliche beiderlei Geschlechts mit Migrationshintergrund und deutsche Jugendliche	1
Migrantentöchter der ehemaligen Anwerbeländer und weitere Mädchen und junge Frauen zugewanderter Herkunft	2

In den untersuchten empirischen Studien sind insgesamt 5.731 Personen in Deutschland befragt worden. Davon gehören 5.315 (93 %) zur zweiten und dritten Generation. Neben 2.261 (39 %) Migrantentöchtern wurden in vier Studien auch 2.060 (36 %) Migrantensöhne einbezogen. 2.794 (49 %) der Befragten sind türkischer Herkunft, 1.638 (28 %) kommen aus anderen Herkunftsländern. Daneben wurden als Vergleichsgruppen 1.281 (22 %) deutsche Mädchen, Frauen und junge Männer befragt.

Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen

Jahr	Autor	Zahl	Generation		Herkunft			Geschlecht	
			1.	2. & 3.	türkischer	anderer	deutscher	weiblich	männlich
1977	Weische-Alexa	100	-	100	100	-	-	100	-
1981	Griese	7	-	7	7	-	-	7	-
1982	Stüwe	8	-	8	8	-	-	4	4
1984	Galanis	50	-	50	-	50	-	50	-
1985	Boos-Nünning	18	-	18	18	-	-	11	7
1987	Akkent/Franger	36	-	36	25	-	11	36	-
1988	Bock	87	-	87	61	26	-	87	-
1988	Schaumann u.a.	21	-	21	21	-	-	21	-
1989	König	24	12	12	24	-	-	24	-
1989	Schmidt-Koddenberg	482	?	122+ x*	207	-	257	482	-
1990	Riesner	12	-	12	12	-	-	12	-
1990	Hahn	18	-	18	18	-	-	18	-
1991	Lutz	28	14	14	28	-	-	28	-
1994	Granato/ Meissner	3.407	-	3.407	1.854	1.553	-	1.499	1.908
1994	Stanger	205	-	205	84	-	121	205	-
1995	Otyakmaz	7	-	7	7	-	-	7	-
1995	Beinzger u.a.	11	-	11	2	9	-	11	-
1996	Schepker/ Eberding	1.195	-	1.195	303	-	892	639	556
1997	Rosen	15	-	15	15	-	-	15	-
Gesamt		5.731	26+x	5.315+x	2.794	1.638	1.281	3.256	2.475

* 122 bis 18 Jahre

** keine eindeutigen Zahlen bei Schmidt-Koddenberg

3.3.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Studien

Die 23 Studien der vergleichenden Analyse betrachten unterschiedliche Aspekte des Lebens der Migrantentöchter aus ihrer jeweiligen Perspektive. Auch wenn die

Einteilung nicht immer ganz trennscharf und eindeutig sein kann, lassen sich doch drei inhaltliche Schwerpunktsetzungen feststellen:¹

- 1) Allgemeine Analyse der Lebensbedingungen und -situation zugewanderter Mädchen und junger Frauen mit Migrationshintergrund. Hier erfolgt ein allgemeiner Blick auf deren Leben mit einzelnen Schwerpunktsetzungen wie z.B. Freizeitverhalten (Stüwe), Lebenszusammenhänge (Beinzger u.a., Rosen), Vergleich der Lebensbedingungen junger Griechinnen in Griechenland und Deutschland (Galanis) oder Analyse der Lebensbedingungen der ersten und zweiten Generation im Vergleich (König).²
- 2) Untersuchung der Lebenssituation bei Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund mit dem Schwerpunkt Sozialisation und Identitätsbildung. Dabei lassen sich zwei Gruppen von Studien unterscheiden: Erstens Analysen, die auf der Grundlage der Kulturkonflikthypothese arbeiten oder diese in ihrer Studie bestätigen.³ Zweitens Untersuchungen, die sich von dieser theoretischen Grundlage abwenden, sie widerlegen oder sich kritisch mit ihr auseinandersetzen.⁴
- 3) Untersuchung der Bildungs- und Ausbildungssituation bei Migrantentöchtern in Deutschland inklusive des Übergangs von der Schule in den Beruf.⁵

Die besondere Aufmerksamkeit gilt dabei wieder dem Aspekt, welche Fragestellungen im Interesse der Forschung über Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund standen.

Wie in Kapitel 3.2.3. erörtert, hat die Kulturkonflikthypothese in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle gespielt. Während sie in den frühen 80er Jahren in der Analyse der Sozialisationsbedingungen von Migrantentöchtern als alleinige These galt, wandelte sich die Einstellung durch kritische Studien Ende der 80er Jahre. In den 90er Jahren wurden erhebliche Differenzierungen bei der Einschätzung der Sozialisationsituationen vorgenommen. Das wird durch die eigene Forschungsanalyse bestätigt: Bei 21 der 23 untersuchten Studien ist die Kulturkon-

1 Einige der Studien haben weitere Vergleichsgruppen zu den Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund hinzugezogen (wie in den vorigen Kapiteln differenziert dargestellt wurde).

2 Stüwe, Galanis, König, Beinzger u.a., Schepker/Eberding, Rosen

3 Weische-Alexa, Griese, Rosen/Stüwe

4 Hebenstreit, Schaumann u.a., Schmidt-Koddenberg, Riesner, Lutz, Otyakmaz

5 Boos-Nünning, Akkent/Franger, Bock, Hahn, Skakowski (schwerpunktmäßig), Winkel, Granato/Meissner, Stanger

flikthypothese Teil der theoretischen Analyse. Dabei muss aber in zwei Gruppen unterschieden werden:

- Gruppe von Untersuchungen, deren theoretische Grundlage die Kulturkonflikthypothese darstellt
- Gruppe von Untersuchungen, die sich kritisch mit der Kulturkonflikthypothese auseinandersetzen, sie aber ablehnen, widerlegen oder positiv wenden.

Neun Studien, davon sieben vor 1990, sind auf der Grundlage der Kulturkonflikthypothese entwickelt worden.¹ 12 Studien, vor allem aus den 90er Jahren, setzen sich kritisch mit ihr auseinander oder widerlegen sie.² Schmidt-Koddenberg (1989) und Granato/Meissner (1994) entwickeln ihre Studien ohne Bezug zur Kulturkonflikthypothese.³ Der hier gegebene Überblick bestätigt die Einschätzung von GRANATO, dass die Forschung über Migrantinnen weiterhin an der Kulturkonflikthypothese verhaftet bleibt. Sie scheint noch nicht überwunden, auch wenn die Studien der 90er Jahre diese theoretische Grundlage in der Mehrzahl ablehnen, sich kritisch mit ihr auseinandersetzen oder sie widerlegen.

	Anzahl der Studien	Davon auf Grundlage der Kulturkonflikthypothese	Ablehnung bzw. kritische Auseinandersetzung mit der Kulturkonflikthypothese	Davon kein Bezug zur Kulturkonflikthypothese
70er Jahre	1	1	-	-
80er Jahre	11	7	3	1
90er Jahre	11	1	9	1
Anzahl Gesamt	23	9	12	2

1 Weische-Alexa (1997), Griese (1981), Stüwe (1982), Galanis (1984), Rosen/Stüwe (1985), Boos-Nünning (1986), Bock (1988), König (1989), Skakowski (1991)

2 Hebenstreit (1986), Akkent/Franger (1987), Schaumann u.a. (1988), Riesner (1990), Hahn (1991), Lutz (1991), Winkel (1993), Stanger (1994), Beinzger u.a. (1995), Otyakmaz (1995), Schepker/Eberding (1996), Rosen (1997)

3 Granato 1999b, 103

Überblick über die Studien¹

Jahr	Autor	Theoretische Analyse	Qualitative empirische Studie/ Anzahl der Befragten	Quantitative empirische Studie/ Anzahl der Befragten	Herkunft Türkei	andere Herkunft	Alter bei der Befragung	In D. geboren und lebend	auf Basis der Kulturkonflikt-hypothese	Anmerkungen
1977	Weische-Alexa	Sozialisation in Türkei, Einfluss auf das Leben in D	-	100	100	-	13-17	1	ja	
1981	Griese	Analyse der Sozialisationsprobleme ausländischer Mädchen	7	-	7	-	Keine Angabe	Keine Angabe	ja	
1982	Stüwe	Lebenssituation ausländischer Jugendlicher; besonders Freizeitverhalten der Mädchen	8	-	8 (4 ♀, 4 ♂)	-	15-20	Keine Angabe	ja	
1984	Galanis	Zur Lebenssituation junger Griechinnen in Gr und D	-	50 in D (205 in Gr)	-	Gr	15-18	14 der in D Befragten	ja	
1985	Rosen/ Stüwe	Politische & soziale Lebensbedingungen; Bedingungen in den Heimatländern und Auswirkungen in D; Sozialisationsmerkmale	-	-	X	Sp, Gr, It, Po, Ju	-	-	ja	Lebens- und Sozialisationsbedingungen im Heimatland und in D
1986	Boos-Nünning	Auswirkungen der familialen Kommunikationsstruktur auf Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	18	-	18 (11 ♀, 7 ♂)	-	14-17	Keine Angabe	ja	
1986	Hebenstreit	Sozialisation und Identitätsbildung ausländischer Mädchen und Frauen	-	-	X (Beispiel)	-	-	-	nein	Krappmanns Identitätskonzept
1987	Akken/ Franger	Bedingungen in Tü; Bildungs- & Berufsmöglichkeiten in D	36	-	25	11 D	13-26	4	nein	Mädchen aus Tü und D im Vergleich
1988	Bock; Leitstelle Gleichstellung der Frau in HH	Lebenssituation junger Migrantinnen, Schwerpunkt Übergang Schule/Beruf	87	-	61	26 (4 Gr, 4 It, 8 Ju, 7 Po, 3 Sp)	15-24	8	ja	
1988	Schaumann u.a.	Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Migrantentöchter aus Tü	21	-	21	-	17-28	1	nein	Identitätsmodell von Krappmann
1989	König	Lebensgeschichtliche Studie Migrantinnen der 1. und 2. Generation aus Tü in D	24 (je 12 1./ 2. Generation)	-	24	-	16-43	-	ja	Mädchen und Frauen; zeitweise in Tü gelebt
1989	Schmidt-Koddenberg	Identitätsentwicklung der 1. und 2. Generation	-	482	207	275 D	15-40 + x*	23		Vergleich Frauen und Mädchen aus Tü & D

* Keine eindeutigen Angaben bei Schmidt-Koddenberg

1 Länderabkürzungen siehe Abkürzungsverzeichnis am Ende der Arbeit

Überblick über die Studien, Fortsetzung

Jahr	Autor	Theoretische Analyse	Qualitative empirische Studie/ Anzahl der Befragten	Quantitative empirische Studie/ Anzahl der Befragten	Herkunft Türkei	andere Herkunft	Alter bei der Befragung	In D. geboren und lebend	auf Basis der Kulturkonflikt-hypothese	Anmerkungen
1990	Riesner	Sozialisationsbedingungen in D	12	-	12	-	18-27	2	nein	Krappmanns Identitätsmodell
1991	Hahn	Untersuchung zu den Ausbildungserfahrungen von Mädchen und jungen Frauen aus Tü	18	-	18	-	18-25	1	nein	
1991	Lutz	Analyse der Lebenssituation von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund	28 (je 14 1./2. Generation)	-	28	-	21-42	--	nein	Grundlagen: Bordieus ‚Habitus-Konzept‘; Begriff der ‚gender‘ Identität; kulturelle Identität
1991	Skakowski/ Bayerisches Staatsministerium (Hrsg.)	Lebens-, Bildungs- und Ausbildungssituation von ausländischen Mädchen und Frauen	(38 Berater)	-	15 (11 ♀, 4 ♂)	9 Ju (8♀, 1♂), 6 Gr (4♀, 2♂), 5 It (♀), 1 Po (♀), 2 Sp (1♀, 1♂)	Keine Angabe	Keine Angabe	ja	Befragung von Beratern
1993	Winkel	Ausbildungssituation ausländischer Mädchen	-	-	X	Aussiedlerinnen, Ma	-	-	nein	Bericht zur Ausbildungssituation ausländischer Mädchen
1994	Granato/ Meissner	Subjektorientierte Analyse: Die Bildungs- und Lebenssituation ausländischer Mädchen und Frauen	-	3.407: (1.499 ♀, 1.908 ♂)	1.854 (784 ♀, 1.070 ♂)	Sp, Gr, It, Po, Ju (715 ♀, 838 ♂)	15-30	770 (390 ♀, 380 ♂)	nein	Auch Vergleich zu Jungen & jungen Männern
1994	Stanger	Soziale & berufliche Situation junger Migrantinnen	8	197 (121 D, 76 Tü)	84	121 D	14-21	30	nein	Übergang Schule/Beruf
1995	Beinzger u.a.	Lebenszusammenhänge und Biographien junger Frauen mit Migrationshintergrund	11	-	2	3 Ir., 1 Gr 1 Jor, 4 Er	12-19	1	nein	in Heimen und Wohngruppen, auch Flüchtlinge und Sicht von Pädagoginnen
1995	Otyakmaz	Zum Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in D	7	-	7	-	19-22	6	nein	Kulturmodell nach Leiris; Identitätsmodell nach Keupp
1996	Schepker/ Eberding	Untersuchung zu Stereotypen über Mädchen türkischer Herkunft	-	1.195	303 (162 ♀, 141 ♂)	892 D (477 ♀, 415 ♂)	13 - 19	Keine Angabe	nein	Mädchen und Jungen aus Tü, Vergleich zu D
1997	Rosen	Analyse der Vielfalt der Lebenszusammenhänge türkischer Studentinnen	15	-	15	-	20-37	7	nein	Bildung ‚multipler Identität‘ auf Basis des Modells Post-moderne nach Bauman

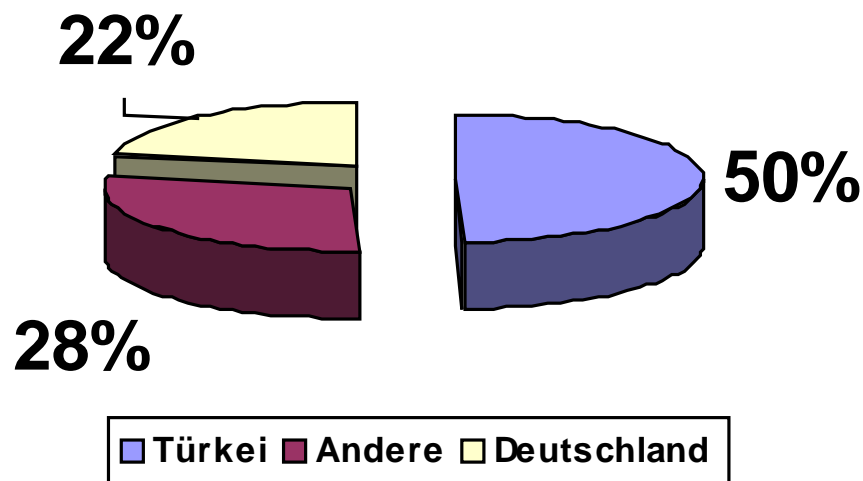
3.3.4 Ergebnisse der vergleichenden Studie

Ziel des Vergleichs ist eine fundierte Bilanz, welche Fragestellungen im Zentrum der Forschung über Migrantentöchter bis heute standen und stehen und ob es Veränderungen bei der Auswahl der Untersuchungsgruppen und der zugrunde liegenden theoretischen Annahmen gab.

Insgesamt wurden 23 Studien analysiert¹, die wesentlich zur Theoriebildung über Migrantentöchter in Deutschland beigetragen haben. 19 Studien erforschen qualitativ und/oder quantitativ direkt an den Migrantentöchtern und Vergleichsgruppen, vier weitere haben keine eigene empirische Forschung oder lediglich eine Befragung Dritter durchgeführt, sind aber als wichtige Studien in diesem Bereich berücksichtigt.

Innerhalb dieser vergleichenden Studie über Migrantentöchter in Deutschland lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

1. Herkunftsländer



¹ Alle Studien sind zwischen 1977 und 1997 erschienen. Danach gab es keine, die den Schwerpunkt auf Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund aus den ehemaligen Anwerbeländern gelegt haben, abgesehen von Granato (1999a), die bei den empirischen Forschungsergebnissen auf Granato/Meissner (1994) zurückgreift.

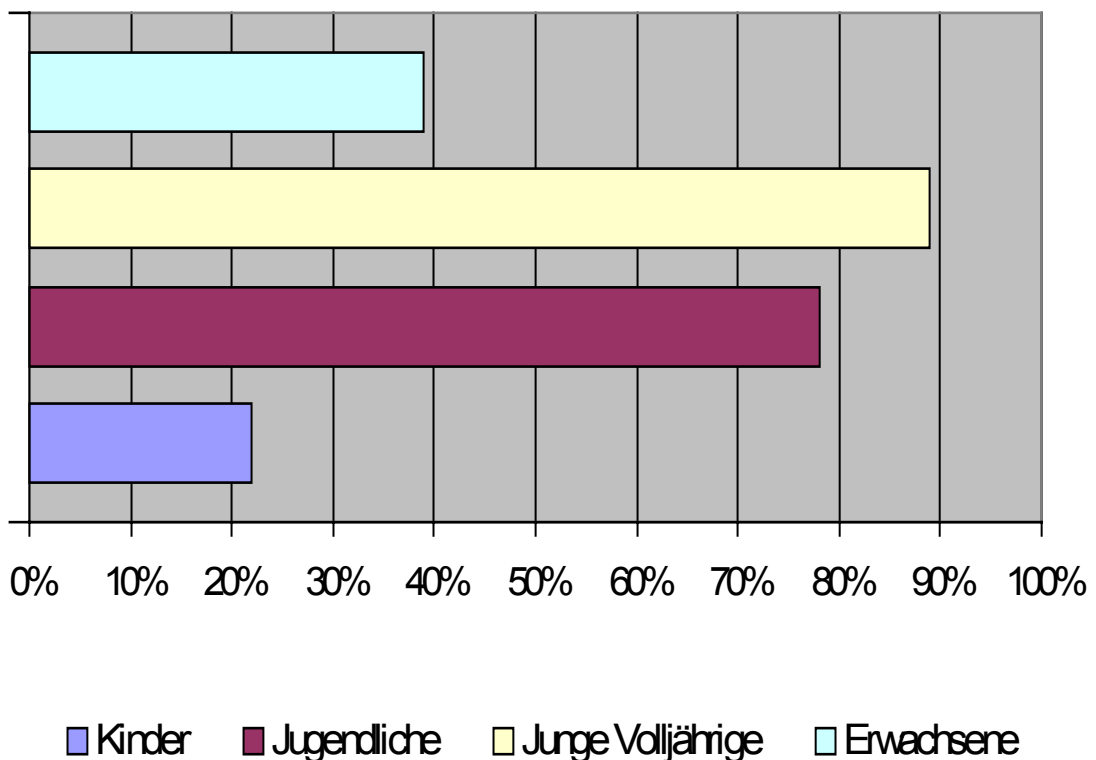
Der Interessenschwerpunkt lag und liegt weiterhin bei der Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft. Sie machen 50 % der Befragten aus, 28 % waren anderer Herkunft, vor allem aus den ehemaligen Anwerbeländern, 22 % waren Deutsche, die als Vergleichsgruppe hinzugezogen wurden.

Bezogen auf die empirischen Studien lässt sich festhalten, dass Migrantentöchter türkischer Herkunft in 95 % der Studien befragten wurden.

2. Alter

In den empirischen Studien wurden Personen im Alter von 12 bis über 40 Jahren einbezogen. Der Schwerpunkt bezüglich des Alters lag bei den Jugendlichen und jungen Volljährigen: In 78 % der Studien wurden Jugendliche befragt, in 89 % der Studien junge Erwachsene. 22% der Untersuchungen berücksichtigten auch Kinder, 39 % Erwachsene.

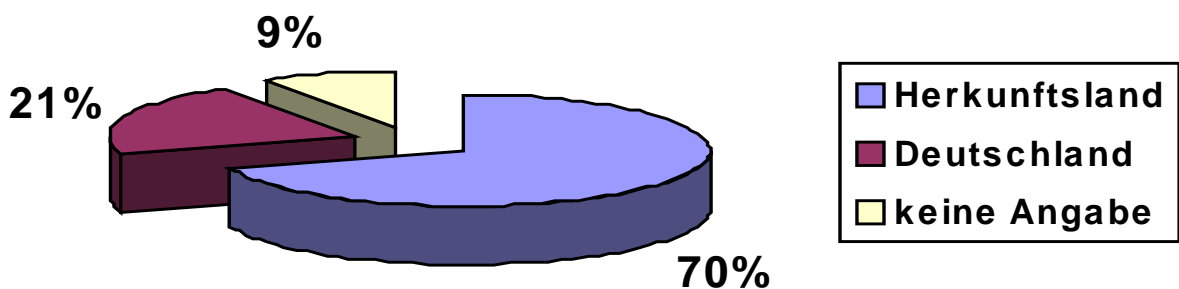
Alter der Untersuchten, prozentualer Anteil an der Gesamtgruppe



3. Geburtsland

Bei der Analyse der Studien zeigt sich, dass der Fokus auf der Lebenssituation von Migrantentöchtern der zweiten Generation liegt, die noch einen Teil ihres Lebens im Herkunftsland verbracht haben. Die dritte Generation (Migrantentöchter, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind) wurde noch nicht intensiv untersucht. In den vorliegenden Studien sind 70 % der Befragten im Herkunftsland geboren, 21 % in Deutschland, 9 % der Studien enthalten keine Angabe über das Geburtsland. Diese Quoten haben sich in den letzten Jahren entscheidend verschoben: 2001 waren 66 % der Migrantinnen unter 18 Jahren in Deutschland geboren (vgl. Kap. 3.2.1.).

Angaben zum Geburtsland



4. Weitere Untersuchungsgruppen

Die Studien wurden auch unter dem Aspekt untersucht, ob neben Migrantentöchtern zusätzliche Bezugsgruppen vorkamen. In knapp der Hälfte wurden ausschließlich Migrantentöchter befragt (44 %), die Mehrzahl der Arbeiten (56 %) bezog andere Personen mit ein: Migrantinnen der ersten Generation, männliche Migranten der zweiten und dritten Generation sowie deutsche Jugendliche beiderlei Geschlechts. Hier zeigt sich ein verbreitetes Interesse an Vergleichen der Lebenssituation und Sozialisationsbedingungen von Migrantentöchtern mit denen anderer Gruppen.

5. Forschungsinhalt

Die Forschung über Migrantentöchter erfolgt bis heute zu den Themen ‚Allgemeine Lebensbedingungen‘, ‚Sozialisationsbedingungen‘ und ‚Identitätsbildung‘ sowie ‚Bildungs- und Ausbildungssituation‘. Den Schwerpunkt bilden Fragen nach der Sozialisation und Identitätsbildung. Die theoretische Auseinandersetzung gilt vor allem dem Themenkomplex des erlebten Kulturkonflikts sowie der Diskussion zur Überwindung und Ablehnung dieser These. Hier lässt sich in der Forschung über Migrantentöchter eine Entwicklung feststellen. Mit der Ablehnung und Überwindung der Ausländerpädagogik Mitte der 80er Jahre findet auch in der Forschung zu Migrantentöchtern, etwas zeitverzögert, seit Beginn der 90er Jahre eine Tendenz zur Ablösung der Kulturkonflikthypothese statt – wobei sie nicht bei allen Forscherinnen und Forschern überwunden zu sein scheint. Neun Studien (vor allem aus den 80er Jahren) entwickeln ihre Theorie auf der Grundlage der Kulturkonflikthypothese. Weitere 12 der 23 Studien (vor allem aus den 90er Jahren) setzen sich sehr kritisch mit ihr auseinander, distanzieren sich von ihr oder überwinden sie.

6. Fazit

Als Gesamtergebnis der Analyse ist festzuhalten, dass das Interesse an Mädchen und jungen Frauen aus der Türkei besonders groß war und weiterhin ist. Weiter ist festzustellen, dass die dritte Generation der Migrantentöchter bis jetzt noch nicht Forschungsschwerpunkt ist: 71 % der Mädchen und jungen Frauen waren nicht in Deutschland, sondern im Herkunftsland geboren. Bemerkenswert ist hierbei der eklatante Unterschied zu den Zahlen aus 2001: hier waren 66% der Migrantinnen unter 18 Jahren in Deutschland geboren.¹

Die Frage nach Defiziten und Benachteiligungen bleibt - insbesondere nach den Ergebnissen der Pisa-Studie und den weiterhin vergleichsweise schlechteren Schulabschlüssen von Jugendlichen aus Migrationsfamilien² - ein zentrales Thema. Die These des Kulturkonflikts scheint als Erklärungsmuster nicht wirklich ü-

1 vgl. Kap. 3.2.1.

2 „Aber selbst wenn sich Kinder aus Migrationsfamilien seit ihrer Geburt in Deutschland aufhalten, bleibt das mittlere Leistungsniveau in allen Bereichen unter dem von Jugendlichen, die keine Migrationsgeschichte haben.“ Deutsches PISA-Konsortium 2001, 376

berwunden zu sein. Die allgemeine Entwicklung der deutschen Gesellschaft in Richtung Pluralisierung und Individualisierung wird jedenfalls bei der Analyse der Lebenswelt von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund bisher nicht berücksichtigt.

3.4 Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Migrantenkinder sind als Folge der Anwerbeverträge von ihren Eltern nachgeholt worden oder in Deutschland geboren. Der prozentuale Anteil der bis zu 21-Jährigen an der ausländischen Bevölkerung lag 1973 bei 28,3 %, stieg bis 1982 auf 42,2 % und fiel bis 2001 wieder auf 30,8 % ab. Die Quote der Geburten in Deutschland stieg von 1,2 % (1960) auf den Höchststand von 16 % (1975), 1999 betrug sie 12,4 %. Die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bilden daher spätestens seit Beginn der 70er Jahre eine konstante Größe in Deutschland – gemessen an der Anzahl der Geburten und an dem Prozentsatz der ausländischen Bevölkerung.

Die Frage der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist spätestens seit der Pisa Studie aus dem Jahr 2000 wieder aktuell. Dabei lässt sich feststellen, dass sich die Bildungsabschlüsse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund erheblich verbessert haben, wie der Vergleich der Zahlen der Abschlüsse an unterschiedlichen Schulformen von 1983 und 2000 zeigt.

Schulabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund 1983 und 2000

Abschluss	1983	2000
Ohne Hauptschulabschluss	30,1 %	14,3 %
Mit Hauptschulabschluss	47,5 %	40,1 %
Mit Realschulabschluss	14,2 %	29,0 %
Hochschulreife	3,6 %	9,8 %

Trotz dieser erheblichen Verbesserung der Schulabschlüsse bleiben Jugendliche mit Migrationshintergrund bei ihren Schulabschlüssen immer noch erheblich hinter den Ergebnissen der deutschen Kinder und Jugendlichen zurück.

**Schulabschlüsse 2000
von Jugendlichen zugewanderter und deutscher Herkunft**

Abschluss	Zugewanderte Herkunft	Deutsche
Ohne Hauptschulabschluss	14,3 %	9 %
Mit Hauptschulabschluss	40,1 %	24 %
Mit Realschulabschluss	29,0 %	42 %
Mit Fach-/Hochschulreife	11,0 %	26 %

Die Lebenssituation von Migrantenkindern wird seit Ende der 70er Jahre analysiert. Dabei gab es mindestens zwei Perspektivwechsel: Bis Mitte der 80er Jahre stand die Untersuchung des Defizits im Mittelpunkt¹, während Mitte bis Ende der 80er Jahre parallel zur Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik die Frage der Differenz in den Vordergrund rückte.² Seit den 90er Jahren berücksichtigte man die gesellschaftlichen Veränderungen von Pluralisierung und Individualisierung und wandte mit den Modellen der ‚Patchwork-Identität‘ oder der ‚multiplen Identität‘ die Frage nach der Identitätsbildung erstmals auch auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an. Besonders die Studien von WEIDACHER (2000), die 13. SHELL JUGENDSTUDIE (2000) sowie die Studie von HERWARTZ-EMDEN/WESTPHAL (2000) beobachten die ‚Normalitätsannahme‘, die Vorstellung eines allgemeinen Jugendverhaltens aller in Deutschland aufwachsenden Kinder und Jugendlichen – egal welcher Herkunft. Diese Tendenz ist innerhalb der Forschung über Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund bisher nicht zu beobachten.

¹ vgl. Ausländerpädagogik – Kapitel 2.2.

² vgl. Interkulturelle Pädagogik – Kapitel 2.3.

Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund

Die Gruppe der Migrantinnen in Deutschland ist bezogen auf die Altersstruktur und die Herkunftsländer sehr heterogen zusammengesetzt.¹ Im Hinblick auf das Alter lässt sich feststellen, dass im Jahr 2001 66 % der bis 18-jährigen Migrantinnen in Deutschland geboren sind. Bezogen auf die Herkunftsländer sind die Migrantinnen aus der Türkei mit ca. 30 % weiterhin die größte Gruppe. Es leben aber auch Migrantinnen aus dem ehemaligen Jugoslawien (ca. 15 %)² sowie aus den anderen ehemaligen Anwerbeländern (1% - 7,5 %) in Deutschland.

Migrantentöchter haben im Lauf der Zeit immer mehr und immer bessere Schulabschlüsse erreicht als die Jungen aus den selben Herkunftsländern; das zeigt die repräsentative Untersuchung von MEHRLÄNDER u.a. von 1996. Im Jahr 1980 erreichten 49,3 % der italienischen Migrantentöchter einen Schulabschluss, 1995 waren es 96,1 %, aber nur 85,7 % der italienischen Migrantensöhne. Ein ähnlicher Befund ergibt sich bei den Migrantenkindern türkischer Herkunft. 1980 erlangten 29,5 % der türkischen Migrantentöchter einen Schulabschluss, 1995 waren es 90,0 %, aber nur 83,4 % der türkischen Migrantensöhne.³ Hier bestätigen sich die Ergebnisse anderer Studien,⁴ dass bei den Migranten die Töchter meist bessere Schulabschlüsse haben als die Söhne. Ähnliches gilt übrigens auch für die deutsche Population.

Bei der Betrachtung und Analyse der Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Migrantentöchtern lassen sich verschiedene Phasen feststellen. Zu Beginn der Untersuchungen in den späten 70er und 80er Jahren hatten fast alle Migrantentöchter einen Teil ihres Lebens in den Herkunftsländern verbracht. Ihre problematische Lebenssituation durch den Kulturkonflikt zwischen einem rigiden Elternhaus und einer westlichen, weltoffenen Lebensumwelt bildete den Schwerpunkt der Untersuchungen bis Mitte der 80er Jahre. Die Diskrepanz zwischen traditioneller Erziehung in den Herkunftsländern und Erziehungszielen der westlichen Industrienationen schien hier besonders groß und spannungsreich zu sein. Dieser Konflikt bestand vor allem für Migrantentöchter türkischer Herkunft, sie wurden daher besonders intensiv beobachtet. ROSEN/STÜWE (1985) haben die Sozialisationsbedingungen ausländischer Mädchen vor dem Hintergrund der Kulturkonflikthypothese ausführlich analysiert. Sie differenzieren dabei nach den Aspekten 'Bikulturelle Sozialisation', 'fehlende Jugendphase', 'rigide geschlechtsspezifische Erzie-

1 vgl. Kapitel 3.2.1.

2 vgl. Kapitel 3.2.1.

3 vgl. Kapitel 3.2.2.

4 vgl. Granato/Meissner, Schepker/Eberding, u.a.

hung', ‚Gesellungsformen', ‚Bildungs- und Ausbildungssituation' sowie ‚Mutter-Tochter-Beziehung'¹.

Im Verlauf der 80er Jahre veränderte sich zwar die theoretische Konstruktion, aber letztlich wurden die bisherigen Inhalte nur anders akzentuiert oder durch neue ersetzt, so dass sich das Bild junger Frauen türkischer Nationalität in der Öffentlichkeit bisher nicht wesentlich geändert hat.²

Ende der 80er Jahre wirkte sich die Annahme von Differenz in der ‚Interkulturellen Pädagogik' teils auch auf die Studien über Migrantentöchter aus. Einige Autorinnen setzten sich seit Ende der 80er Jahre kritisch mit der Kulturkonflikthypothese auseinander und traten für ihre Überwindung und einen Paradigmenwechsel in der Forschung über Migrantentöchter ein.³ Eine Folge ist z.B. das Konzept ‚Migration als Ressource', das die spezifischen Kompetenzen der Migrantentöchter hervorhebt: Durch ihre Sozialisation im interkulturellen und multilingualen Bereich haben die Migrantentöchter mehr Kompetenzen als inländische Mädchen und junge Frauen. Dennoch beeinflusst die Kulturkonflikthypothese bis heute wissenschaftliche Veröffentlichungen über Migrantentöchter und wird immer wieder übernommen. DIEHM/RADTKE kritisieren diese Praxis von wissenschaftlichem Arbeiten, bei der sich die Schlussfolgerungen aus der Selbstbeobachtung der Praxis einerseits und aus alltagstheoretischen Annahmen zur defizitären Sozialisation der Migrantenkinder ‚zwischen den Kulturen' andererseits gegenseitig verdoppeln und verstärken.⁴

In einer vergleichenden Studie wurden 23 Veröffentlichungen über Migrantentöchter analysiert, die seit 1977 deren Sozialisations- und Lebensbedingungen untersucht haben.

Bezogen auf die Herkunftsländer lässt sich feststellen, dass 50 % aller Befragten türkischer Herkunft waren, 28 % anderer und 22 % deutscher. Von den empirischen Studien befassten sich 95 % mit Migrantentöchtern türkischer Herkunft.

Bezogen auf das Geburtsland der Befragten ist auffällig, dass 70 % im Herkunftsland geboren waren und nur 21 % in Deutschland. Dieser Prozentsatz liegt erheblich unter den statistischen Zahlen des Jahres 2001, wonach 60,2 % der bis zu 18-Jährigen in Deutschland geboren sind.⁵

1 vgl. Kapitel 3.2.3.1.

2 vgl. Granato 1999b, 113

3 Akkent/Franger, Schaumann u.a., Riesner, Hahn, Lutz, Stanger, Otyakmaz

4 vgl. Diehm/Radtke 1999, 83

5 vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2002, 426

Als Gesamtergebnis dieser Forschungsanalyse über Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund bleibt festzuhalten, dass das Interesse an Migrantentöchtern aus der Türkei besonders groß ist. Auch wird teilweise immer noch das Problem eines Kulturkonflikts thematisiert. Die Frage nach Defiziten und Benachteiligungen bleibt weiterhin bestehen. Die gesellschaftlichen Veränderungen in der Postmoderne durch Pluralisierung und Individualisierung werden bisher kaum in die Analysen der Lebenswelt von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund integriert.

TEIL II

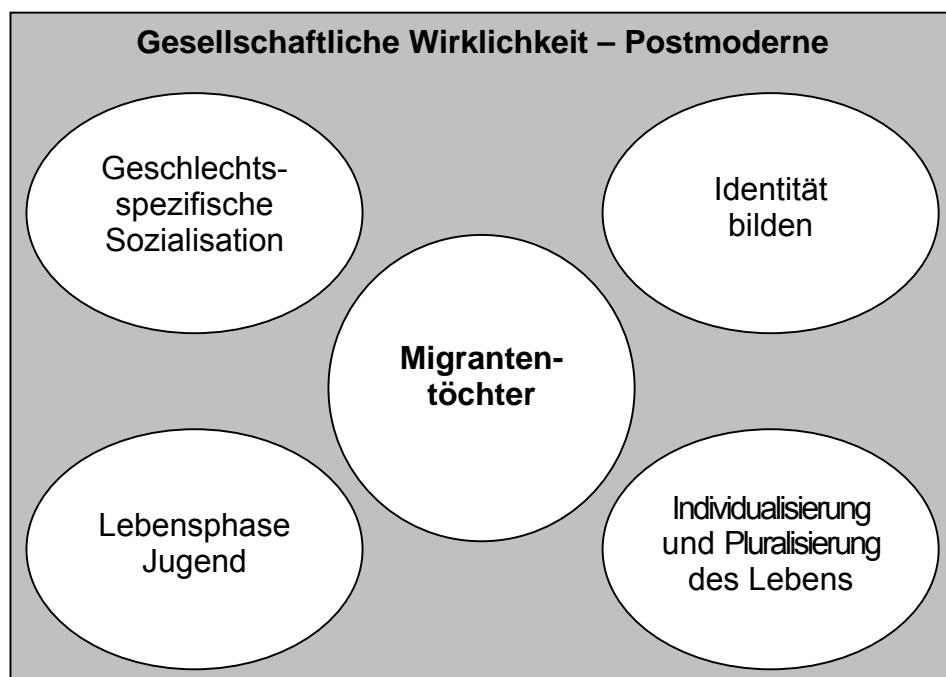
GESELLSCHAFTLICHE UND INDIVIDUELLE LEBENSBEDINGUNGEN VON MIGRANTENTÖCHTERN - THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

*Es „ist gerade bei Jugendlichen – davon auszugehen, dass ...
das Verhalten von deutschen und ausländischen jungen Leuten
in einer Art ‚allgemeinen Jugendverhalten‘ konvergiert.“*

Münchmeier¹

Geht man bei der Analyse der gesellschaftlichen und individuellen Lebensbedingungen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund von der zitierten These aus, das Verhalten deutscher und ausländischer Jugendlicher gehe in einem ‚allgemeinen Jugendverhalten‘ auf, kann diese Gruppe nicht mehr getrennt von den einheimischen Jugendlichen betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund müssen einige grundlegende Aspekte beim Aufwachsen von Migrantentöchtern in Deutschland berücksichtigt werden. Einen Überblick dazu bietet die Grafik:

Wirkzusammenhänge für das Aufwachsen der Migrantentöchter in Deutschland



1 vgl. Münchmeier 2000, 248

Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert gibt es in Deutschland gesamtgesellschaftliche Veränderungen, die, basierend auf den Analysen Zygmunt BAUMAN's, mit dem Begriff Postmoderne zu beschreiben sind. Diese Prozesse - Individualisierung und Pluralisierung, Zuwachs an individuellen Möglichkeiten, größere Entscheidungsfreiräume - sind der gesellschaftliche Hintergrund für das Leben und die Sozialisation in Deutschland, und somit auch für das der Migrantentöchter.

Auf dem Weg zu erwachsenen Individuen werden Migrantentöchter durch ganz unterschiedliche Instanzen wie Familie, soziales Umfeld etc sozialisiert. Eine wichtige Station dieses Prozesses ist die Jugendphase – die Ablösung von der Kernfamilie. Diese Phase hat sich in der Postmoderne noch einmal verändert. Die neue Unübersichtlichkeit erleben Migrantentöchter ebenso wie andere Jugendliche, und sie müssen ihren Weg suchen und ihre eigene Identität bilden.

Auch wenn MÜNCHMEIER von einer Art ‚allgemeinem Jugendverhalten‘ ausgeht, ist kritisch zu prüfen, ob und wie sich der Migrationshintergrund auf die Identitätsbildung von Migrantentöchtern auswirkt. Lassen sich Besonderheiten feststellen? Wie gestalten sich vor diesem Hintergrund Vergesellschaftungs- und Individualisierungsprozesse auch von Migrantentöchtern in unserer Gesellschaft?

Die eben skizzierten Aspekte des Aufwachsens von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

4 Neue gesellschaftliche Wirklichkeit: Die Postmoderne

*„Auch für uns gibt es keine Zuflucht und keinen Ausweg
aus der postmodernen Welt.“*

Winter¹

Der Begriff der ‘Postmoderne’ ist mehrdeutig und unscharf. Er kommt aus ästhetischen und philosophischen Diskussionen und umfasst unterschiedliche und wechselnde Bedeutungen in Kunst, Architektur, Philosophie und Psychologie. Innerhalb der Soziologie haben bisher kaum Diskussionen zur Postmoderne stattgefunden. Allen gemeinsam ist die Abkehr von der ‘Moderne’² mit ihren Gesetzmäßigkeiten und Normen. Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass die ‘Postmoderne’ für Vielheit und Pluralität steht.

1 Winter 1992, 20

2 Wobei auch hier die ‘Moderne’ erst jeweils definiert werden muss

Zygmunt BAUMAN's Entwurf der Postmoderne ist zwischen Ethik und Soziologie angesiedelt und analysiert die heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten sehr sorgfältig. Er beschreibt mit 'Postmoderne' die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse in den reichen Ländern Europas.¹ Dieser kritische Ansatz scheint mir für die Diskussion der aktuellen gesellschaftlichen Situation besonders geeignet und bildet hier den theoretischen Hintergrund. Er bewertet die Gegenwartsgesellschaft von einem theoretischen Standpunkt aus. Die postmoderne Gesellschaft zeichnet sich durch institutionellen Pluralismus, Vielfalt, Kontingenz und Ambivalenz aus. Sie bricht mit den Kategorien der Moderne. BAUMAN schlägt eine neue Begrifflichkeit vor: Die Kategorien Gesellschaft, normative Gruppe (wie Klasse und Gemeinschaft), Sozialisation und Kontrolle sollen ersetzt werden durch Gesellschaftlichkeit, Lebensraum, Selbstkonstituierung und Zusammensetzung des Selbst.² Ergänzt werden BAUMAN's Analysen durch das Konzept der Risikogesellschaft von BECK. Wenngleich dessen Standpunkt dem von BAUMAN nicht ganz entspricht, ist es sinnvoll, das Konzept von BAUMAN mit einigen Aspekten der Gesellschaftsdiagnose von BECK zu verknüpfen, um die gegenwärtige gesellschaftliche Realität zu diskutieren.

4.1 Ursprung und Entwicklung des Begriffs der Postmoderne

„Solange die Auflösung der Ganzheit noch als Verlust erfahren wird, befinden wir uns in der Moderne. Erst wenn sich eine andere Wahrnehmung dieses Abschieds - eine positive - herausbildet, gehen wir in die Postmoderne über.“

Welsch³

Werden die Moderne und die Postmoderne anhand von industriellen, ökonomischen und politischen Entwicklungen geschichtlich eingeordnet, so dauert die frühe Moderne von 1600 bis 1789, die Hochmoderne von 1789 bis 1945, die Spät- oder Postmoderne beginnt 1945.⁴ Wolfgang WELSCH unterscheidet dabei noch

1 vgl. Bauman 1995a, 221

2 vgl. Bauman 1995a, 224

3 Welsch 1997, 175

4 vgl. Wiemker 1998, 1

weiter in Neuzeit, neuzeitliche Moderne und Moderne des 20. Jahrhunderts und diagnostiziert dabei eine sich wandelnde, pluralisierende Moderne.¹

Die Postmoderne (lat.: 'Nachmoderne') ist ein zentraler Begriff der Kulturtheorie. Er begegnete zum ersten Mal 1917² und wurde in den 30er/40er Jahren in den USA relevant.³ Ziel war es, sich gegen die Moderne innerhalb verschiedener Disziplinen wie Literatur, Architektur und Kunst abzusetzen. Seit den 60er Jahren ist er für die Beschreibung von Umbrüchen und Wandlungen in bildender Kunst, Architektur, Literatur und Tanz gebräuchlich. Er steht für eine Vielfalt von Konzeptionen, die traditionelle Wertmaßstäbe relativieren.⁴ Die Postmoderne bedeutet das Verlassen der Linearität und das Ende der Kontinuität, die durch Diskontinuität ersetzt wird. In dieser neuen Epoche gewinnen Begriffe wie Offenheit und Pluralismus an Relevanz. „In diesem Sinne kann die Postmoderne mit den Ideen der nachindustriellen Ökonomie verglichen werden, einer Ökonomie der Bilder, Medien und Zeichen. Manche glauben, dass durch den Spätkapitalismus die Postmoderne die Moderne vollendet. Aber Postmoderne kann auch als Widerstand gegen den Spätkapitalismus und die Moderne aufgefasst werden.“⁵

Nach Europa kam das Konzept des Postmodernismus in den späten 70er Jahren. Jean-Francois LYOTARD⁶ - neben DERRIDA, FOUCAULT, BAUDRILLARD und anderen einer der führenden französischen Philosophen der späten 60er und 70er Jahre - gilt als Begründer der Gedanken zur Postmoderne in Europa und als Namensgeber der postmodernen Epoche. Er ist wohl der prominenteste und differenzierteste Vertreter postmodernen Philosophierens. In seinen Werken 'Das postmoderne Wissen' (1979, deutsch 1986) und 'Der Widerstreit' (1983, deutsch 1987) entwickelt er seine Gedanken und sprachphilosophischen Begründungen zum Ende des neuzeitlichen Projektes. Er widerspricht der modernen Idee von der Einheit der Vernunft und der Möglichkeit und Wünschbarkeit eines allgemeinen Konsensus und setzt dem eine radikal pluralistische Dissensstheorie als Gesellschaftstheorie entgegen.⁷ LYOTARD plädiert dafür, die Vielfalt zuzulassen, und nennt sein Projekt 'Rettet die Differenzen'.⁸ Sein Buch 'Der Widerstreit' ist der Versuch einer systematischen sprachphilosophischen Begründung: Der soziale Zusammenhang besteht aus sprachlichen Spielzügen. Wenn Sprache agonistisch

1 vgl. Welsch 1997, 65-85

2 vgl. Welsch 1997, 12: Rudolf Pannwitz sprach von einem 'postmodernen Menschen'

3 vgl. Lenk 1987, 320

4 vgl. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus, 2001

5 Wiemker 1998, 4

6 Jean-Francois Lyotard ist 1924 geboren, Philosophieprofessor in Nanterre und Paris bis 1987

7 vgl. Preglau 1995, 239

8 Lyotard 1987, 23

strukturiert und sie für die Gesellschaft bedeutsam ist, muss auch die Gesellschaft vielfältig sein. Es gibt keine oberste Diskursart, die die anderen zu substituieren oder auch nur zu normieren vermag.¹ LYOTARDs Theorie ist eine Kritik an Herrschaftsverhältnissen und ein Votum für Relativismus.

4.2 Die Postmoderne nach BAUMAN - eine soziologische Analyse

Für Zygmunt BAUMAN² bedeutet Postmoderne zweierlei: Einerseits entwickelt er einen theoretischen Standpunkt und bewertet so die Vergangenheit (Moderne), andererseits diagnostiziert er die Gegenwartsgesellschaft(en) - das 'Ende der Eindeutigkeit'. BAUMAN entwickelte seine Gedanken zur Postmoderne in Essays, die zu Büchern zusammengestellt wurden. Die wichtigsten Werke sind: 'Moderne und Ambivalenz' (1992), 'Ansichten der Postmoderne' (1995), 'Flaneur, Spieler und Touristen'³ (1997) und 'Unbehagen in der Postmoderne' (1999) .

4.2.1 Die Moderne

„Die Moderne - eingelassen in Stahl und Beton.

Die Postmoderne - verpackt in biologisch abbaubares Plastik.“

Bauman⁴

Wer das Konzept der Postmoderne und ihre gesellschaftlichen Wurzeln verstehen will, muss sich zuerst mit der Moderne auseinandersetzen. Dies wird schon bei der Wortbildung deutlich: Die Post-Moderne folgt der Moderne und ist auf sie bezogen. Auch BAUMAN setzt sich bei seiner Theorie der Postmoderne mit der Moderne auseinander, besonders in 'Moderne und Ambivalenz' (1992) und 'Ansichten der Postmoderne' (1995a).

1 vgl. Welsch 1997, 229

2 Z. Bauman ist 1925 in Posen geboren. Er ist Sohn jüdischer Eltern und studierte und lehrte in Warschau. 1967 wurde er Opfer der antisemitischen Kampagne. 1968 wurde er neben fünf anderen Professoren für die Studentenunruhen verantwortlich gemacht und entlassen. Er verließ Polen und ging mit seiner Familie nach Israel. Dort lehrte er von 1968-1973, bevor er 1973 bis zu seiner Emeritierung 1991 an der Universität Leeds einen Lehrstuhl erhielt.

3 Die Jahreszahlen entsprechen den Veröffentlichungen in deutscher Sprache

4 Bauman 1995b,11

Nach BAUMAN schafft die Moderne eine Ordnung, die Ambivalenz unmöglich macht.¹ Ordnen und Klassifizieren sind wesentliche Aspekte. Ziel ist es, das Leben zu klassifizieren und zu bewerten. Ist die Bewertungsskala festgelegt, werden die Menschen diesen Kategorien zugeordnet. „Der Kampf um Ordnung ist nicht ein Kampf der einen Definition gegen eine andere, einer Möglichkeit, Realität auszudrücken, gegen eine andere. Es ist ein Kampf der Bestimmung gegen die Mehrdeutigkeit, der semantischen Präzision gegen die Ambivalenz, der Durchsichtigkeit gegen Dunkelheit, der Klarheit gegen Verschwommenheit.“² Ambivalenz wird demnach nicht geduldet, sondern eliminiert. „Die typisch moderne Praxis, die Substanz moderner Politik, des modernen Intellekts, des modernen Lebens, ist die Anstrengung, Ambivalenz auszulöschen: eine Anstrengung, genau zu definieren - und alles zu unterdrücken oder zu eliminieren, was nicht genau definiert werden konnte oder wollte.“³

Die Moderne, so BAUMAN, ist ein lineares und bruchloses Gebilde, dessen oberstes Ziel die Ordnung ist. Sie behauptet Objektivität und verwendet zur Verwirklichung Vernunft und Verstand. Klarheit, semantische Präzision und eindeutige Bestimmung sind nach BAUMAN weitere Merkmale. „Die Moderne hat versucht, das menschliche Leben durch Strukturierung zu ordnen. Das Ordnen - die Ordnung planen und ausführen - ist wesentlich eine rationale Aktivität, die mit den Prinzipien moderner Wissenschaft und, allgemeiner, dem Geist der Moderne in Übereinstimmung steht.“⁴

4.2.2 Die Postmoderne

Beginnend mit seinem Buch 'Moderne und Ambivalenz' (1992) entwickelt BAUMAN seine Theorie zur Postmoderne. Sie ist der strikte Gegensatz zur Moderne. Sie ist gekennzeichnet durch Begriffe wie Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Chaos und Schwinden von Objektivität und Gewissheit. Die Akzeptanz der Ambivalenz ist für BAUMAN synonym mit Postmoderne. Sie ist einerseits eine Lebensphilosophie und andererseits die Analyse gesellschaftlicher Realität.

1 vgl. Bauman 1992, 16

2 Bauman 1992, 19

3 Bauman 1992, 20f

4 Bauman 1992, 55

BAUMAN hat eine Theorie der Postmoderne¹ mit neun zentralen Grundsätzen aufgestellt:

1. Der postmoderne Lebensraum ist ein komplexes System, der (gemäß der mathematischen Vorstellung von komplexen Systemen) weder vorhersagbar ist noch durch statistisch signifikante Faktoren kontrolliert wird. Daher gehorcht die Systemhaftigkeit des Lebensraums nicht mehr organismischen Metaphern. Die Annahme, dass Individuen auf Funktionalität und Dysfunktionalität festgelegt werden können, ist überholt.
2. Der postmoderne Lebensraum ist geprägt durch die Absenz von Totalität, die man als Organisation denken kann (also einer die Individuen bestimmenden Agentur). Die Individuen gehorchen nicht mehr einem umfassenden Zweck. Die Handlungen der Subjekte bleiben autonom.
3. Diese Bestimmung von Autonomie bedeutet, dass Individuen nicht auf die Verfolgung eines Zwecks oder eines internalisierten Ziels eingeschränkt sind. Daher sind die Subjekte weitgehend frei, Ziele gemäß ihrer Ressourcen zu verfolgen und ihren Lebensraum als Ansammlung von Möglichkeiten zu sehen. Dabei ist die Zugänglichkeit zu den Ressourcen die einzige Begründung für Handlungen der Subjekte.
4. Der Lebensraum wird vom Subjekt als ambivalentes Chaos mit rivalisierenden und widersprüchlichen Ansprüchen erlebt. Es gibt nicht mehr die Suche nach einer bestimmten Determinationskette, sondern Individuen suchen nur noch nach einer pragmatisch sinnvollen nächsten 'Bewegung'.
5. Der Existenzmodus der Subjekte ist durch unzureichende Bestimmtheit, Unabgeschlossenheit, Mobilität und Wurzellosigkeit gekennzeichnet. Jegliche Identität muss sich das Subjekt selbst schaffen. Ein Maßstab für die Selbstkonstitution fehlt. Allein die beständige Aktivität macht die Identität des Subjekts aus. Damit wird das Lebensprojekt (das die modernen Subjekte bestimmte) durch den Prozess der Selbstkonstitution ersetzt. Sie hat keine Bestimmung, sondern wird innerhalb der sich verändernden Bezugspunkte praktiziert. Selbstkonstitution beinhaltet: Zusammensetzen und Auseinandernehmen sowie Aufnehmen und Ablegen von Elementen, Lernen und Vergessen.

¹ vgl. Bauman 1995a, 226ff

6. Der menschliche Körper bleibt als sichtbares Moment von Kontinuität übrig und ist ein Kristallisationspunkt der identitätsstiftenden Bestrebungen. Während es in der Moderne um Gesundheit als Teil eines Lebensprojekts ging, geht es in der Postmoderne um die Steigerung der Fähigkeiten des Körpers, um seine Kultivierung. Das moderne Individuum wollte gesund sein, das postmoderne Individuum will fit sein. Die Fremdbestimmung verbirgt sich heute hinter der Verführung.
7. Das fehlende Lebensprojekt muss im Prozess der Selbstkonstitution ersetzt werden. Das Subjekt sucht nach neuen Orientierungen, die Hilfestellungen zur eigenen Selbstkonstitution anbieten. Diese können entweder andere Subjekte des Lebensraums oder marktvermittelte Orientierungshilfen sein.
8. Die selbstgewählte Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird vom Subjekt durch Zeichen ausgedrückt. Diese Zeichen hängen von der Brauchbarkeit für die Selbstkonstruktion ab. Sie müssen die Fähigkeit aufweisen, das Subjekt darin zu bestätigen, dass seine Selbstkonstruktion befriedigend ist.
9. Die Zugänglichkeit zu den Zeichen hängt von den Ressourcen des Subjekts ab und variiert von Subjekt zu Subjekt. Dabei spielen das Wissen und die Information eine wesentliche Rolle.

Mit seiner Theorie der Postmoderne beschreibt BAUMAN die individuellen wie die gesellschaftlichen Aspekte, die heute für menschliches Leben einer westlichen Industriegesellschaft bedeutsam sind. Er stellt den Werten der Moderne die Werte und Beschreibungen des Lebens in der Postmoderne gegenüber, die jene der Moderne abgelöst haben. Dabei wird das Subjekt als frei von äußeren Zwängen und autonom gedacht. Es sucht sich Orientierungen, die es bei seinen Entscheidungen unterstützen. Die einzig zwingenden Instanzen für das Subjekt sind das Subjekt selbst und die verinnerlichten Werte, die es bei jeder einzelnen Entscheidung beeinflussen. Diese können sich aber von Situation zu Situation unterscheiden. Eine besondere Rolle haben das Wissen und die Information. Sie geben dem einzelnen Hilfestellung bei seinen vielfältigen Entscheidungen.

4.3 Die 'Risikogesellschaft' nach BECK - eine postmodern gewordene soziale Wirklichkeit

*„Die Welt geht nicht unter, jedenfalls nicht deswegen,
weil die Welt des 19. Jahrhunderts heute untergeht.“*

Beck¹

Der deutsche Soziologe Ulrich BECK² führt in 'Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne' (1986) und im mit Elisabeth BECK-GERNSHEIM herausgegebenen Werk 'Riskante Freiheiten' (1994)³ aus, was 'Postmodernisierung' auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet. Er charakterisiert die zeitgenössischen (westlichen) Gesellschaften als Risikogesellschaft. Er verweist auf Prozesse der Differenzierung und Pluralisierung, mit denen diese die Industriegesellschaft verändert und abgelöst hat. Er beschreibt die Veränderungen von der Industrie- zur Risikogesellschaft anhand von fünf Aspekten: Erwerbsarbeit, Gesellschaftsstruktur, Geschlechterbeziehungen, Wissenschaft und Politik. Obwohl BECK selbst nicht von 'Postmodernisierung' oder 'postmoderner Gesellschaft', sondern von 'reflexiver Modernisierung' und 'Risikogesellschaft' spricht, vertritt er ähnliche Gedanken wie BAUMAN mit dem Begriff der Postmoderne.⁴

4.3.1 'Einfache Moderne': Die Industriegesellschaft

Es „liegt die Einschätzung zugrunde, dass wir Augenzeugen - Subjekt und Objekt - eines Bruches innerhalb der Moderne sind, die sich aus den Konturen der klassischen Industriegesellschaft herauslöst und eine neue Gestalt - die hier sogenannte (industrielle) 'Risikogesellschaft' – ausprägt.“

Beck⁵

1 Beck 1986, 16

2 Ulrich Beck ist 1944 geboren und seit 1979 Professor für Soziologie in München und Bamberg

3 Beck/Beck-Gernsheim 1994, 10-39

4 vgl. Junge/Kron 2002, 11f

5 Beck 1986, 13

Die mit der Moderne aufblühende Industriegesellschaft (19. Jh.) löste durch die 'einfache Modernisierung' die ständische Agrargesellschaft ab.¹ Die Industriegesellschaft war eine Mangelgesellschaft und wurde von der Logik der Produktion und von der Verteilung des Reichtums beherrscht. Ihr Denken und Handeln „kreiste um die Frage, wie der gesellschaftlich produzierte Reichtum sozial und zugleich 'legitim' verteilt werden kann.“² Die Gesellschaft war auf die Bearbeitung dieser Fragen zugeschnitten. Als Einzelaspekte nennt BECK dabei die Erwerbsarbeit (1), die gesellschaftliche Gemeinschaft (2), die privaten Lebensformen (3), die Wissenschaft (4) und die Politik (5).

- (1) In der Industriegesellschaft ist die Erwerbsarbeit vorgesehen als 'lebenslange Ganztagsarbeit'. Hier herrschen klare Grenzziehungen zwischen Arbeit und Nichtarbeit, die sich sowohl räumlich als auch zeitlich fixieren lassen. Sie drücken gleichzeitig die soziale und rechtliche Trennschärfe zwischen Beschäftigung und Arbeitslosigkeit aus. BECK nennt diese Form der Erwerbsarbeit 'Standardisiertes Vollbeschäftigungssystem'.³
- (2) Auf dieser Grundlage entsteht die moderne Industriegesellschaft als 'Großgruppengesellschaft', wie sie Marx in seiner Klassentheorie beschrieben hat. „Die Homogenität der Arbeitsbedingungen und -erfahrungen findet ihren Niederschlag in einer Klassenstruktur, bestehend aus zwei homogenen Klassen - Kapital und Arbeit, deren innerer Zusammenhalt durch soziale Solidaritätsbeziehungen und kulturelle Klassenmilieus sichergestellt ist.“⁴ Als soziales Zuordnungskriterium wurden in der Industriegesellschaft die Stände durch Klasse und Schicht abgelöst. Die gesellschaftlichen Unterschiede wurden also nicht mehr durch angeborene bzw. berufliche Zugehörigkeit definiert, sondern durch soziale und materielle Ungleichheiten.
- (3) In der Industriegesellschaft existieren innerhalb des Familiensystems klare Rollenmodelle: Der Mann sichert das Familieneinkommen durch seine ganztägige Berufstätigkeit und ist dadurch auf die produktive Berufsrollenidentität festgelegt. Die Frau übernimmt die reproduktiven Tätigkeiten als Hausfrau und Mutter innerhalb der Kleinfamilie. „Ohne Kleinfamilie keine Industriegesellschaft in ihrer Schematik von Arbeit und Leben.“⁵

1 vgl. Beck 1986, 14

2 Beck 1986, 26

3 vgl. Beck 1986, 225

4 Preglau 1995, 254

5 Beck 1986, 174

- (4) Die Wissenschaft ist in der Industriegesellschaft wertfrei. Ihr Ziel ist die Wirklichkeitserkenntnis in der 'vorgegebenen' Welt, von Mensch, Natur und Gesellschaft. Ihr Wahrheits- und Aufklärungsanspruch wird nicht bezweifelt, Widerstände gegen sie werden zurückgewiesen.¹
- (5) Die Politik der Industriegesellschaft spiegelt die bisher genannten sozialen Strukturen wider. Sie ist inhaltlich am Wachstum des Produktionsprozesses, der Regelung des Konflikts um die Verteilung des Reichtums und am Ausbau kollektiver sozialer Rechte orientiert. Dem politischen System wird dabei die Kompetenz der Steuerung anderer, nicht politischer Bereiche wie Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft zugeschrieben.²

4.3.2 'Reflexive Moderne': Die Risikogesellschaft

Die Entwicklung im 20. Jahrhundert geht weiter: Mit dem Entstehen der Wohlstandsgesellschaft in den 60er/70er Jahren ändert sich die Situation der Menschen: „Mehr Geld, mehr Zeit, mehr Bildung“.³ BECK nennt diese Entwicklung eine 'reflexive Modernisierung' oder auch 'postmodern gewordene Moderne'. Veränderte Lebensbedingungen stellen die Menschen vor ganz neue Situationen: Risiken und Selbstbedrohungspotentiale werden in einem bis dahin unbekanntem Maße durch die gesellschaftliche Produktion von Reichtum freigesetzt.⁴ Die fünf Aspekte Erwerbsarbeit, gesellschaftliche Gemeinschaft, private Lebensformen, Wissenschaft und Politik, anhand derer BECK die Einfache Moderne charakterisierte, erfahren in der Reflexiven Moderne entscheidende Veränderungen:

- (1) Im Bereich Erwerbsarbeit⁵ etwa wächst eine neuartige Bedrohung durch Arbeitslosigkeit: in der modernen Industriegesellschaft waren vor allem Ungelernte oder Menschen mit schlechtem Schulabschluss gefährdet. In der Risikogesellschaft bieten weder ein qualifizierter Schulabschluss noch ein Studium Sicherheit vor Arbeitslosigkeit. Themen wie Arbeitszeitverkürzung und -flexibilisierung werden diskutiert; Der Anteil der Teilzeitbeschäftigten und Zeitflexibelbeschäftigten nimmt zu. Die Erwerbsarbeit wird radikal

1 vgl. Beck 1986, 254

2 vgl. Beck 1986, 300ff

3 Jandl 1999, 263

4 vgl. Beck 1986, 25

5 vgl. Beck 1986, 117

pluralisiert. Es findet ein Strukturwandel vom 'System standardisierter Vollbeschäftigung' in der Moderne zum 'System flexibel-pluraler Unterbeschäftigung' statt. Die Folgen der Pluralisierung sind ambivalent.

(2) Innerhalb der Gesellschaft findet ein Strukturwandel statt. Die Netzwerke von Klasse und Schicht lösen sich auf. Mit der Pluralisierung der Erwerbsarbeit entfällt die wichtigste ökonomische Bedingung der Klassenbildung. Die gleichzeitig einsetzende Individualisierung hat zusätzlich den Prozess der Reproduktion sozialer Klassen und Schichten paralyisiert, die soziale Ungleichheit aber ist konstant geblieben. Sie wird nur nicht mehr anhand von Klasse und Schicht sichtbar. In der Bundesrepublik Deutschland ist eine besondere sozialstrukturelle Entwicklung zu beobachten, der 'Fahrstuhl-Effekt': „Die 'Klassengesellschaft' wird insgesamt eine Etage höher gefahren. Es gibt - bei allen sich neu einpendelnden und durchgehaltenen Ungleichheiten - ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissen, Massenkonsum.“¹ Die Verbesserung des Lebensstandards und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten befreien aus klassenspezifischen und kollektiven Lebensformen und Sozialmilieus. Durch den neu gewonnenen Spielraum wächst die individuelle Verantwortung. Das bringt Chancen, aber auch Risiken mit sich, die aufgrund der mangelnden institutionellen Stützen zur Überforderung des Individuums führen können.

(3) Das System Kleinfamilie existiert in der Risikogesellschaft kaum noch als Modell. Die Pluralisierung betrifft auch die privaten Lebensformen. Bei zunehmender Gleichberechtigung innerhalb der schulischen Ausbildung und Freiheit der eigenen Lebensgestaltung wählen immer mehr Frauen die Erwerbstätigkeit als Perspektive. Der Anteil der Frauen, die nicht mehr bereit sind, ausschließlich im Bereich der Reproduktion (Haushalt und Kindererziehung)² tätig zu sein, steigt. Die Folgen sind explosiv:

- Die Scheidungsraten steigen
- es entbrennt ein 'Kampf der Geschlechter' innerhalb von Familie, Beruf und Politik. Frauen und Männer müssen ihre Identität neu definieren

1 Beck 1986, 122

2 vgl. Beck 1986, 161ff

- die Ehe definiert sich neu: alternative Formen mit wechselnden Partnern oder Ehen mit verschiedenen Wohnorten der Partner entstehen
- nichteheliche Lebensformen nehmen zu, wie etwa die Zahlen der Singles, Alleinerziehenden, Ehen ohne Trauschein zeigen.

Die freiheitliche Form der Lebensgestaltung stellt eine große Vielzahl von Möglichkeiten des Zusammenlebens der Menschen und Geschlechter zur Verfügung. Diese Alternativen können für den Einzelnen eine Bereicherung bedeuten. Sie können aber auch zu Bindungsverlust und Einsamkeit führen.

(4) Der Wandel des Wissenschaftssystems in der Risikogesellschaft kann als 'verlorene Unschuld der Wissenschaft' bezeichnet werden. Es „wird ein Prozess der Demystifizierung der Wissenschaften in Gang gesetzt.“¹ Während die Wissenschaft in der Moderne Autorität hatte, führten innere Pluralisierung, Politisierung und Selbstkritik der Wissenschaft besonders in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften zu deren Verfall: Kaum ein wissenschaftliches Expertengutachten oder eine Theorie, denen nicht eine Gegenexpertise oder ein anderes wissenschaftliches Konzept gegenübergestellt werden. Die in der Risikogesellschaft entwickelte Relativität wissenschaftlicher Wahrheit wird in den Sozial- und Geisteswissenschaften besonders anerkannt.

(5) Die Pluralisierung innerhalb der Politik² bedeutet, dass sich die Parteien nicht mehr auf eine eindeutig zuzuordnende, klassenspezifische Klientel verlassen können. Die Bürger sind kritischer geworden. Es gibt immer weniger Stammwähler. Das politische Geschäft wird unkalkulierbar. Waren in den 60er Jahren 10 % Wechselwähler, so sind es Mitte der 80er Jahre 20-40 %.³ Der Einfluss der Politik und der Einfluss auf die Politik sind begrenzt. Die Trennung von Politik und Nichtpolitik erweist sich im Zuge reflexiver Modernisierung in der Risikogesellschaft als fragwürdig. Es findet ein Systemwandel in der Politik statt. Der Machtverlust des zentralisierten politischen Systems erfolgt einerseits durch die Wahrnehmung der Bürger von Bürgerrechten, andererseits durch die sozialstrukturellen Veränderungen im

1 Beck 1986, 256

2 Politik verstanden als Verteidigung und Legitimation von Herrschaft, Macht und Interessen

3 Beck 1986, 310

Übergang von Nichtpolitik zu Subpolitik¹. Damit findet eine zunehmende Pluralisierung der politischen Arenen und Akteure statt.

4.4 Verknüpfung von Postmoderne und Reflexiver Moderne

Die Erweiterung des Konzeptes der Postmoderne von BAUMAN durch die Gesellschaftsanalyse der Reflexiven Moderne von BECK mag ungewohnt erscheinen, ist aber sinnvoll. BECK grenzt ähnlich wie BAUMAN die Moderne von der Postmoderne (BECK nennt sie Reflexive Moderne) ab. Für BECK ist die Risikogesellschaft eine weiterentwickelte bzw. reflexiv gewordenen Moderne. BAUMAN dagegen macht einen Schnitt zwischen Moderne und Postmoderne. Die Postmoderne folgt zwar zeitlich auf die Moderne, lässt sich aber nicht weiter mit ihr in Verbindung setzen. Den Übergang von der Moderne zur Postmoderne bewerten beide also unterschiedlich. Betrachtet man dagegen allein die Aussagen über die gesellschaftliche Situation in den westlichen Industrienationen, überwiegen die Gemeinsamkeiten zwischen BAUMAN und BECK. Speziell bei der Frage, welche Aspekte die Gesellschaft (bzw. die Gesellschaftlichkeit) ausmachen, sind sich BAUMAN und BECK sehr nahe. „Wer Gesellschaft vom Standpunkt des Individuums analysiert, nimmt ihre jeweilige Form nicht als vorgegebenes, unverrückbares Datum, sondern stellt sie in Frage.“² BECK/BECK-GERNSHEIM beziehen sich dabei direkt auf BAUMAN mit seiner Beschreibung der Machtverhältnisse und verwenden hier auch seinen Begriff der 'Gesellschaftlichkeit': „Was wird, wenn eben diese Individuen eine andere Gesellschaft, vielleicht sogar eine andere Art von Gesellschaftlichkeit wollen?“³ BAUMAN vertritt wie BECK die Auffassung, dass die Elemente der Gesellschaft, die die Moderne geprägt haben, keine Gültigkeit mehr besitzen, etwa Klasse und Schicht. Auch die Aspekte Gemeinschaft und Kontrolle spielen in der Postmoderne keine Rolle mehr. Dagegen haben neben der Gesellschaftlichkeit die Kategorien Selbstkonstituierung und Lebensraum an Bedeutung gewonnen.

BAUMAN entwickelt in die Theorie eines postmodernen Lebensraumes, beschreibt die Aspekte, die dabei für den Einzelnen relevant sind und grenzt sein Modell von der Moderne ab. Das tut BECK auch, der eine andere Schwerpunkt-

1 BECK bezeichnet als Subpolitik die Umwälzung der Produktions- und Lebensbedingungen durch die Eliten aus Wissenschaft und Wirtschaft (vgl. Beck 1986, 311ff)

2 Beck/Beck-Gernsheim 1994, 26

3 Beck/Beck-Gernsheim 1994, 26

setzung vornimmt. BECK beschreibt die Veränderung z.B. der Erwerbsarbeit und in den Beziehungsformen der Geschlechter. BAUMAN betont besonders den Unterschied zur Moderne, das Neue in der Postmoderne für das Individuum. Die besondere Bedeutung der Individualisierung und Pluralisierung des Lebens sind Inhalt der Analysen von BAUMAN und BECK, auch wenn ihre Betrachtungen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen beinhalten.

Die Analyse des Sozialen, in dem der Einzelne lebt, mit ihren Chancen und ihren Risiken werden sowohl von BAUMAN als auch von BECK benannt.

BAUMAN's Essays zu den Aspekten der Postmoderne sind im Vergleich zu BECK's Gesellschaftsanalyse radikaler und betonen die positiven Aspekte der Individualisierung, während BECK besonders die Nachteile und die Risiken benennt.

4.5 Postmoderne Identitätsbildung

„Man lebt von Tag zu Tag, verliert sich nicht an Lebensentwürfe, Sinnfragen. Man sammelt seine Lebensauffassung zusammen, wie man Briefmarken oder Pilze sammelt, gelegentlich, bei schönem Wetter, wenn man gerade Zeit findet.

*Wenn man reist reist man,
wenn man liebt liebt man,
wenn man schreibt schreibt man...
wenn man Kohl anpflanzt, pflanzt man Kohl an.“*

¹
Schimmang

Die Bildung einer Identität im soziologischen Verständnis ist abhängig von individuellen Faktoren und Einflüssen der personalen Umwelt des Menschen.² Der Stellenwert der sozialen Umwelt als Aspekt der Konstruktion individueller Identitäten hat sich verschoben, da sich die Gesellschaft von der Moderne zur Postmoderne verändert hat.

Die Konstruktion von Identität wurde in der Moderne zum ersten Mal zur Aufgabe für den einzelnen Menschen. In der Vormoderne waren die identitätsstiftenden Faktoren mit der Geburt praktisch festgelegt. „Die allgemeine Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität ist ... kein Novum der letzten Jahrzehnte, sondern der

¹ Schimmang 1982, 202

² vgl. auch Kapitel 5.1.

grundlegende Gedanke der gesellschaftlichen Moderne, die grob den Zeitraum der letzten 150 Jahre umfasst.“¹

Unter Identität im ursprünglichen Sinne versteht man das Bewusstsein, sich von anderen Menschen zu unterscheiden. Die Moderne ermöglichte dem Menschen, sein Leben durch eigene Anstrengung selbst mitzugestalten. Innerhalb der vordefinierten Rollen und Normen konnte der einzelne wählen und seine Identität konstruieren. Die Bildung der eigenen Identität hatte in der Moderne ein eindeutiges Ziel: einen Platz zu finden in den wohlorganisierten, festgelegten gesellschaftlichen Gegebenheiten. Der Rahmen war vorgegeben, die Aufgabe der Individuen bestand darin, ihren Platz in dieser Gesellschaft einzunehmen und zu sichern. Das Ziel moderner Identitätsbildung hieß, sich von anderen Menschen zu unterscheiden sowie über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg - auch für die Umwelt erkennbar - dieselbe Person zu bleiben. Die Bildung der Identität findet an der Nahtstelle von Subjekt und Gesellschaft statt,² sie ist das selbstreflexive Scharnier zwischen innerer und äußerer Welt.

Für diese Verknüpfungsarbeit entwickelte Heiner KEUPP sein Identitätskonzept der 'Patchwork-Identität': „Hier bedarf es der Idee und der Realisierung einer ganzheitlichen Gestalt, der Abstimmung von Farben und Mustern, der Verwendung von geeigneten Stoffen.“³ Die Patchwork-Metapher veranschaulicht, dass Identität aus verschiedenen Aspekten zusammengesetzt ist und durch neue Teile erweitert und verändert werden kann. Natürlich ist die Idee einer offenen Identität älter. So bezieht sich die postmoderne Debatte auch auf die essayistischen Identitätskonzepte des frühmodernen Philosophen Michel de MONTAIGNE:⁴ „Wir bestehen alle nur aus buntscheckigen Fetzen, die so locker und lose aneinander hängen, dass jeder von ihnen jeden Augenblick flattert, wie er will; daher gibt es ebenso viele Unterschiede zwischen uns und uns selbst wie zwischen uns und den anderen.“⁵ KEUPP entwickelte seine Theorie vor dem Hintergrund einer modernen gesellschaftlichen Realität. In der Moderne war es Ziel der Identitätsbildung, sich durch einen kreativen Prozess einen Platz in der Gesellschaft zu suchen, die ein fixes Koordinatensystem von Normen und Sinnorientierungen bot.⁶ Später differenzierte er sein Modell der Identitätsbildung. Die Bildung einer Patch-

1 Keupp 1999, 71

2 vgl. Keupp u.a. 1999, 9

3 Keupp 1989, 64

4 De Montaigne lebte von 1533 bis 1592

5 De Montaigne 1998, 167f

6 vgl. Keupp 1989, 64

work-Identität in der Postmoderne¹ ist ein kontinuierlicher Prozess, in dem sich das Individuum permanent weiter entwickelt. Sie ist nicht mehr das gesicherte Endergebnis, sondern ein vorübergehender Zustand, eine provisorische Reaktion auf Unvorhergesehenes.²

Die Patchwork-Metapher von KEUPP ist die Ausgangsbasis der postmodernen Identitätsentwürfe von GROSS (1985), BECK (1986), BECK/BECK-GERNSHEIM (1994), HITZLER/HONER (1994) und KELLNER (1994).

Für KELLNER hat sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch das Identitätskonzept geändert: „Aus postmoderner Sicht wird die Identität immer instabiler und zerbrechlicher.“³ Da die postmoderne Gesellschaft nicht mehr wie in der Moderne einen festen Rahmen für das Individuum bildet, ist die postmoderne Identität noch offener und bindungsloser als die moderne.

GROSS stellt die Frage, ob die heutige Bastelmentalität ein postmoderner Schwebezustand ist. Vor dem Hintergrund, dass in der Postmoderne keinerlei Orientierungen mehr angeboten werden wie z.B. Traditionen, Klassen und Schichten, fühlt sich der Mensch von heute „gespenstisch frei und ungebunden“.⁴

BECK geht davon aus, dass die Individuen ihre Biographien selber basteln müssen, indem sie ihre individuellen Lebensmuster anhand eines Baukastens von biographischen Kombinationsmöglichkeiten entwickeln.⁵

BECK und BECK-GERNSHEIM kreieren den Begriff der 'Bastelbiographie', für die die Kategorien Bildungsqualifikation, Lebensphase, Familienlage und Kohorte kennzeichnend sind.⁶

HITZLER/HONER nennen die Individuen der Postmoderne 'Sinnbastler': „Aber er (der Sinnbastler) weiß typischerweise z.B. über die je aktuellen Lebenssinn- und Lebensstil-Angebote - insbesondere qua Medien - im Großen und Ganzen Bescheid, gut genug jedenfalls, um tun zu können, wozu er ohnehin gezwungen ist: zwischen den Angeboten zu wählen, sich sein individuelles ... Lebensstil-Paket zusammenzustellen bzw. sich zwischen den vor- und zuhandenen Alternativen... zugunsten einer Sinn-Heimat zu entscheiden.“⁷ „Der stilisierende Sinnbastler rep-

1 Keupp u.a. beziehen sich auf Beck's Theorie der Risikogesellschaft und wählen daher die Begriffe Spätmoderne oder 'reflexiven Moderne'. Hier wird aber weiter der Begriff der Postmoderne zugrunde gelegt und verwendet, da es sich um eine begriffliche und nicht inhaltliche Differenz handelt.

2 vgl. Keupp u.a. 1999, 85

3 Kellner 1994, 217

4 Gross 1985, 65

5 vgl. Beck 1986, 217

6 Beck/Beck-Gernsheim 1994, 19

7 Hitzler/Honer 1994, 311

räsentiert somit prototypisch das, was hier mit 'Bastelexistenz'¹ gemeint ist: eine sozusagen reflexive Form des individualisierten Lebensvollzugs.“

Die Prozessorientierung innerhalb der Identitätsforschung ist nicht neu, wohl aber die Vorstellung der Offenheit des Prozesses.² Hierin erkennt KEUPP einen wesentlichen Unterschied zwischen moderner und postmoderner Identitätsbildung. Postmoderne Identitätsbildung ist demnach ein ergebnisoffener Prozess, bei dem die Individuen ihre Identität selbst basteln, immer wieder neu überdenken und weiterentwickeln müssen. Die oben genannten Verfasser versuchen, für die neue gesellschaftliche Realität Bilder zu entwickeln, die die Identitätsbildung in der Postmoderne verdeutlichen können: 'Bastelmentalität', 'Bastelbiographie', 'Sinnbastler'. Auch BAUMAN entwickelt ein entsprechendes Konzept. Postmoderne Identität wird nicht mehr isoliert konstruiert, sondern in den jeweiligen, situativen Lebenszusammenhängen, in denen sich der Mensch befindet. „Die Schwierigkeit liegt also nicht mehr darin, eine Identität zu entdecken, zu erfinden, zu konstruieren, zusammenzusetzen (oder gar zu kaufen), sondern zu verhindern, dass sie einen einengt, dass sie gleichsam am Körper festklebt.“³ Mobilität, Pluralisierung und Flexibilisierung werden vom Individuum, bezogen auf seine Identität, erwartet. Die postmoderne Identitätsbildung ist ein Prozess, dem das Individuum ausgesetzt ist, bei dem es aber kaum Orientierungen gibt. Der Einzelne fällt auf sich selbst zurück und kann und muss herausfinden, was ihn ausmacht. Dabei ist das eigene Leben immer wieder zu überdenken und zu überprüfen. „Wenn in der Moderne das 'Identitätsproblem' darin bestand, sich eine Identität zu schaffen und sie zu festigen, liegt das 'Identitätsproblem' der Postmoderne in erster Linie darin, Festlegung zu vermeiden und sich Optionen offen zu halten.“⁴ Die postmoderne Identität verändert sich, ist instabil und zerbrechlich. Sie ist vielfältig, vergänglich und offen. „Keine Identität ist festgelegt, jede muss konstruiert werden - und obendrein ohne jede Garantie, dass die Konstruktion jemals beendet und das Dach auf das fertige Gebäude gesetzt werden kann.“⁵

Die unterschiedlichen Formen der Identitätsbildung in der Moderne und der Postmoderne lassen sich wie folgt zusammenfassend gegenüberstellen:

1 Hitzler/Honer 1994, 311

2 vgl. Keupp 1999, 84

3 Bauman 1995b, 13f

4 Bauman 1995b, 11

5 Bauman 1997, 222

Moderne und postmoderne Identitätsbildung

M o d e r n e I d e n t i t ä t	P o s t m o d e r n e I d e n t i t ä t
Identität schaffen	selber Identität basteln, immer wieder neu überdenken und weiterentwickeln
Prozess mit festgelegtem Ziel der gelingenden Identität	In offenem Prozess Festlegung vermeiden
Identität ist stabil; starr und fest	Identität ist instabil, flexibel, vergänglich, zerbrechlich und offen
kreist um Beruf und Funktion im öffentlichen Bereich	kreist um Freizeit, Ansehen und Konsum

4.6 Postmoderner Kulturbegriff

*„Die Vielfalt der Kulturen ist... viel größer und reicher
als alles, was zu kennen uns je vergönnt sein wird.“*

¹
Lévi-Strauss

*„Und doch werden Begriffe, wohin es sie auch verschlägt,
ihre typischen Herkunftsmerkmale nie verlieren.“*

²
Bauman

Wenn sich die Postmoderne mit dem Wesen von Kultur beschäftigt, betrachtet sie an der Schwelle zum 21. Jahrhundert einen Begriff, der im dritten Viertel des 18. Jahrhunderts, zu Beginn der Hochmoderne, in einer bestimmten Epoche und aus der besonderen Erfahrung bestimmter Menschen entstand.³ Ziel war es, die Menschen durch Erziehung und Zivilisierungsmaßnahmen zu veredeln, sie damit gegen die Flut des Chaos zu schützen und davor zu bewahren, „so zu werden, wie sie sich entwickeln würden, wenn man ihre angeborenen instinktmäßigen Neigun-

1 Lévi-Strauss 1975, 366

2 Bauman 1999, 226

3 vgl. Bauman 1999, 227

gen nicht beschnitten oder zurückdrängte - wenn sie nicht angewiesen und geschult würden, ihr Verhalten zu ändern.“¹

Der neu geprägte Begriff der Kultur wurde natürlich von den Grundgedanken der Moderne mitgeprägt: der Strukturierung und Ordnung durch Vernunft und Verstand. Auch die Theorie des Kulturkonflikts gehört in diese Rahmenbedingungen, in denen Kultur festgelegt, eindeutig definiert und später nationalstaatlich verstanden wurde.

Die Postmoderne löst die Moderne und somit auch die Rahmenbedingungen der Kulturdefinition ab. Das führt zu einem Paradigmenwechsel: Die Vorstellung von Kultur als festgelegte, klar definierte Größe, die auch nationalstaatlich verstanden wird, wird durch eine neue Definition von Kultur in der Postmoderne ersetzt. BAUMAN nennt den Kulturbegriff der Moderne 'orthodox'.²

BAUMAN verweist in 'Unbehagen in der Postmoderne' (1999) darauf, dass schon LEVI-STRAUSS (1975) einen Paradigmenwechsel des Kulturbegriffs vorgenommen hat. Für LEVI-STRAUSS sind die Kulturen sehr vielfältig, stehen gegenseitig³ in Beziehung und entwickeln sich weiter.

LEVI-STRAUSS entwickelte folgende Aspekte eines neuen Kulturbegriffs:

1. Es gibt keine übergreifende 'Struktur' der Kultur als Ganzes. Allerdings hebt er auch die Abgeschlossenheit einzelner Kulturen hervor, die nötig ist, um das eigene einer Kultur zu bewahren.
2. Kultur ist ein Prozess.
3. Kultur dient keinem bestimmten Zweck.

BAUMAN schließt sich dieser Theorie an. Danach „erzeugen diese Grundgedanken eine Vorstellung von Kultur, die sich von der im orthodoxen Paradigma erstarrten krass unterscheidet; sie erzeugen die Vorstellung von einer stets rastlosen, unlenkbaren und rebellischen Bewegung, ordnend, obwohl selbst nicht geordnet, die sakrosankte Unterscheidung zwischen dem Substantiellen und dem Marginalen, dem Notwendigen und dem Zufälligen blasphemisch missachtend.“⁴

Kultur, postmodern definiert, ist also fließend und wandelbar. Die Menschen verändern durch ihre Biographien und Lebenssituationen die Kultur in ihrem Lebens-

1 Bauman 1999, 228

2 vgl. Bauman 1999, 234

3 vgl. Lévi-Strauss 1975, 367

4 Bauman 1999, 237

raum. Somit erhält die Vielfalt von Kulturen eine positive Bewertung, denn durch die Begegnung unterschiedlicher Kulturen entwickelt sich etwas Neues. „Die gegenwärtige Welt ist eine, in der Kulturen... nebeneinander koexistieren und sich der Anordnung auf Zeit- oder Wertachsen widersetzen.“¹

4.7 Zusammenfassung

Die Analyse der aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit muss das Modell der Postmoderne von Zygmunt BAUMAN beachten. BAUMAN wählt den Begriff der Postmoderne, der vorher schon die Diskussionen in Kunst, Architektur, Philosophie und Psychologie geprägt hat. PANNWITZ wählte zum ersten Mal 1917 den Begriff der Postmoderne. Er sprach damals vom postmodernen Menschen. In den USA hatte die Postmoderne ihren Höhepunkt in den 60er Jahren. Dabei ging es um Umbrüche in Architektur, Tanz und Literatur. Nach Europa gelangte der Begriff Ende der 70er Jahre durch LYOTARD mit seinen philosophischen Abhandlungen zur Postmoderne. LYOTARD's Gedanken richten sich gegen Herrschaft, gegen die Ideen der Einheit der Vernunft und für das Zulassen von Dissens, Vielheit und Widersprüchlichkeiten innerhalb der Gesellschaft. BAUMAN nimmt Anfang der 90er Jahre diese Gedanken in seine soziologische Gesellschaftstheorie auf. Er wendet sich mit seiner Gesellschaftsdiagnose gegen die Kategorien der Moderne, die seiner Meinung nach ihre Gültigkeit verloren haben. Den postmodernen Lebensraum beschreibt BAUMAN in seiner Theorie der Postmoderne. Er ist ein komplexes System, das weder vorhersehbar noch kontrollierbar ist. Es fehlen ein umfassender Zweck und das Vorhandensein einer Totalität. Die Subjekte sind weitgehend frei und wurzellos. Die neue gesellschaftliche Wirklichkeit ist nach BAUMAN gekennzeichnet durch Ambivalenz, Mehrdeutigkeit, Verschwommenheit und Chaos. Gesellschaftliche Kategorien wie Gesellschaft, normative Gruppe (z.B. Klasse, Gemeinschaft), Sozialisation und Kontrolle ersetzt BAUMAN durch die Kategorien Gesellschaftlichkeit, Lebensraum, Selbstkonstituierung und Zusammensetzung des Selbst. Der Mensch ist auf sich selbst zurückgeworfen, was eine neue Lebensqualität mit sich bringt. Der Einzelne entwickelt ganz individuell seine Lebenspläne und Perspektiven, was die Vielfalt der Lebensentwürfe ermöglicht, aber auch Risiken mit sich bringt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über

¹ Bauman 1995a, 64

die Differenz von Moderne und Postmoderne anhand von BAUMAN's Begrifflichkeiten.

Gegenüberstellung von Moderne und Postmoderne nach BAUMAN

Moderne	Postmoderne	Quelle
bruchlos	fragmentarisch	1995b, 12
linear	konturlos und episodisch	1995b, 12
Ordnung	Chaos	1992, 19-21
Objektivität und Gewissheit	Schwinden von Objektivität und Gewissheit	1995a, 52
Individuen - Lohnarbeiter	Individuen - Konsumenten	1995a, 79
gesetzgebende Praxis	interpretierende Praxis	1995a, 146f
semantische Präzision	Ambivalenz	1995a, 19
Bestimmung	Mehrdeutigkeit	1995a, 19
Klarheit	Verschwommenheit	1995a, 19

Die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens im westlichen Europa an der Schwelle zum 21. Jahrhundert lassen sich nicht mehr mit den Kategorien der Moderne beschreiben. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts - wie BAUMAN meint -, spätestens seit den späten 60er und 70er Jahren - so BECK - sind postmoderne Lebensbedingungen zu beobachten.

Auch BECK macht eine zeitgenössische Gesellschaftsdiagnose. Er beschreibt dabei sowohl die Lebensumstände in der Moderne als auch in der reflexiven Moderne, wie er sie nennt. Beck erstellt seine Gesellschaftsdiagnose anhand der Aspekte Erwerbsarbeit, gesellschaftliche Gemeinschaft, private Lebensformen, Wissenschaft und Politik. Er beschreibt diese Aspekte des menschlichen Lebens in

der Moderne und die Weiterentwicklungen bzw. Veränderungen in der Spätmoderne (oder Postmoderne nach BAUMAN's Begrifflichkeit). Die Individuen sind in der Postmoderne frei und ungebunden und basteln ihre Identitäten selbst. Die Identitäten sind instabil und wandelbar und werden von den Menschen häufig verändert und den sich immer wieder neu bildenden Bedürfnislagen angepasst. Festlegungen werden vermieden. Die Identitätsbildung ist ein offener Prozess, bei dem die Identitäten permanent weiter entwickelt werden.

Das postmoderne Modell der Kultur von BAUMAN baut auf dem Kulturmodell von LEVI-STRAUSS auf. Die statische Konstruktion von Kultur wird hierbei abgelehnt. Nach LEVI-STRAUSS gibt es keine übergreifende Struktur der Kultur, aber eine Abgeschlossenheit einzelner Kulturen. Kultur wird als Prozess definiert. BAUMAN nimmt die Ideen von LEVI-STRAUSS auf. Für BAUMAN ist die Kultur fließend und wandelbar. Postmoderne Kultur wird durch den Menschen verändert und bringt dadurch eine Vielfalt von Kulturen hervor.

Die in diesem Abschnitt dargestellten Diagnosen zeitgenössischer Gesellschaftsstrukturen haben Kategorien und Perspektiven ergeben, die bei der Analyse der konkreten Lebenslage heute heranwachsender Menschen bedeutsam sind. Die spezifischen Prozesse der Entstehung und Entwicklung von Individuen sind das Thema des nächsten Kapitels.

5 Sozialisation - die Vergesellschaftung der Individuen in der Postmoderne

„Im heute allgemein vorherrschenden Verständnis wird mit Sozialisation der Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren.“

Hurrelmann¹

Neben der Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für ein Aufwachsen in Deutschland ist ein weiterer wichtiger Aspekt die Frage der Sozialisation, also die Erforschung der Prozesse, die das Individuum befähigen, Teil seiner gesellschaftlichen Umwelt zu werden. Für die Frage der Analyse der Sozialisation und des Lebens von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund zwischen 17 und 29 Jahren sind folgende Sozialisationsaspekte von Interesse:

1. Begriffsbestimmung und Bedeutung von Sozialisation
2. Auswahl einer Sozialisationstheorie, die Sozialisation im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Realität in der Postmoderne erklärt
 - ▶ symbolischer Interaktionismus
3. Analyse der Sozialisation, Sozialisationsbedingungen und –abläufe, insbesondere in der Phase der Jugendzeit
 - ▶ Sozialisationskonzept für die Jugendphase
4. Untersuchung geschlechtsspezifischer Sozialisationsaspekte, die bei der Betrachtung von Migrantentöchtern als Angehörige des weiblichen Geschlechts relevant sind.

¹ Hurrelmann 2001, 14

5.1 Was ist Sozialisation?

Menschen leben nicht als vereinzelte Wesen, sondern werden in gewachsene, sich entwickelte Realitäten des Zusammenlebens von Menschen in die Welt geboren. In diesen Gesellschaften existieren Symbole wie z.B. die Sprache, die ein Zusammenleben ermöglichen, aber auch andere Codes, die sich innerhalb der Zeitachse verändern und mit denen Erwartungen an die Mitglieder der Gesellschaft transportiert werden. An diese gesellschaftlich vermittelte Umwelt wird die einzelne Person durch die Sozialisation herangeführt. Die Individuen werden durch die Sozialisation gesellschaftliche Subjekte. Durch das Zusammentreffen von Individualität und Gesellschaft entwickelt sich in der Sozialisation die Persönlichkeit des Einzelnen. Dieser Prozess setzt unmittelbar nach der Geburt ein und dauert das gesamte Leben an. Während früher die Sozialisation des Individuums mit dem Erreichen des Erwachsenenalters als beendet galt, wird sie heute als ein lebenslanger Prozess gesehen. Somit ist auch die Entwicklung der Persönlichkeit als ein lebenslanger Sozialisationsprozess unter immer neuen Einflussfaktoren zu sehen. In welchem Maße diese wirken, ist von Person zu Person unterschiedlich. Die Zeit und der Ort der jeweiligen Sozialisationsstufe spielen dabei eine Rolle. Vor allem prägen die Gesellschaft und das direkte soziale Umfeld die Entwicklung des Individuums.

ZIMMERMANN fasst die verschiedenen Aspekte und Bedingungen der Sozialisation in einer prägnanten Formulierung zusammen: „Sozialisation ist - und dies ist Konsens der gegenwärtigen Sozialisationsdebatte - zu verstehen als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt.“¹

Sozialisation wird heute als Prozess der Entwicklung einer sozial handlungsfähigen Person angesehen. Wichtig ist dabei, dass der Mensch nicht das Opfer des Sozialisationsprozesses ist, sondern ihn aktiv, selbst handelnd gestaltet. „Neben den Begriff des Geformtwerdens ist der Begriff der Selbstformung getreten.“²

1 Zimmermann 2000, 16

2 Nyssen 1990, 28

Nach HURRELMANN¹ bilden zwei elementare Grundannahmen den Begriff der Sozialisation:

1. Die Existenz gesellschaftlicher und gesellschaftlich vermittelter Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. Sozialisation setzt in diesem Kontext voraus, dass sich die Identität in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei entwickelt, sondern immer in einer historisch vermittelten Lebenswelt.
2. Die zweite Grundannahme knüpft daran an: Der Mensch kann nur in einer gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit dieser Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt werden. Demnach würde sich also kein Mensch ohne eine gesellschaftliche Vermittlung in der Umwelt zurechtfinden.

5.2 Der symbolische Interaktionismus - eine soziologisch orientierte Sozialisationstheorie

„Das Individuum ist kein Anhängsel der Gesellschaft.

*Es formt die Gesellschaft genauso,
wie die Gesellschaft das Individuum formt.“*

Mead²

Zur Analyse von Sozialisationsprozessen existieren unterschiedliche Theorien und Konzepte. Der Symbolische Interaktionismus, ein stark soziologisch orientiertes Erklärungsmodell, verortet Sozialisation auf der Schnittfläche von Interaktion, Biographie und Sozialstruktur in historischen Konstellationen. In diesem Ansatz wird das einzelne Individuum als sozialer Akteur handelnd wahrgenommen. Und da Interaktionisten ebenso wie postmoderne Theoretiker allgemein umfassende Theorien der Gesellschaft ablehnen, eignet sich dieses Modell besonders gut zur Untersuchung der Sozialisation von Migrantentöchtern in der Postmoderne.

Der Symbolische Interaktionismus ist ein Theoriemodell zur möglichst wirklichkeitsgetreuen Erforschung und Erklärung menschlichen Handelns und Zusammenlebens. Menschliches Handeln wird als symbolisch vermittelte Interaktion betrach-

1 vgl. Hurrelmann 2001, 15f

2 Mead 1968, 28

tet, als sozialer Akt zwischen Akteuren. Die Handlung und die Handlungsinstanz stehen im Mittelpunkt der interaktionistischen Theorien des Selbst und des Interaktionsprozesses.¹ Der Begriff der Interaktion dient der Untersuchung und der Analyse der Entwicklungsverläufe von Handlungen. Konzepte wie Bewusstsein, Identität, Institution und Gesellschaft werden auf der Grundlage der Interaktion geklärt.

BLUMER formuliert im Anschluss an das Konzept von MEAD folgende Grundannahmen für den Symbolischen Interaktionismus:²

1. Menschen handeln gegenüber ‚Dingen‘ auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese für sie selbst besitzen
2. Die Bedeutung der Dinge entsteht in der sozialen Interaktion
3. Bedeutungen werden durch den Prozess der Interpretation verändert, in dem selbstreflexive Individuen symbolisch vermittelt interagieren
4. Menschen erschaffen Erfahrungswelten, in denen sie leben
5. Die Bedeutungen dieser Welten sind das Ergebnis von Interaktionen und werden durch die von den Personen jeweils situativ eingebrachten selbstreflexiven Momente mitgestaltet
6. Die Interaktion der Person mit sich selbst ist mit der sozialen Interaktion verwoben und beeinflusst sie ihrerseits
7. Gesellschaft besteht aus den gemeinsamen oder sozialen Handlungen, die von ihren Mitgliedern geformt und vollzogen werden
8. Ein komplexer Interpretationsprozess erzeugt und prägt die Bedeutungen der Dinge für den Menschen.

George Herbert MEAD (1863 - 1931), Hauptvertreter und Begründer des Symbolischen Interaktionismus, versteht unter Sozialisation die soziale Konstitution des Subjekts, die Teil der Subjektwerdung des Menschen ist. Der Mensch wird Mitglied der Gesellschaft,³ indem er die organisierten Haltungen der Gruppe, zu der er gehört, verinnerlicht. Er setzt voraus, dass Individuen ihre Identität nicht direkt erfahren können, sondern die Haltungen anderer übernehmen, die sie dann sich selbst gegenüber einnehmen können. Den Prozess der Subjektwerdung unterteilt

1 vgl. Denzin 2000, 137

2 vgl. Blumer 1981, 150 ff

3 vgl. Mead 1968, 312

MEAD in drei Phasen. Zunächst übernimmt das Kind von einer Bezugsperson (signifikanter anderer) Haltungen, die es sich im Spiel (play) aneignet, in dem es diese Person imitiert. Während sich das Kind auf dieser ersten Stufe der Sozialisation die Verhaltensnormen einzelner Rollen aneignet, muss es in der zweiten Stufe, dem 'organisierten Spiel' (game),¹ das komplexe Zusammenwirken mehrerer Rollen überblicken. Das 'organisierte Spiel' ist für MEAD das Modell für den Aufbau von Identität durch die Übernahme sozialer Rollen. In der dritten Stufe übernimmt es die Haltungen des 'verallgemeinerten anderen' (generalized other). Mit dem 'verallgemeinerten anderen' sind die Träger der Regeln (z.B. Gruppe, Gesellschaft), die Regeln selbst oder das Bewusstsein des Individuums von diesen Regeln gemeint. Der Austausch (die Interaktion) von Informationen erfolgt in der Kommunikation von gemeinsamen Symbolen, z.B. durch die Sprache. Die Sozialisation vermittelt dem Kind die Fähigkeiten, am Interaktionsprozess in seiner Umwelt erfolgreich teilzunehmen, nicht nur durch passive Beteiligung, sondern auch in aktiver Teilnahme und Beeinflussung.

Nach MEAD hat die Identität des Menschen zwei Komponenten:

1. Das 'I': Die psychische Komponente des Menschen, das individuell eigene, eine 'unberechenbare Kraft', der Impuls, den jeder Mensch aus sich heraus hat, das individuelle Gefühl von Freiheit, Initiative und Kreativität.²
2. Das 'Me': Die soziale Komponente des Menschen, die Vorstellung dessen, was andere Menschen von mir erwarten; gelernte und internalisierte Rollenerwartungen gegenüber sich selbst und anderen. Es wird zu einer „individuellen Spiegelung des gesellschaftlichen Gruppenverhaltens“.³

Beide Teile, das 'I' und das 'Me', bilden durch ihre dialektische Beziehung gemeinsam die Identität des Menschen. Sie müssen aufeinander abgestimmt werden und sind wechselseitig aufeinander bezogen.

Bewusste Verantwortung und neue Erfahrungen sind nur möglich durch das Wechselspiel von 'I' und 'Me'.⁴

1 vgl. Mead 1968, 192f

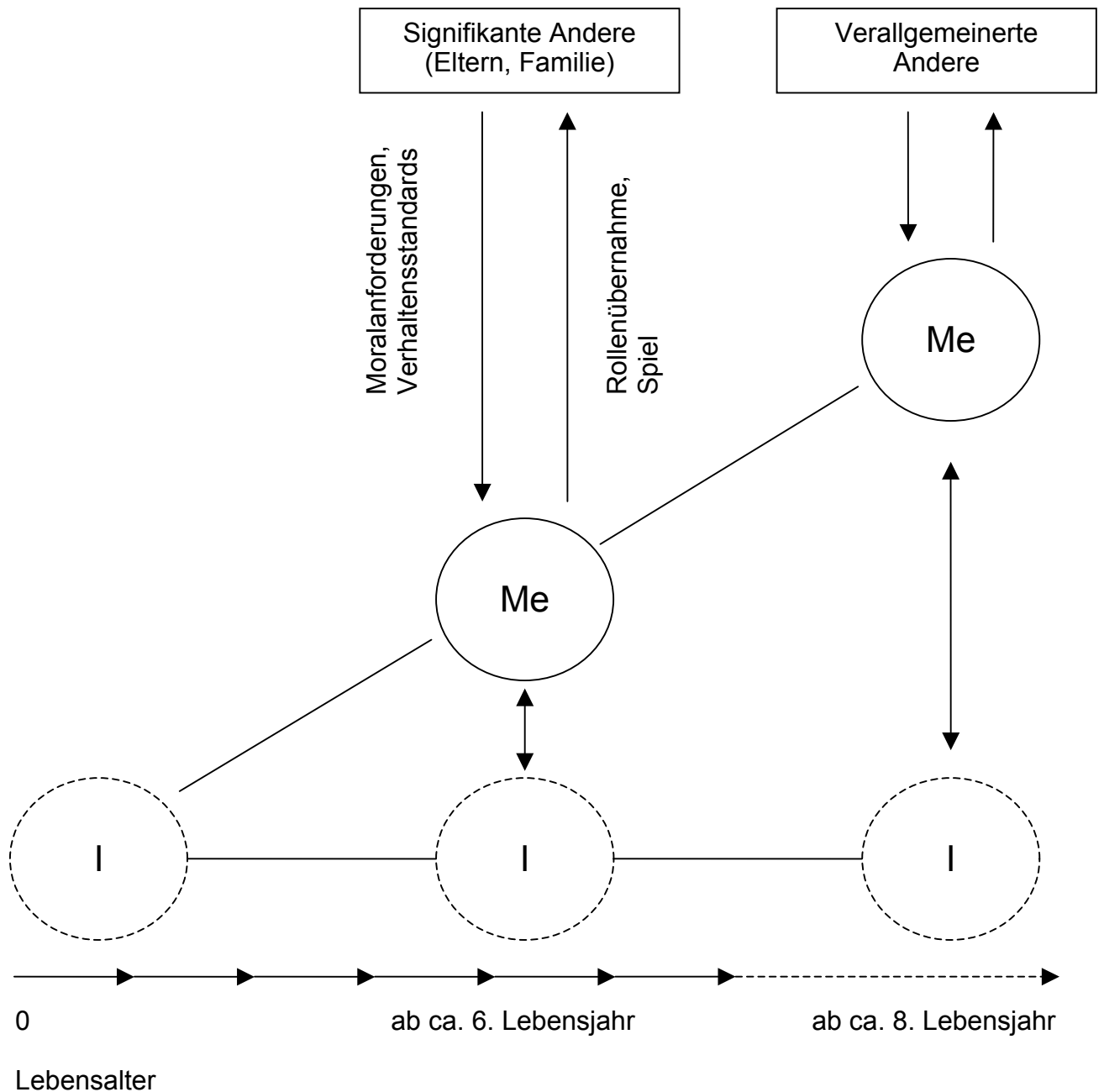
2 vgl. Mead 1968, 221

3 Mead 1968, 201

4 vgl. Mead 1968, 221

Die dritte Komponente in diesem Modell des 'Selbst' bzw. der 'Identität' bildet der Geist (mind). 'mind' bezeichnet die Instanz, die antizipatorisch Handlungspläne entwickelt, abwägt und schließlich ihre Umsetzung steuert.

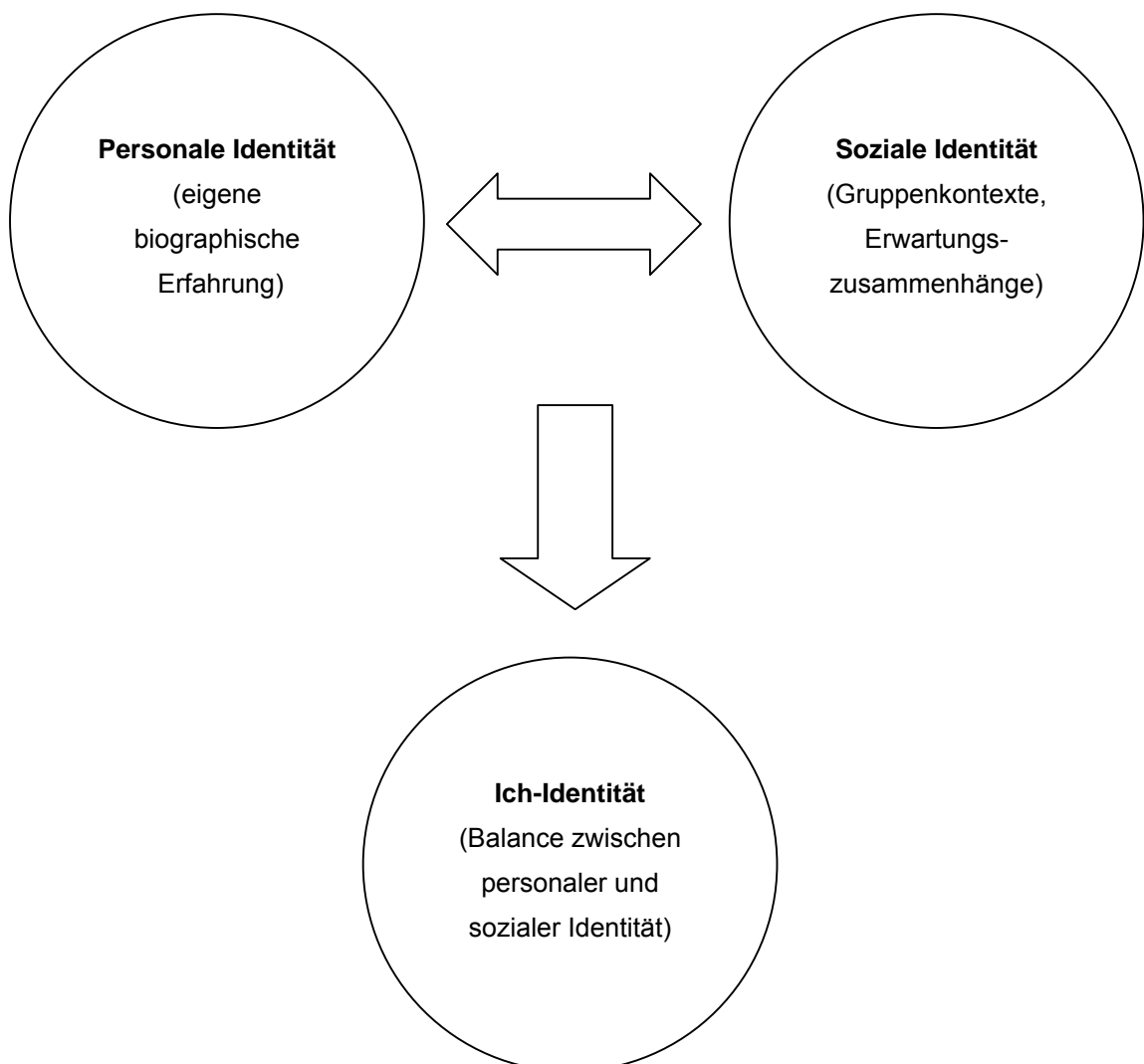
Modell der Identitätsbildung nach MEAD¹



¹ vgl. www.soz.unibe.ch/studium/ws0203/download/einfuehrung_folien4.pdf

Ein weiterer Vertreter des 'Symbolischen Interaktionismus' ist Erving GOFFMAN (1922 – 1982). Er versteht die Herausbildung der Ich-Identität als Balance zwischen der personalen und der sozialen Identität. Ich-Identität definiert GOFFMAN als das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart.¹ Damit modifiziert GOFFMAN das von MEAD entwickelte Modell der Sozialisation und der Identitätsbildung.

Modell der Identitätsbildung nach GOFFMAN²



1 vgl. Goffman 1979, 132

2 vgl. Zimmermann 2000, 51

Orientiert man sich am Modell von GOFFMAN zur Bildung der Ich-Identität, braucht das Individuum Handlungskompetenz als individuelle Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsstrategien. Diese Strategien gestatten der Person das angemessene Agieren in konkreten Handlungssituationen und eine Koordination der Anforderungen verschiedener Handlungssituationen, die für sie und/oder die Umwelt von Bedeutung sind.¹ Im interaktionistischen Verständnis entsprechender Konzeptionen muss das Individuum drei Fähigkeiten aufbringen, um die Balance zwischen personaler und sozialer Identität (GOFFMAN) bzw. zwischen ‚I‘ und ‚ME‘ (MEAD) zu finden:²

1. Rollendistanz
2. Empathie
3. Ambiguitätstoleranz³ .

In welchem Maß diese Handlungskompetenzen bei den einzelnen Individuen ausgebildet sind, hängt sowohl von den individuell persönlichen Faktoren als auch von den sozialen Lebensbedingungen des einzelnen ab.

5.3 Sozialisation in der Jugendzeit

„Jugend ist nicht gleich Jugend“

Ferchhoff/Neubauer⁴

Die Sozialisation eines Menschen tritt mit dem Beginn der Jugendzeit in eine neue Phase. Während in der Kindheit noch eine starke Orientierung an den Erziehungspersonen stattfindet, beginnt in der Jugendzeit die Suche nach Selbständigkeit und damit einhergehend die Ablösung von der Kernfamilie. Auch Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund lösen sich in dieser Phase von ihrer Kernfamilie und suchen ihren eigenen unabhängigen Lebensweg.

1 vgl. Hurrelmann 2001, 161

2 vgl. Zimmermann 2000, 51

3 Ambiguitätstoleranz meint die Fähigkeit, mit Widersprüchen und Ambivalenzen umgehen zu können

4 Ferchhoff/Neubauer 1997, 109

5.3.1 Jugend als Lebensphase

*„Jugend ist alles gleichzeitig: ekstatisch und melancholisch,
revolutionär und konformistisch, rücksichtslos und sozial.
Jugend ist leidenschaftlich und ängstlich, intim und anonym,
nahe am Abgrund und nahe bei den Sternen.
Jugend kichert und weint, grölt und schweigt,
sinkt und fliegt - wenn auch nur in den Träumen.
Jugend ist niemals brav.
Jugend ist voller Widersprüche
und unbequem für alle Beteiligten.
Um zu begreifen, was Jugend ist,
müssen wir hinabsteigen in das Chaos
und uns erheben in die Wolken ihrer Phantasie.“*

SCHMEER/SCHÖBEL¹

Die Jugend als eigenständige Phase zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein wurde an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entdeckt und verdrängte damit das Konzept des 'Jünglings'.²

Bis in die 50er Jahre blieb die Bezeichnung 'Jugend' für männliche Jugendliche aus dem Bürgertum reserviert. Ein 'epochaler Wandel' des Begriffs ist erst in den 50er Jahren festzustellen. Hier beginnt die Realgeschichte der Jugend.³ Im Verlauf der 60er Jahre erreichten immer mehr Mädchen und Arbeiterkinder weiterführende Schulabschlüsse, so dass die Jugend als Teil der Persönlichkeitsentwicklung von einer kurzen Episode zu einer eigenen Lebensphase für fast alle Heranwachsenden wurde.⁴

ZIMMERMANN hat die vielfältige Gestalt des jugendlichen Daseins seit den Nachkriegsjahren in acht Zeitabschnitte unterteilt und die entsprechenden Titulierungen und Akzente systematisch zusammengefasst. Daraus ergibt sich die nachfolgende tabellarische Unterteilung.

1 Schmeer/Schöbel 1978, 11

2 vgl. Roth 1983, 13

3 vgl. Zinnecker 1985, 33

4 vgl. Tillmann 1989, 191

Schaubild zur Abfolge der Jugendgenerationen nach ZIMMERMANN¹

Zeitraum	Bezeichnung der Jugend
Nachkriegsjahre	Die 'suchende und fragende Generation' (Litt und Spranger)
50er Jahre	Die 'skeptische Generation' (Schelsky)
Anfang bis Mitte der 60er Jahre	Die 'unbefangene Jugend' (Graf von Blüchner)
1967 - 1975	Die 'kritische Generation': angeregt durch die Studentenbewegung
Mitte bis Ende der 70er Jahre	Die 'Oralen Flipper' Die 'narzisstische Jugendgeneration' Die Generation der Anspruchsvollen; Jugendkulturen verselbständigen sich
Anfang der 80er Jahre	Die 'Generation der Geschockten' Die 'verunsicherte Generation' (Sinus-Institut): durch unsichere soziale Verhältnisse, etwa Bedrohung durch Arbeitslosigkeit
Mitte/Ende der 80er Jahre	Die 'Schickimicki-Generation': verkörpert in gegenwartsbezogener, kurzfristiger, persönlicher Lebensperspektive Optimismus Die 'überflüssige Generation': Jugendliche auf Abstellgleisen
Ende des 20. Jahrhunderts	'Generation X': unberechenbare, unkalkulierbare, zersplitterte und ausgefaserete Jugend ist in ihrer Pluralität kaum noch überschaubar

¹ vgl. Zimmermann 2000, 150f; vgl. auch Ferchhoff 1985, 61ff

Mit Jugend wird eine Lebensphase beschrieben, in der der Mensch der Kindheit entwachsen ist (Pubertät), aber noch nicht die volle Verantwortung für sein Leben übernimmt - weder vor dem Gesetz (mit 21, später mit 18 Jahren) noch vor sich selbst aufgrund der fehlenden Reife. Bei der Analyse des Begriffs Jugend werden¹ biologische, anthropologische und psychologische Aspekte berücksichtigt.

Zu den Jugendlichen im ursprünglichen Sinne kommen in den Studien über die Jugend die postadoleszenten Jugendlichen.² Die Phase der Jugend ist länger und unübersichtlicher geworden, wobei ein eindeutiges Ende dieser Phase nicht mehr auszumachen ist. Während in den 50er und 60er Jahren das Lebensalter noch die wichtigste Komponente für die Unterscheidung der Lebensphasen war, ist sie heute kein zuverlässiger Indikator mehr für die Bestimmung von Jugend. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)³ legt einen Altersrahmen für das Jugendalter fest: Im Sinne des KJHG ist Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist; junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist.

SCHÄFERS⁴ hingegen differenziert die Jugendphase etwas anders:

1. Die 13-18-Jährigen (die pubertäre Phase): Jugendliche im engeren Sinn
2. Die 18-21-Jährigen (nachpubertäre Phase): Die Heranwachsenden
3. Die 21-25-Jährigen und ggf. auch noch älteren; die jungen Erwachsenen: Sie sind aufgrund ihres Status und ihres Verhaltens zum großen Teil noch als Jugendliche anzusehen.

Für die 18-25-Jährigen und ältere setzte sich der Begriff 'Post-Adoleszenz' durch.

Seit der Entdeckung der Jugend in den Nachkriegsjahren wurden zwei Aspekte immer wieder hervorgehoben: Jugendliche wurden als fremd, rebellisch und ungewohnt wahrgenommen. Ihre Mittel,⁵ sich von den Erwachsenen abzusetzen, waren seit Beginn Mode und Kleidung. Über diese Erstbeobachtungen hinaus gab es weiter differenzierte Bemühungen, den Begriff Jugend zu klären. Ist zu Beginn der Beschreibungen die Definition von Jugend scheinbar noch eindeutig und die Jugendphase klar umrissen, weitet sie sich in der Postmoderne fortlaufend aus, wird immer vielfältiger und diffuser. Die einheitlich strukturierte Lebensphase exis-

tiert nicht mehr. Trotzdem bleibt es weiterhin die Aufgabe der Jugendlichen, auf der Grundlage der erfahrenen Kindheit Entwürfe und Schwerpunkte des eigenen Lebens zu entwickeln. Wichtige Aspekte sind die Bereiche berufliche, rechtliche, politische, kulturelle, religiöse, familiale, partnerschaftliche und sexuelle Selbständigkeit.⁶

5.3.2 Individuation und Integration – HURRELMANN'S Sozialisationskonzept für die Jugendphase

Als Konkretisierung des Prozesses der Sozialisation entwickelte HURRELMANN⁷ ein entsprechendes Konzept für die Jugendphase: 'Individuation und Integration'. Es integriert psychologische und soziologische Ansätze der Sozialisationsforschung zur Jugendphase. Dabei geht er von einem wechselseitigen Zusammenhang zwischen individueller (Individuation) und gesellschaftlicher Entwicklung (Integration) aus.

Unter 'Integration' versteht HURRELMANN die 'Vergesellschaftung', dass heißt die Anpassung an gesellschaftliche Werte, Normen und Verhaltensstandards. Sie ist die Basis für die Bildung sozialer Identität. Der Prozess entspricht in etwa der Entwicklung des 'ME' von MEAD, aber auch der 'Sozialen Identität' von GOFFMAN. Allen gemeinsam ist die Vorstellung, dass ein Teil des Individuums sich dadurch entwickelt, dass es sich mit den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft auseinandersetzt und diese in seine Person integriert oder ablehnt.

'Individuation' bedeutet die Entwicklung der ganz individuellen Anteile einer Person aufgrund ihrer einzigartigen biologischen, genetischen und psychischen Elemente. Individuation betrifft also die personale Identität.⁸

In der Jugendphase ist eine Person im Rahmen ihrer Entwicklung das erste Mal in der Lage, die identitätsstiftenden Prozesse der 'Individuation' und 'Integration' selbständig und bewusst aufeinander zu beziehen. Die Koordination der einzelnen Aspekte wird in eigener Regie vollzogen. Dieser Sozialisationsprozess ist gelun-

1 vgl. u.a. Ferchhoff/Neubauer 1997, 109

2 vgl. Scherr 1997b, 194; Ferchhoff/Neubauer 1997, 109

3 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997, 57

4 vgl. Schäfers 2001, 19

5 vgl. Herrmann 1996, 45

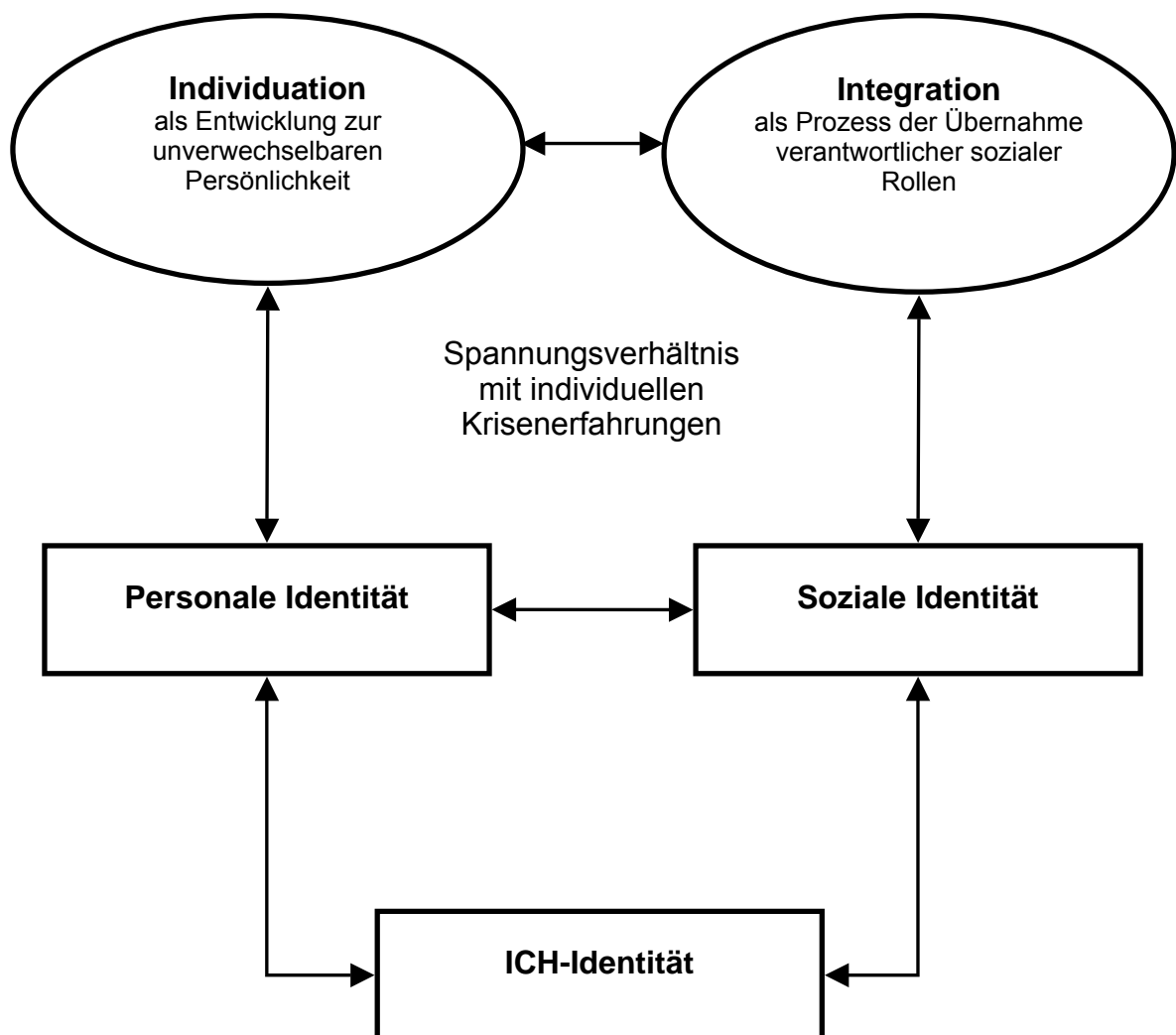
6 vgl. Hurrelmann 2001, 254

7 vgl. Hurrelmann 1999, 72

8 vgl. Goffman 1979, 132

gen, wenn eine Synthese von Individuation und Integration erreicht ist und sich in einer ausgewogenen ICH-Identität niederschlägt.¹

**Das Spannungsverhältnis zwischen Individuation und Integration
nach HURRELMANN² :**



Jugendliche müssen diese Koordination der einzelnen Anteile in ihrer Persönlichkeit erstmals selber leisten. Sie brauchen weiterhin Orientierungshilfen und die Akzeptanz, auch Fehler machen zu dürfen. Es muss also die Freiheit vorhanden sein, auch eigenes auszuprobieren, zu verwerfen, was ungeeignet erscheint, und den eigenen Weg zu stabilisieren.

¹ vgl. Hurrelmann 1999, 74
² nach Hurrelmann 1999, 75

5.4 Geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte

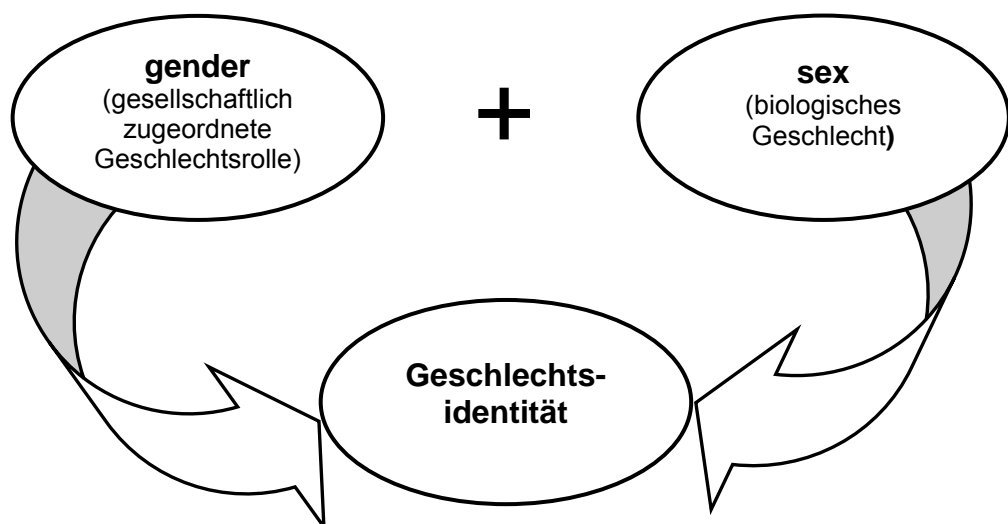
*„Am Körper verbindet sich Natürliches und Gesellschaftliches
zu einer unauflöslchen Einheit“*

Bilden¹

Da diese Studie sich speziell mit Mädchen und jungen Frauen beschäftigt, müssen geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte berücksichtigt werden. Dabei ist anzumerken, dass jugendsoziologische Diskurse bis Ende der 70er Jahre meist von einer (vermeintlich) geschlechtsneutralen Jugend ausgingen, sich de facto aber an der männlichen Normalbiographie orientiert haben. „Mädchen kamen als Repräsentantinnen eines eigenständigen weiblichen Lebensentwurfs nicht vor.“²

Der Begriff ‚Geschlecht‘ wird nach zwei Teilaspekten differenziert: zum einen gibt es die biologische Unterscheidung, die anhand des Körpers, der Anatomie festzumachen ist (Englisch: sex), zum anderen die sozial zugeschriebene Kategorie, die gesellschaftliche Rolle der Geschlechter³ (Englisch: gender). Beide Aspekte beeinflussen gemeinsam die geschlechtsspezifischen Sozialisationsaspekte.

Modell der Bildung von Geschlechtsidentität



1 Bilden 1980, 778

2 Flaake/ King 1993, 14

3 vgl. Bilden 1980, 777

Bei der Frage der geschlechtsspezifischen weiblichen Sozialisation steht nicht die Frage des ‚sex‘, des biologischen Geschlechts, sondern die Frage des ‚gender‘, der gesellschaftlich zugeordneten Rolle im Vordergrund. Hier werden die Heranwachsenden mit den Erwartungen konfrontiert, die ihnen durch die Erziehung im Elternhaus und im öffentlichen Raum, aber auch durch die Medien begegnen.

Die traditionelle Aufteilung der Rollen in unserer Gesellschaft sieht für die Mitglieder des weiblichen Geschlechts die Tätigkeiten der Reproduktion im privaten Raum vor: Hausarbeit, Kindererziehung, Zuarbeit und Sorge um die Familie. Die Aktivitäten des männlichen Geschlechts betreffen die Produktion: Finanzielle Sicherung der Familie und Tätigkeiten im öffentlichen Raum. BILDEN merkt dazu an: „Das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit durchwirkt den Alltag mit polaren Deutungsmustern, Zuschreibungen und Erwartungen, die das gleiche verschieden bewerten lassen bzw. verschiedene Verhaltensmodalitäten als Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit erfordern.“¹

Die geschlechtsspezifische Sozialisation beginnt mit der Geburt und ist ein lebenslanger Prozess. Bis etwa zum 6. Lebensjahr erfolgt die Sozialisation vor allem in der Familie, danach gewinnt der Einfluss von Faktoren des öffentlichen Raumes - wie Schule oder Gleichaltrige – immer mehr Bedeutung.²

Für die Erziehung innerhalb der Familie ergibt sich nach HAGEMANN-WHITE aus Forschungsergebnissen als empirisch belegter dreifacher Befund:³

1. Die befragten und beobachteten Väter neigen häufig dazu, auf Anpassung an die Geschlechterstereotypen zu drängen; bei Müttern ist dies kaum nachweisbar. Es ist allerdings nicht geklärt, ob sich Väter bei stärkerer Beteiligung an der Kindererziehung eventuell eher wie Mütter verhalten würden.
2. Mädchen werden aus einer besonderen Angst um ihre körperliche und sexuelle Unversehrtheit weit stärker unter Aufsicht von Erwachsenen gehalten. Dies scheint zur Folge zu haben, dass Mädchen intensiver den Normen ausgesetzt sind, weniger Chancen haben, Gleichaltrige als Gefährten/innen für eigenständige Wege zu erleben, und eine diffuse Gefährlichkeit der ‚Welt draußen‘ vermittelt bekommen, die ihre Entdeckungslust hemmt.

1 Bilden 1991, 295

2 vgl. Sozialisationsmodell nach MEAD in Kap. 5.2.

3 vgl. Hagemann-White 1984, 59

3. Hohe Aggressivität von Kindern scheint mit spezifischen Interaktionsformen der Mutter zu tun zu haben. Diese Praktiken – Strafe, Schläge, nur zögerndes Angebot von Körpernähe/-kontakt als Trost – sind Jungen gegenüber häufiger als Mädchen. Denkbar wäre ein Zusammenhang mit dem ersten Ergebnis, worin Väter aus Sorge um die Männlichkeit ihres Sohnes (oder aus Angst vor Homosexualität) ‚weichere‘ Umgangsformen unterbinden.

Sozialisation erfolgt durch den Dialog eigener persönlicher und psychischer Anteile des ‚I‘ mit den sozialen, gesellschaftlich vermittelten Aspekten des ‚Me‘. Im ‚Me‘ werden unter anderem die gesellschaftlichen Rollenerwartungen (gender) und die geltenden Herrschaftsverhältnisse transportiert und schon früh an die Kinder weitergegeben. Über Sprache und Körper wird der „heimliche Code dieses Regelsystems“ transportiert. Die Codes prägen Mädchen und Jungen tendenziell durch unterschiedliche Aneignungsformen von Geburt an.^{2,3} Differenzierungen der Geschlechter finden im Vorschulalter etwa durch geschlechtsspezifisches Spielzeug oder unterschiedliche Spielformen statt: Mädchen interessieren sich besonders für Rollenspiele und verhalten sich eher prosozial-belehrend, während Jungen Konstruktionsspiele bevorzugen und sich tendenziell aggressiv-dominant verhalten. Kinder greifen in ihrer Sozialisation auf das gesellschaftliche Angebot von Möglichkeiten und Symbolen zurück. Dennoch zeigen empirische Untersuchungen, dass bis zur Pubertät bei den Aspekten Leistungsstreben, Neugier, Selbstwertgefühl, Geselligkeit und Hilfsbereitschaft keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen.⁴

Eine wesentliche Phase für die geschlechtsspezifische Sozialisation beginnt mit der Pubertät. Unterschiedliche Reaktionen auf die jeweiligen Rollenerwartungen bzw. die bewusste Identifizierung mit der Rolle als Frau oder Mann beginnen hier. Mit der körperlichen Veränderung ergibt sich die Zugehörigkeit zur Gruppe der Männer oder Frauen, gekoppelt an unterschiedliche Geschlechtsrollenmodelle.

1 Bilden 1991, 295

2 vgl. Bilden 1980, 802

3 Einige beispielhafte Forschungsergebnisse hierzu:

- Neugeborene Jungen wurden etwas häufiger gefüttert als Mädchen (Phillips u.a. 1978)
- Unterschiedliche Präferenzen für Spielzeuge im Alter von 1–3 Jahren sind häufig untersucht und festgestellt worden (Bilden 1980, 789)
- Bis zum Alter von 3-5 Jahren haben Kinder ein recht stereotypes Spielzeugwahlverhalten ausgebildet (Kohlberg 1974, 380)
- Jungen zeigen schon früh eher grob-motorische Muskelkraft, Mädchen bevorzugen eher Rollenspiele (Bilden 1980, 789)
- Jungen werden in jedem Alter mehr physisch bestraft. Mädchen gehorchen eher und geben dadurch weniger Anlass zur Bestrafung (Maccoby/Jacklin 1974, 335)

4 vgl. Hagemann-White 1984, 20

Die Bedeutung der Gruppe Gleichaltriger desselben Geschlechts nimmt für Mädchen permanent zu, parallel dazu schwindet der Einfluss der Eltern. „Während die Eltern auf Wahrung der Unschuld durch Verhaltenseinschränkungen drängen, drängt die Gruppe darauf, nun endlich sexuelle Wesen sein zu dürfen.“¹

Die Sozialisation bereitet Mädchen auf die von ihnen erwartete soziale Geschlechtsrolle vor. Dafür steht ein breites Verhaltensspektrum zur Verfügung. Die Suche nach dem und die Entscheidung für den eigenen Weg innerhalb der angebotenen Verhaltensmuster erfolgt in der Jugendphase. Wichtig für die Identitätsbildung ist, welche sozialen Geschlechtsrollen von den Pubertierenden erlebt und wahrgenommen werden. Die Individuation² der Mädchen vollzieht sich in der Identifikation und im Dialog mit der Mutter, da sie sich nicht qua Geschlecht³ von ihr abgrenzen können. Autonomiebedürfnisse werden dadurch unterdrückt.

DÖBERT kommt in einer Zusammenfassung amerikanischer Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass sich mit dem Beginn der Pubertät Jungen deutlich häufiger als Mädchen aggressiv⁴ verhalten und ein stärkeres Dominanz- und Konkurrenzverhalten entwickeln. Im Vergleich dazu entwickeln Mädchen verstärkt soziale Kompetenzen und Empathiefähigkeit.

Mädchen erreichen qualifiziertere Schulabschlüsse als Jungen, und für die Mehrzahl ist eine eigene Berufs- und Erwerbstätigkeit ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Lebensperspektiven.⁵ Die gesellschaftlich erlebten Formen des ‚gender‘ machen jedoch auch deutlich, dass sich Frauen häufig entweder für ein Leben mit Familie und Beruf, also für eine Doppelorientierung entscheiden, oder ausschließlich die Rolle als Mutter wahrnehmen. Die Männer konzentrieren sich eher auf die Berufstätigkeit, die Versorgung von Kindern bleibt die Aufgabe der Frauen. Hier zeigen sich die Hierarchie der Geschlechter und die Dominanz des männlichen Geschlechts. Die weiter vorhandenen strukturellen Benachteiligungen des weiblichen Geschlechts schlagen sich z.B. darin nieder, dass Mädchen ihre erworbenen schulischen Qualifikationen nicht in entsprechende berufliche Orientierungen umsetzen. Auch wenn verstärkt Gleichberechtigungstendenzen zu beobachten sind, hat sich die Grundstruktur noch nicht aufgelöst. Wichtige Positionen mit Entscheidungskompetenz besetzten immer noch vor allem Männer: in der Politik, als Professoren an Hochschulen (ca. 10 % Frauen), als Manager in der freien Wirtschaft.

1 Hagemann-White 1984, 99

2 vgl. Hurrelmann 1999, 75

3 vgl. Bilden 1991, 295

4 Döbert 1988, 102

5 vgl. Flaake 1990, 5

Mädchen und Jungen müssen in der Jugendphase die biologischen Veränderungen und die Frage nach der sozialen Geschlechtlichkeit verarbeiten und eigene Aspekte ihrer Rolle entwickeln. Für eine selbstbewusste soziale Geschlechtsidentität sind das Erleben und die Kenntnis von positiven Beispielen aus der Gesellschaft notwendig, die Impulse für die eigene Identitätsbildung bieten. Auch wenn durch Pluralisierung und Individualisierung die klassischen Geschlechtsrollen in ihrer Festigkeit und Eindeutigkeit nicht mehr existieren, sind weiter Unterschiede festzustellen. Die gesellschaftlichen Anforderungen an das weibliche Geschlecht bleiben doppelbödig.¹

5.5 Zusammenfassung

Die Menschen leben nicht vereinzelt und allein, sondern in gesellschaftlichen Zusammenhängen. In der Sozialisation entwickelt der Einzelne im Wechselspiel von Gesellschaft und Individualität seine spezifische Persönlichkeit. Er wird an die sozial vermittelten Codes herangeführt. Der Mensch wird durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt.

Zur Erklärung der Sozialisation existieren unterschiedliche Theorien. Ein soziologisch orientiertes Konzept ist der Symbolische Interaktionismus. Der Begründer George MEAD teilt den Sozialisationsprozess in drei aufeinander folgende Phasen ein:

1. 'play' - 'Spiel'
2. 'game' - 'organisiertes Spiel'
3. 'generalized other' - 'Anderer'.

Im 'play' imitiert das Kind die Verhaltensweisen seiner Umwelt. Im 'game' muss es die Zusammenhänge des Spieles begreifen, in der dritten Stufe übernimmt es die Haltungen des 'Anderen', das heißt die Regeln, die in der jeweiligen Gruppe gelten. Sozialisation ermöglicht dem Individuum, sich einen Platz im Gemeinschaftsgefüge zu suchen, aber sich auch kritisch mit den geltenden Regeln auseinander zu setzen und diese aktiv zu verändern.

¹ vgl. Hagemann-White 1984, 103

Die Identität des Menschen wird nach MEAD aus den Komponenten 'I' - das individuell Eigene - und 'Me' - die soziale Komponente - zusammengesetzt. Beide stehen in einer dialektischen Beziehung und ermöglichen so die Identitätsbildung. Auch nach GOFFMAN ist das Ziel der Sozialisation eine aus dem Zusammenwirken von individuellen und sozialen Aspekten hervorgehende ICH-Identität.

Sozialisation ist eine lebenslange Entwicklung, wobei das Individuum in der Jugendphase erstmals fähig ist, die Prozesse der Sozialisation selbstständig und bewusst aufeinander zu beziehen. Die Abgrenzung zwischen Kindheit und Jugend wird mit dem Beginn der Pubertät festgelegt. Die Jugendphase endet mit der finanziellen und emotionalen Unabhängigkeit des Individuums. Dies ist für den Einzelnen natürlich unterschiedlich, aber durch den längeren Ausbildungsweg verschiebt sich insgesamt das angenommene Ende der Jugend. Das aktuelle Kinder- und Jugendhilfegesetz unterteilt die Jugend in zwei Phasen: 1. Jugendliche von 14 – 18 Jahre, 2. junge Volljährige von 18 – 27 Jahre.

Die Lebensphase 'Jugend' hat seit Beginn ihrer Erforschung diverse Veränderungen erlebt. Sie war noch nie so vielfältig wie heute. Entdeckt wurde die Jugend als eigenständige Lebensphase an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Bis zu Beginn der 50er Jahre blieb die Jugendphase für männliche Jugendliche aus dem Bürgertum reserviert. Jungen unterer Schichten und Mädchen wechselten von der Kindheit direkt in das Erwachsenenleben. Sie mussten Verantwortung in der Familie übernehmen oder arbeiten. Durch die verbesserten Schulabschlüsse wurde die Jugend in den 60er Jahren zur Lebensphase für alle Heranwachsenden. Jugend als Phase der Sozialisation hatte in den wechselvollen Zeiten seit 1945 eine je unterschiedliche Gestalt, denn sie reagierte jeweils auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten.¹

Für die Sozialisation in der Jugendphase hat HURRELMANN ein Konzept entworfen, das auf die Sozialisationstheorie des 'Symbolischen Interaktionismus' zurückgreift. Es beschreibt den wechselseitigen Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Ziel der Sozialisation ist die Synthese von Individuation und Integration in einer ausgewogenen Ich-Identität.

Eine weitere Frage innerhalb der Sozialisation ist die nach geschlechtsspezifischen Aspekten. Bis Ende der 70er Jahre ging man von einer vermeintlich geschlechtsneutralen Jugend aus, legte dabei allerdings die männliche zugrunde. Nachdem sich in Deutschland die Frauenbewegung für Gleichberechtigung eingesetzt hat, wird auch innerhalb der Sozialisation seit den 70er Jahren entsprechend

¹ vgl. die Abfolge der Jugendgenerationen nach Zimmermann 2000, 150f

differenziert. Bei der Untersuchung geschlechtsspezifischer Sozialisationsaspekte geht es um die gesellschaftlich zugeordnete Rolle (gender), nicht um das biologische Geschlecht (sex).

Schon von Geburt an werden Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konfrontiert. Die Codes werden zunächst in der Familie, später auch im öffentlichen Raum transportiert.

Die unterschiedlichen Erwartungen an die Geschlechter, die sich in der Zeit der Industrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts bildeten, gelten weitgehend auch heute noch: Die Frau ist für den Bereich der Reproduktion zuständig, der Mann für die Produktion. Diese Erwartungen werden durch die Sozialisation an die Individuen herangetragen. Mit der Pubertät beginnt die bewusste Identifizierung mit angebotenen Geschlechtsrollen. In dieser Phase nimmt die Bedeutung der Eltern für die Individuen ab, der Einfluss der Gleichaltrigen wächst.

Innerhalb der Jugendphase vollzieht sich die Entscheidung für einen beruflichen Weg. Für viele ist dies gleichzeitig eine Doppelorientierung für ein Leben mit Beruf und Familie. Da die Verantwortung für die Familie auch weiterhin meistens beim weiblichen Geschlecht liegt, hat dies zur Folge, dass die besseren Schulabschlüsse der Mädchen häufig nicht in qualifiziertere berufliche Tätigkeiten führen.

6 Individualisierte Jugend - eine postmodern gewordene Lebensphase für Migrantentöchter

*„Auf diese erdabgewandte Seite des Mondes
wollen sie die Jugend jagen,
während diese es nun aber vorzieht,
sich auf dem Olymp des Scheins zu tummeln“*

Diederichsen¹

In den Kapiteln 4 und 5 wurden soziologische Analysen und theoretische Konzepte für das Aufwachsen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland behandelt. Basis dafür war die von MÜNCHMEIER aufgestellte ‚Normalitätsannahme‘: Migrantentöchter sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht mehr als besondere Gruppe wahrzunehmen, vielmehr sind sie in dieser sehr vielfältigen Welt normale Vertreterinnen der allgemeinen Gruppe der Jugendlichen geworden: Es „ist - gerade bei Jugendlichen - davon auszugehen, dass es einerseits ethnisch spezifische Verhaltensbereiche (Familie, Religion, vielleicht auch Kleidung und Essen, Verhältnisse zu den Eltern u.ä.) gibt, andererseits aber das cliquen- und freizeitorientierte Jugendleben, in dem Ethnizität möglicherweise mehr oder weniger stark durch allgemein verbreitete jugendkulturelle Stile überformt wird, in denen also das Verhalten von deutschen und ausländischen jungen Leuten in einer Art ‘allgemeinem Jugendverhalten’ konvergiert.“²

Im nächsten Kapitel geht es um die gezielte Anwendung und Übertragung dieser Aspekte auf das Leben der Migrantentöchter mit folgenden Themen: Individualisierung als postmodernes Prinzip, postmoderne Differenzierung des Jugendbegriffs, postmoderne Identitätsbildung, geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte in der Postmoderne bei Migrantentöchtern.

1 Diederichsen 1983, 181f

2 Münchmeier 2000, 248

6.1 Individualisierung als postmodernes Prinzip für Migrantentöchter

Die Individualisierung ist ein zeitdiagnostisches Konzept zur Beschreibung der Lebenssituation in der postmodernen Gesellschaft einer westlichen Industrienation. Sie konstatiert die Auflösung der Bindungen des Menschen und beschreibt gesellschaftliche Umbrüche, Ausdifferenzierungen und die Pluralisierung von Lebensformen.¹ Die konstitutiven Elemente der Gesellschaft - wie Klasse, Schicht und Familie - und die soziale Geschlechtsrolle haben fundamentale Veränderungen erfahren.² Die Individualisierung der Lebenslagen löst das gesellschaftliche Hierarchiemodell von sozialen Klassen und Schichten auf, ohne dass die tatsächliche soziale Ungleichheit damit beseitigt wird. Für den Einzelnen bedeutet dies die Herauslösung seines Lebens aus historisch vorgegebenen Sozialformen und Sozialbindungen. Die Biographie wird Gegenstand des eigenen Handelns. Der Einzelne entscheidet innerhalb des ihm objektiv zur Verfügung stehenden Rahmens - wie z.B. Bildung, finanzieller Hintergrund -, welchen Weg er in seinem Leben einschlagen will und kann, welche Berufswahl, aber auch welche Lebensform er verwirklichen möchte. Es findet ein Prozess der Entkoppelung und Ausdifferenzierung der Individuallagen statt.³ Dieser ist gleichzeitig eingebunden in den Verlust von⁴ traditionellen Sicherheiten, z.B. im Hinblick auf Glauben und leitende Normen. Eine negative Folge der Individualisierung ist die zunehmende Anonymisierung. Die Individuen erfahren, dass sie als Person austauschbar und ersetzbar sind. Es gibt keine gesellschaftlichen Zuordnungen mehr für den Einzelnen. Jedes Individuum fällt auf sich selbst zurück und muss aus eigener Kraft für seine Lebensqualität sorgen. Diese Angleichung in der Ausgangssituation der Individuen schafft viele Möglichkeiten. Der Einzelne kann und muss sein Leben und sein soziales Umfeld selbst gestalten. Dabei ist eine aktive Eigenleistung gefordert. Die Individuen müssen sich den verändernden Umständen anpassen, organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken. Hierfür werden Kompetenzen wie etwa Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz benötigt.⁵ Mit 'Individualisierung' beschreiben BECK (1986) und BECK/BECK-

1 vgl. Kap. 4

2 vgl. Beck 1986, 116f

3 vgl. Beck 1986, 166f

4 vgl. Beck 1986, 206

5 vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994, 15

GERNSHEIM (1994) die vorherrschende Form der Vergesellschaftung und die gesellschaftliche Veränderung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Vorgegebene Identitäten existieren nicht mehr. Die Individualisierung ist ein deutlicher Zugewinn an persönlicher Autonomie. Die Liberalisierung von Beziehungen und Sozialkontakten ist gleichzeitig eine große Chance, ein Risiko und ein Verlust traditioneller Sicherheiten und Bindungen. Das Individuum muss sich mehr als früher durch sein eigenes Handeln an seiner Identitätsbildung beteiligen.

Mit der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung der Lebensformen sowie der Auflösung von historisch vorgegebenen Sozialformen und Sozialbindungen und von leitenden Normen werden auch die Migrantentöchter konfrontiert. Sie müssen Flexibilität und Ambiguitätstoleranz entwickeln, um in der flexibilisierten Gesellschaft ihre Identität zu entwickeln. Dabei erweisen sich ihre familiären Sozialisationserfahrungen und der Migrationshintergrund zum Teil als Ressource.

6.2 Postmoderne Differenzierung des Jugendbegriffs

Bei einem aktuellen Definitionsversuch der Lebensphase Jugend ist zu beachten, dass es in der aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit der Postmoderne weit mehr Uneindeutigkeiten und Vielfalt gibt als Klarheit. Eindeutig für die Beschreibung von Jugend ist weiterhin der Beginn der Jugendphase, der sich durch die biologischen Veränderungen während der Pubertät festlegen lässt. Der Verlauf der Jugendphase, aber auch das Ende sind sehr differenziert, unscharf und durch verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten nach hinten ausgedehnt. Die Jugendphase lässt sich in der Postmoderne kaum noch definieren, außer durch die zeitlich sehr offene Definition, dass sie sich zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein des Menschen befindet und mit der Pubertät beginnt. Die zeitliche Einordnung ist bei jedem Individuum sehr unterschiedlich. Dies gilt auch für die Phase der Postadoleszenz. „Mit Postadoleszenz ist eine Gruppe von Menschen gemeint, die kulturell, politisch sowie freizeitbezogen in der Gestaltung ihrer Lebensformen und in der Wahl ihrer Lebensstile ... weitgehend autonom sind, also auch keiner 'pädagogischen Betreuung' mehr bedürfen, während sie beruflich und ökonomisch weiterhin vom Elternhaus bzw. von sozialpolitischen Alimentierungen abhängig und damit auch im Rahmen der Durchsetzung ihrer endgültigen Lebensplanung zwar offen

und noch nicht festgelegt, aber dennoch unselbständig sind.“¹ In dieser Phase verbinden sich Aspekte der Jugendphase und des Erwachsenseins.

Das Erscheinungsbild der Jugendlichen ist in der Postmoderne so plural, vielfältig und offen geworden, dass der in der Moderne geprägte Begriff der Jugend obsolet geworden ist.² „Alle bisher herangezogenen Bestimmungsmomente, Jugend im Kontext einer fest umrissenen Statuspassage zu definieren, scheinen angesichts der vielen kontingenten Wandlungen, der zeitlichen Verschiebungen und Entkopplungen von Übergangereignissen und angesichts der vielfältigen und zugleich diskrepanten Verhaltensanforderungen, aber schließlich auch angesichts des Nachlassens der Zielspannung Erwachsen zu werden nicht mehr weiter zu helfen.“³ Konsequenterweise plädieren daher Jugendsoziologen, die sich auf die postmoderne und individualisierte gesellschaftliche Realität in Deutschland beziehen, dafür, „eine homogenisierte Vorstellung von Jugend zugunsten der Idee zu verabschieden, Jugend zerfalle in eine kaum mehr überschaubare und kaum mehr erklärbare Vielzahl von sich schnell wandelnden Szenen und Stilen, die sich zudem klassen- und schichtspezifisch nicht mehr bzw. kaum noch verorten ließen.“⁴

SCHERR schlägt aus diesem Grund die Auflösung des homogenisierenden Jugendbegriffs in Richtung auf sozialstrukturell differenzierte Jugenden vor.⁵ „Jugend als eine intern differenzierte soziale Lebensphase ist aufgrund dieser vielfältigen Differenzierungen nicht länger mit einer sozialen Gruppe ‘Jugend’ (im Sinne einer identifizierbaren Anzahl von Personen) gleichzusetzen, für die eine relative Homogenität von Lebensbedingungen, Lebensformen und Lebensstilen angenommen werden kann.“⁶ Die neue Begrifflichkeit von SCHERR ist sinnvoll, weil sie verdeutlicht, dass die veränderte gesellschaftliche Realität eine Neudefinition erfordert, nämlich von Jugend als Jugenden.

Zur neuen Vielfalt von Individuen auf dem Weg zu Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit gehören auch die Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund mit ihren je eigenen Biographien.

1 Ferchhoff/Neubauer 1997, 109

2 vgl. Ferchhoff/Neubauer 1997, 114; Helsper 1991, 36

3 Ferchhoff/Neubauer 1997, 114

4 Scherr 1997b, 195

5 vgl. Scherr 1997b, 195

6 Scherr 1997b, 196

6.3 Postmoderne Identitätsbildung in der Jugendphase für Migrantentöchter

*„Der letzte Schrei ist schon wieder von gestern
noch während er geschrieen wird.“*

Ferchhoff/Neubauer¹

Die Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung, die Offenheit und Vielheit der gesellschaftlichen Gegebenheiten der Postmoderne wirken auch auf die Lebensentwürfe der Jugendlichen. Vom großen Angebot an Möglichkeiten der Selbstinszenierung probieren die jungen Menschen aus, was zu ihnen passt. Jugend-Szenen und Jugendkulturen sind kurzlebig geworden, da die jungen Menschen bei der Suche nach Identität in der postmodernen Gesellschaft schnell Neues hervorbringen.

Durch die Individualisierung in der Postmoderne gibt es für junge Menschen weniger Leitlinien und Orientierungen, die ihnen vorgegeben sind. Sie können und müssen aus den mannigfachen identitätsbildenden Angeboten auswählen und selber für sich entscheiden, wer sie sind. Das führt zu der Konsequenz, dass der Schonraum des Nicht-für-sich-verantwortlich-Seins für sie schon früh (in der Pubertät) aufgelöst wird und sie vor der Herausforderung stehen, ihre Identität im Markt der Möglichkeiten zusammensetzen. „Insbesondere in den manieristischen und postmodernen Jugendkulturen vermitteln sich jenseits der Identitätszwänge nur kurzfristig fragile ‘Bastel’- oder ‘Instant’-Identitäten, die vorwiegend über Mode, Accessoires und Symbole, Musik und überhaupt über selbststilisierte und inszenierte Varianten des Outfits hergestellt werden.“² Was bei allen Wandlungen und Entwicklungen in den 100 Jahren, in denen es die Jugendlichen als eigene Größe gibt, geblieben ist, ist die Selbstdarstellung über Mode und Outfit. Dies war und ist das Mittel junger Menschen, auf sich aufmerksam zu machen. In der Postmoderne erhält das Outfit darüber hinaus eine weitere identitätsstiftende Bedeutung. Nach FERCHHOFF und DEWE ist es „nicht nur Hülle sondern ‘Lebensdesign’, ‘zweite Haut’, ist bewusster Ausdruck des Lebensstils und Stärkung der Persönlichkeit und ermöglicht, den süßen Rahm des jugendlichen Lebens abzuschöpfen“.³

1 Ferchhoff/Neubauer 1997, 97

2 Ferchhoff/Dewe 1997, 197

3 Ferchhoff/Dewe 1997, 198

Jugendliche werden in der Postmoderne mit einer Fülle von Lebensmöglichkeiten konfrontiert. Da Erwachsene den Jugendlichen eine Vielzahl sich immer wieder wandelnder und gegenseitig ersetzender Lebensformen vorleben, ist die Abgrenzung durch eigene Lebensentwürfe für Jugendliche in der Postmoderne noch schwieriger geworden. Jedenfalls sind die Jugendlichen vielfältiger, offener und pluraler als je zuvor. Sie wollen ihr Leben selbst gestalten in einer Zeit ökonomischer Rezessionen, in einer Zeit, die von Ungewissheit und gesellschaftlichem Chaos geprägt ist. Der Entscheidungsspielraum und die Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch die Anforderungen im Bereich der personalen Identität¹ sind so groß wie nie zuvor. Die Heranwachsenden müssen einen eigenen Standpunkt entwickeln. Dieser Prozess der Identitätssuche führt die Jugendlichen häufig zu widersprüchlichen Verhaltensweisen und Einstellungen: „Ein und derselbe Jugendliche ist introvertiert und extrovertiert; kritisch, selbstkritisch und naiv; empfindlich im Hinblick auf seine Akzeptanz bei anderen, auf die Wirkung der eigenen, manchmal unbeherrschten Verhaltensweisen.“²

Auch Migrantentöchter müssen innerhalb der Vielfalt der Angebote ihre Identität mit ihren Ressourcen zu einem Patchwork zusammensetzen und immer wieder reflektieren, ob das gewählte Patchwork noch zu ihnen passt, ob es ergänzt oder verändert werden muss. Die Ansprüche an alle Jugendliche sind in diesem flexiblen Prozess beträchtlich und bedürfen eines hohen Maßes an Reflektionsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz. Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund haben schon in ihrer kindlichen Sozialisation viele unterschiedliche Aspekte des Lebens zu einem Patchwork zusammensetzen müssen. Die Erziehung durch die Eltern oder das Aufwachsen mit einer anderen Sprache können den Prozess der Selbstfindung gefördert haben. Dieser Umstand kann bei der Identitätsentwicklung in der Jugendphase für Migrantentöchtern von Vorteil sein.

6.4 Geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte für Migrantentöchter in der Postmoderne

In der Postmoderne haben sich die vorgeprägten Geschlechtsrollenerwartungen aufgelöst. Eine Vielzahl von Lebensformen ist entstanden, die keine eindeutigen Geschlechtsrollen mehr vorgeben. Die Ehe als Lebens- und Beziehungsmodell zwischen den beiden Geschlechtern ist nur noch eines von vielen: Ehe zwischen

1 vgl. Goffman 1979, 132

2 Schäfers 2001, 94

Mann und Frau, Ehe zwischen Frauen, Ehe zwischen Männern, nichteheliche Gemeinschaft zwischen verschiedenen oder gleichen Geschlechtern. Die Beziehungen dauern zudem nicht mehr wie noch in den Vorstellungen der Moderne das ganze Leben lang, sondern sind ‚Lebensabschnittsbeziehungen‘ über einen unbestimmten Zeitraum. Im Jahr 2001 wurden in Deutschland insgesamt 734.475 Kinder geboren, davon 183.816 (25%) von nicht verheirateten Eltern.¹ Mütter sind bei der Geburt ihrer Kinder immer älter: 1998 waren die Mütter bei der Geburt ihres ersten Kindes im Durchschnitt 28,7 Jahre alt, 1970 waren sie 24,3 Jahre, 1980 25,2 Jahre und 1990 26,9 Jahre alt.² Frauen sind bei ihrer Heirat durchschnittlich 28,4, Männer 31,2 Jahre alt.³ Ursachen für die Veränderung und Verminderung der Reproduktion sind zum einen die Individualisierungstendenzen innerhalb der Gesellschaft, zum anderen der zunehmend auf Selbstverwirklichung ausgerichtete Lebensstil der Postmoderne. „Heiraten und Kinderhaben sind nicht mehr selbstverständliche Merkmale des Biographieverlaufs. Erwerbstätigkeit, berufliche Karrieren oder konsumorientierte Lebensstile werden vielfach dem Leben in einer eigenen Familie vorgezogen, besonders da beide Lebensbereiche nur schwer zu vereinbaren sind.“⁴

Die veränderten Beziehungsmodelle und die neuen Lebensentwürfe führen zur Liberalisierung der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Mädchen und Jungen in der Kindheits- und Jugendphase. Eltern geben aufgrund der selbst erlebten Pluralisierung den Kindern eine Vielfalt von Erziehungsaspekten weiter. Diese Erfahrungen nehmen die Kinder in ihre Identitätsentwicklung auf und beginnen in der Pubertät, ihren eigenen Lebensentwurf zu erstellen. Auch bei der Bildung der Geschlechtsidentität trägt die Postmoderne zur Vervielfältigung der Möglichkeiten für die Individuen bei. Die Modelle, die die einzelnen in ihrer sozialen Umwelt wahrnehmen, sind Beispiele, an denen sie sich orientieren, die sie inspirieren oder die von ihnen abgelehnt werden. Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund verfügen wie andere auch über geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen zuerst in der Familie, später im öffentlichen Raum. Die Erfahrungen in der Familie differieren aufgrund der kulturellen Hintergründe womöglich zu denen von deutschen Mädchen. Sie differieren aber auch unabhängig davon durch die Vielfalt sozialer Umfeldfaktoren in Deutschland. Es ist zu erwarten, dass Migran-

1 vgl. <http://www.destatis.de/basis/de/bevoe/bevoetab1.htm>

2 vgl. http://www.bib-demographie.de/bibbroschuere12_24.pdf, 13 ;
<http://ig.cs.tu-berlin.de/w98/13321564/013/altergeburt.htm>

3 vgl. <http://www.destatis.de/basis/de/bevoe/bevoetab1.htm>

4 http://www.bib-demographie.de/bibbroschuere12_24.pdf, 12

tentöchter bei der Herausbildung ihrer eigenen geschlechtlichen Identität andere Anteile integrieren müssen als deutsche Mädchen und junge Frauen. Zu untersuchen bleibt, ob in den Familien mit Migrationshintergrund weiterhin die oft behauptete rigide geschlechtsspezifische Sozialisation erfolgt oder einer Vielfalt von Erziehungsaspekten zu begegnen ist. Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund erleben bis zum Beginn der eigenen Jugendphase Rollen- und Geschlechtsrollenbeispiele, mit denen sie sich ab der Pubertät - also der Bildung ihrer eigenen, selbstbestimmten Identität - auseinandersetzen und die sie in ihre geschlechtliche Identität integrieren oder verwerfen.

6.5 Zusammenfassung

In Deutschland geborene und aufgewachsene Töchter von Arbeitsmigranten sind eine Teilgruppe der in Deutschland lebenden Jugendlichen. Vor dem Hintergrund der pluralisierten und individualisierten gesellschaftlichen Umwelt entwickeln sie ihre Identität über die Sozialisationsinstanzen der Familie und der sozialen Umwelt. Dabei sind in der frühen Kindheit die Beziehungen zu den primären Bezugspersonen besonders bedeutsam.

Migrantentöchtern steht in der gesellschaftlichen Realität der Postmoderne eine Vielzahl von Möglichkeiten für den Lebensentwurf und die Identitätsbildung zur Verfügung. Sie können und müssen aus den angebotenen Möglichkeiten eine Perspektive entwickeln, die ihnen durch die ausländische Herkunft ihrer Eltern noch mehr Möglichkeiten bietet als anderen.

Das Leben in der Postmoderne gestaltet sich verschwommen, ambivalent, konturlos, fragmentarisch, episodisch und chaotisch. Bindungen und Kontrollfaktoren existieren nicht mehr. Der Einzelne ist für sich selbst verantwortlich. Er muss sich die identitätsbildenden Faktoren für sein Leben selbst auswählen und diese immer weiter entwickeln. Die Identität ist nie fertig, sie ist ein offener Prozess.

Auch die Jugend ist in der Postmoderne noch pluraler, offener und in ihren Ausrichtungen kurzlebiger geworden. Aber immer noch ist die Jugend, genauer gesagt sind die Jugendlichen¹ damit beschäftigt, sich von der Erwachsenenwelt abzusetzen, was in der Postmoderne durch die vermehrte Unübersichtlichkeit nicht einfacher wird.

¹ vgl. Scherr 1997b, 195

Migrantentöchter müssen in der Postmoderne nicht mehr als besondere Gruppe wahrgenommen werden, vielmehr sind sie eine Teilgruppe der Jugendlichen mit einem allgemeinen Jugendverhalten. Die Pluralität und Vielfalt der beschriebenen Lebensmöglichkeiten gestattet es ihnen, sich aus dem Pool der Möglichkeiten die positiven Aspekte auszuwählen. Sie haben im Vergleich zu anderen Jugendlichen, deren Eltern nicht nach Deutschland migriert sind, noch mehr Facetten des Lebens - wie z.B. eine zweite Sprache, Verwandte im Herkunftsland etc. – kennen gelernt. Das ‚Patchworken‘ unterschiedlicher Lebensweltanteile haben sie dadurch schon erlernt und geübt, was während der Ausbildung eigener Identität in der Jugendphase ein Vorteil, eine Ressource sein kann.

Durch die Pluralisierung und Individualisierung des Lebens sind die Geschlechterrollen nicht mehr festgefügt. Die geschlechtsspezifische Sozialisation bietet Varianten und Differenzierungen. Trotzdem existieren weiterhin unterschiedliche Geschlechterrollenerwartungen (gender), denn die Verantwortung für die Familie obliegt meistens weiterhin den Frauen; so ist auch die geringe Quote von Frauen bei verantwortlichen Positionen im Beruf zu erklären – trotz besserer Schulabschlüsse gegenüber den Jungen.

Auch Migrantentöchter werden von der Familie auf die zu erwartende Geschlechtsrolle vorbereitet – sozialisiert. Sie haben bessere Schulabschlüsse im Vergleich zu Jungen aus demselben Herkunftsland. Und sie bilden ihre geschlechtliche Identität aus den erlebten Modellen und Vorbildern ihres sozialen Umfeldes.

TEIL III

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DER LEBENSITUATION VON MIGRANTENTÖCHTERN IN DER POSTMODERNE

Im zweiten Teil der Arbeit wurden die für die Untersuchung relevanten theoretischen Annahmen für eine Analyse des Lebens in der Postmoderne dargestellt. Im dritten Teil folgen in fünf Kapiteln die eigene qualitative empirische Untersuchung, die Auswertung, die Darstellung der Ergebnisse, abschließende Aussagen der dargestellten Thematik sowie die Zusammenfassung und ein Ausblick.

In der empirischen Analyse geht es um folgende in Teil II theoretisch behandelten Aspekte: gesellschaftliche Wirklichkeit, Sozialisation, Sozialisation in der Jugendphase, geschlechtsspezifische Sozialisation, Analyse der identitätsbildenden Faktoren für Migrantentöchter unter den Bedingungen der Postmoderne und Aufwachsen unter dem Einfluss von unterschiedlichen kulturellen Einflüssen. In der empirischen Untersuchung wurden 21 Migrantentöchter mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung befragt, wie sie ihre Sozialisation erlebt haben, wie sich ihre Lebenssituation in der Postmoderne gestaltet und welche Zukunftsperspektiven sie für sich entwickeln.

7 Wie erleben Migrantentöchter ihre Lebenssituation in der Postmoderne? - Empirische Untersuchung

7.1 Das ‚interpretative Paradigma‘ qualitativer Sozialforschung

Die qualitative Sozialforschung unterscheidet sich in ihren Leitgedanken von der quantitativen. Während letztere an einer streng theorie- und hypothesengeleiteten Quantifizierung von Ereignissen, Abläufen und Zusammenhängen in der sozialen Wirklichkeit ausgerichtet ist¹ und damit Repräsentativität anstrebt, hat die qualitative Sozialforschung das Ziel, Typisierungen herauszustellen. Dabei gerät die Re-

¹ vgl. Terhart 1997, 27

präsentativität in den Hintergrund und ist ausdrücklich kein Ziel dieser Forschungsrichtung.¹

Die qualitative Sozialforschung orientiert sich an einer möglichst gegenstandsna-²hen Erfassung kontextgebundener Eigenschaften von sozialen Feldern. Das Ziel ist die ganzheitliche Rekonstruktion der handelnden Personen. Dazu müssen die relevanten Handlungsmuster und Schlüsselerlebnisse der Biographie erarbeitet werden.³ Unter Berücksichtigung der ‚Innenperspektive‘ erfolgt eine Strukturgeneralisierung. Die qualitative Methodologie geht von der Prämisse aus, dass sich die soziale Welt als durch interaktives Handeln konstruiert darstellt und für die einzelnen sinnhaft strukturiert ist. Sie will durch systematische Offenheit des Forschungsprozesses den Nachvollzug dieser subjektiven Sinnstrukturen, die Perspektive des Handelnden und seine soziale Wirklichkeit möglichst authentisch erfassen.⁴

Konstitutiv für die qualitative Sozialforschung ist es, nicht a priori im Forschungsbereich eine theoretische Annahme vorwegzunehmen, sondern die Verallgemeinerungen aus den Erfahrungen der sozialen Wirklichkeit zu gewinnen. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung wurden unterschiedliche Vorgehensweisen zur Untersuchung des Materials entwickelt.

Das ‚interpretative Paradigma‘ der qualitativen Sozialforschung entwickelt andere Wissenschaftsziele als das ‚normative Paradigma‘ der quantitativen Forschung. Die qualitative Sozialforschung orientiert sich an den Grundgedanken des Symbolischen Interaktionismus: Jede soziale Interaktion für sich ist als ein interpretativer Prozess zu verstehen, in den die Menschen selbst wechselseitig subjektive Absichten, Interessen, Zielsetzungen und Erwartungen einbringen und diese durch sinngebende Deutungen in Beziehung setzen.⁵

Zur Begründung der Sinnhaftigkeit qualitativer Sozialforschung nennt MAYRING⁶ fünf Postulate:

- **Subjektbezogenheit:**

Die von der Forschung thematisierten Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein. Dabei wird das Subjekt in seiner Ganzheit,

1 vgl. Lamnek 1995, 92

2 vgl. Terhart 1997, 27

3 vgl. Lamnek 1995, 92

4 vgl. Terhart 1997, 29

5 vgl. auch Kapitel 5.2.

6 Mayring 1996, 9ff

in seiner Historizität und von konkreten Problemenstellungen her betrachtet (Problemorientierung)

- **Deskription:**
Am Anfang der Analyse steht die genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches (Einzelbezogenheit). Dabei wird mit großer Offenheit vorgegangen, die methodischen Schritte werden kontrolliert
- **Interpretation:**
Da der Untersuchungsgegenstand nicht offen liegt, muss er durch Interpretation erschlossen werden
- **Alltägliche Umgebung:**
Die Untersuchung sollte im natürlichen und alltäglichen Umfeld stattfinden
- **Verallgemeinerbarkeit:**
Die Verallgemeinerung der Erkenntnisse muss im Einzelfall durch Induktion und die Formulierung eines Regelbegriffs begründet werden. Möglicherweise sind dafür Quantifizierungen sinnvoll.

7.2 Die Methodenauswahl

*„Forscher, die man mit dem Auftrag,
festzustellen, wie es wirklich war, ins Feld jagt,
kommen nicht zurück;
sie apportieren nicht, sie rapportieren nicht,
sie bleiben stehen und schnuppern entzückt an den Details.“*

Luhmann¹

Bei der vorliegenden Untersuchung der Lebenssituation von Migrantentöchtern in der Postmoderne wurden sowohl die Datenerhebung als auch die Auswertung mit Methoden der qualitativen Sozialforschung durchgeführt. „Qualitative Interviews sind im Vergleich zu anderen Forschungsverfahren in den Sozialwissenschaften besonders eng mit den Ansätzen der verstehenden Soziologie verbunden.“² Die offene Form der Untersuchung lässt den Interviewten Raum für die Schwerpunkte,

¹ Luhmann 1980, 49

² Hopf 2000, 350

die sie selber bei dem, was sie erzählen, setzen wollen. Die qualitativ empirische Datenauswertung orientiert sich bei der Theoriebildung an den Deutungen des Handelnden. Im Anschluss können Systematisierungen in Richtung von Typologien erfolgen.¹

7.2.1 Das qualitative Interview als Methode qualitativer Datenerhebung

Innerhalb der qualitativen empirischen Forschung existiert eine Reihe von Methoden der Datenerhebung, um den jeweiligen Fragestellungen mit den bestmöglichen Instrumenten begegnen zu können.² WOLCOTT unterscheidet drei methodische Formen, die sich durch den Aktivitätsgrad des Forschers unterscheiden:³

- die Dokumentenanalyse
- die Beobachtung
- das Interview

Innerhalb der Methoden der qualitativen Sozialforschung stellt das Interview „eine kooperative Form der Datenerhebung im Forschungsprozess dar.“⁴ Auch hierbei existieren unterschiedliche Formen, die sich aufgrund ihrer Vorstrukturiertheit unterscheiden. Eine qualitative Untersuchungsform, die teilstandardisierte und narrative Aspekte miteinander kombiniert, ist das problemzentrierte Interview,⁵ das hier als Interviewform ausgewählt wurde.

7.2.2 Das qualitative problemzentrierte Interview nach WITZEL

WITZEL hat den Begriff des problemzentrierten Interviews geprägt.⁶ Diese Untersuchungsmethode gehört in die Tradition des interpretativen Paradigmas, bei dem die Prozesshaftigkeit und die Situationsbezogenheit im Vordergrund stehen. Die

1 vgl. Terhart 1997, 36

2 vgl. z. Bsp. Mayring 1996, Flick u.a. 2000

3 vgl. Wolcott 1992, 19ff

4 Terhart 1997, 35

5 WITZEL 1982 und 1985

6 vgl. Witzel 1982, 1985

Vertreter des interpretativen Paradigmas fordern „eine der Natur des sozialwissenschaftlichen Gegenstandes entsprechende Methodologie, welche die Welt des Handelns nicht dinghaft begreift, sondern sich auf die Sichtweise der Individuen einlässt, um deren Konstruktionsweisen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen.“¹

Das problemzentrierte Interview will diese Ziele einlösen und wählt das Prinzip der Offenheit bei den Befragungen, das die Offenheit bei der Hypothesenbildung beinhaltet. Dabei werden Formen der offenen und halbstrukturierten Befragung verknüpft. Die Befragten haben die Möglichkeit frei zu erzählen, wobei die Themenrichtung durch den Interviewer vorgegeben ist.

Der Interviewleitfaden ist für den Interviewer eine Orientierung, damit die vorher erarbeiteten Themen während des Interviews angesprochen werden.

WITZEL nennt drei Prinzipien des problemzentrierten Interviews:

1) Problemzentrierung:

Die Methode wird zur Untersuchung gesellschaftlicher Problemstellungen von Individuen eingesetzt, deren Fragestellungen sich der Forscher im Vorfeld der Untersuchung erarbeitet hat. Dabei sind zwei Aspekte zu nennen: Einerseits bezieht sie sich auf eine relevante gesellschaftliche Problemstellung und ihre theoretische Ausformulierung als Vorwissen des Forschers. Zum anderen zielt sie auf Strategien, die in der Lage sind, die Erklärungsmöglichkeiten der Befragten so zu verbessern, dass sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und die durch die Fragen implizierten Unterstellungen zur Geltung bringen können.²

2) Gegenstandsorientierung:

Die Untersuchungsmethode orientiert sich an der konkreten Fragestellung. Je nach Schwerpunktsetzung der Fragestellung werden die jeweiligen Einzelaspekte der Methodenauswahl angeordnet.

3) Prozessorientierung:

Das wissenschaftliche Problemfeld wird unter Beachtung des Prinzips der Offenheit behandelt. Im Vordergrund steht eine schrittweise, reflexive Gewinnung und Prüfung von Daten, was zu einer Überarbeitung der untersuchungsleitenden Fragestellungen während der Untersuchung führen kann. Ziel ist die flexible Analyse

1 Witzel 1985, 227f

2 vgl. Witzel 1985, 231f

des wissenschaftlichen Problemfeldes, die schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten. Der Zusammenhang und die Beschaffenheit der einzelnen Elemente entwickeln sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden.¹

Witzel nennt für die Durchführung des problemzentrierten Interviews folgende Instrumente:

- Kurzfragebogen
- Interviewleitfaden
- Tonbandaufzeichnung
- Postscriptum

Der standardisierte Kurzfragebogen hat die Aufgabe, die wesentlichen biographischen Daten der InterviewpartnerInnen aufzunehmen, damit der narrative Fluss der späteren Befragung nicht gestört wird.

Der Interviewleitfaden dient als Orientierungsrahmen. Er hält wichtige Aspekte der Hypothesenbildung der Untersuchung fest. Er dient als Gedächtnisstütze für den Gesprächsfaden der einzelnen Interviews und der Kontrolle, ob alle wesentlichen Themenbereiche in die Befragung eingegangen sind. Durch die vergleichende Herangehensweise wird die spätere Auswertung erleichtert.

Die Tonbandaufzeichnung dokumentiert das gesamte Gespräch. Die Daten werden automatisch festgehalten, sodass sich der Forscher auf das Gespräch konzentrieren kann. Die Tonbandaufzeichnung ist die authentische Quelle der Auswertung.

Das Postscriptum ist die wortwörtliche Übertragung der Tonbandaufzeichnung auf Papier. Es dient als Basis für die später folgende Auswertung der gesammelten Daten.

¹ vgl. Witzel 1985, 233

7.2.3 Zur Auswahl der Auswertungsmethode

Die qualitative Sozialforschung hat wie für die Datenerhebung auch für die Datenauswertung verschiedene Methoden entwickelt, wobei auch hier zwischen stark und weniger stark strukturierten Verfahren unterschieden werden kann. Je nach Gegenstand und Fragestellung der Untersuchung bieten sich unterschiedliche Auswertungsverfahren an, die TERHART in drei Gruppen zusammenfasst:¹

- Interpretation
- Rekonstruktion
- Intervention.

Weil für die vorliegende Untersuchung im zweiten Teil der Arbeit ein theoretischer Bezugsrahmen erstellt wurde, ist es sinnvoll, die eigene, qualitative empirische Untersuchung mit einer Methode auszuwerten, bei der die theoretischen Annahmen in die Auswertung einfließen. Dafür besonders geeignet ist ein spezielles Verfahren der Interpretation, die qualitative Inhaltsanalyse. Bei dieser systematischen und regelgeleiteten Auswertungsmethode können zu Beginn des Verfahrens theoretische Annahmen oder Fragestellungen in die Auswertung einfließen. Diese Fragestellungen werden mit einem Instrumentarium analysiert, in dessen Mittelpunkt die Kategorienkonstruktion steht, bevor die Ergebnisse an die theoretischen Grundannahmen rückgekoppelt werden.

7.2.4 Die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren zur systematischen Textanalyse. Grundgedanke dieser Methode ist es, die Vorteile der quantitativen Inhaltsanalyse zu bewahren, sie auf die qualitativ interpretierenden Auswertungsschritte zu übertragen und weiter zu entwickeln. Diese Methode analysiert methodisch kontrolliert die verschiedenen Schichten des Inhalts - wie Themen und Gedankengänge primärer Art -, aber auch latente Inhalte, die durch Interpretation im Textkontext er-

¹ vgl. Terhart 1997, 36

geschlossen werden.¹ „Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen.“² MAYRING hat vier qualitative Grundsätze aufgestellt, die als wesentliche Aspekte der Methode gelten:³

1. Qualitative Inhaltsanalyse darf das systematische Vorgehen, die Vorzüge der quantitativen Techniken, nicht aufgeben. Sonst muss sie sich den Vorwurf der Beliebigkeit gefallen lassen.
2. Qualitative Inhaltsanalyse ordnet das Material in ein Kommunikationsmodell ein. Dabei werden das Ziel der Analyse, die Variablen des Textproduzenten und die Entstehung des Materials festgelegt.
3. Im Zentrum der Analyse steht die Konstruktion und Anwendung eines Kategoriensystems. Die Analyseaspekte werden in Kategorien gefasst, begründet und bei Bedarf im Laufe der Auswertung überarbeitet. Nach einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell wird das Material in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet.
4. Die qualitative Inhaltsanalyse will sich anhand von Gütekriterien überprüfen lassen.

MAYRING schlägt für das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse unterschiedliche Techniken vor, die je nach Fragestellung und Schwerpunktsetzung der empirischen Untersuchung angewendet werden können: Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung des Materials.

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Materialanalyse durch typisierende Strukturierung ausgewählt.⁴ Das Ziel dieser Methode ist es, Ausprägungen von besonderem theoretischen Interesse herauszuarbeiten und eine Typenbildung vorzunehmen. Die Basis bildet die Forschungsfragestellung. Die aus dem Material zu ermittelnde Typisierungsdimension der Untersuchung ermöglicht anhand der gewählten Fragestellung die Typenbildung. Die Auswertung erfolgt anhand des folgenden modifizierten Ablaufmodells zur Typisierenden Strukturierung nach MAYRING:⁵

1 vgl. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.html>, 2

2 Mayring 2000, 91

3 vgl. Mayring 2000, 27; <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.html>, 3

4 vgl. Mayring 2000, 90f

5 vgl. Mayring 2000, 91

Modifiziertes Ablaufmodell der Typisierenden Strukturierung

1.Schritt

Bestimmung der Analyseeinheiten - Kodes

2.Schritt

Bestimmung der Typisierungsdimension

3.Schritt

**Bildung der Kategorien und Zusammenstellung
des Kategoriensystems (deduktiv und leitfadenorientiert)**

4.Schritt

**Formulierung von Kodierregeln und Ankerbeispielen
zu den einzelnen Kategorien**

5.Schritt

Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung

6.Schritt

Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen

7.Schritt

**Überarbeitung und Revision von Kategoriensystem
und Kategoriendefinition (Rückbezug zum 3.Schritt, induktiv)**

8.Schritt

**Bestimmung der Ausprägungen (qualitativ und quantitativ)
nach theoretischem Interesse**

9.Schritt

Bestimmung der Typen

7.3 Zur Durchführung der qualitativ empirischen Untersuchung

7.3.1 Die Forschungsfragestellung

Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund, insbesondere die Töchter und Enkeltöchter früher angeworbener Arbeitnehmer, haben ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland. Sie machen wichtige Sozialisationserfahrungen in ihrer Familie unter dem Einfluss der Herkunftskultur. Sie erleben auch die gesellschaftliche Wirklichkeit der Postmoderne mit ihrer Vielfalt an Lebensmöglichkeiten und dem Zwang zur eigenen Entscheidung. Sie sind in der Jugendphase und beginnen, ihr Leben selbstverantwortet zu gestalten. Die vorliegende empirische Untersuchung hat das Ziel, die Eindrücke von Migrantentöchtern in der Postmoderne über die Beurteilung des eigenen Lebens und ihrer Lebensperspektiven zu vermitteln. Darüber hinaus geht es um die Bedeutung der Sozialisation in der Familie und im öffentlichen Raum von Schule und Freundeskreis.

Betrachtet man die Lebenssituation von Migrantentöchtern in Deutschland an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, stellen sich deshalb folgende Fragen:

- Wie haben diese Mädchen und jungen Frauen ihr eigenes Aufwachsen, ihre Sozialisation in Deutschland erlebt?
- Wie leben sie und wie erleben sie ihr Leben in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Postmoderne mit ihren Widersprüchlichkeiten und der Abwesenheit von Orientierungen?
- Wie erleben sie die Bildung der postmodernen Patchwork-Identität mit ihrer Vielzahl an Wahlmöglichkeiten, der sich verändernden Kultur, der Freiheit und der Individualisierung?
- Was bedeutet für Migrantentöchter das Leben mit unterschiedlichen Sprachen und eventuell Verhaltensweisen und Lebensformen?
- Führt das Leben in der Postmoderne unter den vorgenannten Aspekten bei Migrantentöchtern zu Benachteiligungen oder zu einer Bereicherung?

Diese Fragestellungen und mögliche Antworten werden in der qualitativ empirischen Untersuchung mit der Methode des problemzentrierten Interviews erarbeitet.

7.3.2 Die Befragung

7.3.2.1 Der Kurzfragebogen

Dem eigentlichen Interview wurde eine Befragung anhand eines standardisierten Kurzfragebogens vorgeschaltet in der einige Sozialdaten der Interviewpartnerinnen erhoben wurden. So mussten diese Themen einerseits nicht mehr im eigentlichen Interview angesprochen werden. Vor allem aber ergab sich eine Datengrundlage, an die die Befragung anknüpfen konnte. In der vorliegenden Untersuchung wurden im Kurzfragebogen Daten zur Interviewpartnerin wie Geburtsdatum, Schulbildung, Familienstand, Tätigkeit zur Zeit des Interviews und rechtlicher Status aufgenommen. Sie wurden ergänzt durch Angaben zur Kernfamilie: Geschwister, Aufenthaltsdauer der Eltern in Deutschland, ihr Familienstand und Beruf sowie die Sprache zu Hause.¹

7.3.2.2 Der Interviewleitfaden

Die Erhebung der Daten erfolgte durch leitfadengestützte, halbstandardisierte Einzelinterviews. Diese Form der Befragung ermöglicht es den Interviewpartnerinnen zum einen, Antworten in frei erzählender Form zu geben, andererseits ist der Leitfaden Orientierung und Gedächtnisstütze für die interviewende Person, ob alle relevanten Themen angesprochen wurden. Die Reihenfolge der angesprochenen Inhalte sowie die subjektive Schwerpunktsetzung einzelner Themenbereiche bleiben in der Entscheidung der jeweiligen Interviewpartnerin. Der Interviewleitfaden bezieht sich auf die biographischen Bereiche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Interviewpartnerinnen.

¹ siehe Anhang I

Bei den Fragen zur Vergangenheit standen die Sozialisationsinstanzen der frühen Kindheit, Kindheit und eventuell der Jugendphase im Mittelpunkt. Es ging um die Aspekte Kindergarten, Spracherwerb, Schule und Ausbildung, Freizeit, Freundschaften, Geschwister, Religion, Sprache zu Hause und Erziehung der Eltern. Ziel war es, den jungen Frauen mit dieser offenen Fragestellung den Einstieg ins Interview zu erleichtern und gleichzeitig etwas über ihre Lebenssituation zu erfahren.

Der zweite Fragenbereich des Interviewleitfadens bezog sich auf die Identität und jetzige Lebenssituation der Interviewpartnerinnen. Hier wurden die Aspekte Vorbilder, Partner, Bikulturalität, Ausländerin (?) und die Frage nach Pass und rechtlichem Status thematisiert. Hintergrund dieses Fragenkomplexes ist das Interesse an der Lebenssituation zur Zeit des Interviews, der Identitätsbildung und Selbstbeurteilung der Lebenssituation von Migrantinnen in der Postmoderne. Dieser Themenkomplex bildet gleichzeitig den Schwerpunkt des Interviews.

Ein dritter Themenabschnitt des Leitfadens bezog sich auf die Zukunftsperspektive. Dazu gehörten die Kategorien Lebensplanung und Erziehung von Kindern.

Am Ende des Interviews bestand für die Interviewpartnerinnen jeweils die Möglichkeit zu erzählen, was ihnen noch wichtig war.¹

7.3.2.3 Die Durchführung der Untersuchung

Alle 21 Interviews wurden als Einzelinterviews von der Autorin selbst durchgeführt. Das Themenfeld war der Forscherin durch ihre pädagogische Arbeit mit Migrantentöchtern bekannt. Außerdem ist ihr die Lebenssituation mit zwei Sprachen und unterschiedlichen Lebenszusammenhängen durch einen einjährigen Aufenthalt in Mexiko und weitere Studienaufenthalte in Bolivien und Brasilien bekannt. Sensibilität für das Thema war also durch eigene Erfahrungen und die damit verknüpfte theoretische Auseinandersetzung gegeben.

Die Interviewpartnerinnen wurden über der Forscherin bekannte Dritte oder durch eigene Kontakte gewonnen. Zwölf von ihnen wurden über Referenten in italienischen und spanischen Missionen angesprochen. Ein Kontakt kam über die Mitarbeit im kommunalen Arbeitskreis Migrantinnen zustande, einer wurde durch das Frauenbüro der Universität vermittelt. Vier junge Frauen konnten durch die eigene Lehrtätigkeit an Fachhochschule und Universität gewonnen werden, drei waren

¹ siehe Anhang II

der Forscherin durch ihre Projektleitung in der Jugendarbeit persönlich bekannt. Durch die Vermittlung der Interviewpartnerinnen über gemeinsame Bekannte oder direkte Kontakte zu den Migrantentöchtern gab es vor den Interviews keine Hemmschwellen.

16 der 21 Einzelinterviews wurden in Begegnungsstätten, an Hochschulen oder in anderen 'neutralen' Räumen durchgeführt. Ein Interview wurde bei der Interviewpartnerin zu Hause und vier Interviews wurden in den Räumen der Forscherin durchgeführt.

Die Interviews wurden in den Jahren 1998 bis 2000 durchgeführt. Sie dauerten zwischen 30 und 75 Minuten, wobei der Durchschnitt bei 45 Minuten Interviewlänge lag. Die Interviews wurden mit einem Tonband aufgezeichnet und nach der Erhebung vollständig transkribiert. Die Daten der Interviewpartnerinnen wurden bei der Transkription anonymisiert, alle Namen geändert.

7.3.2.4 Die Interviewpartnerinnen

In dieser Untersuchung wurden 21 Migrantentöchter im Alter von 18-29 Jahren befragt. Die Rahmenkriterien zur Auswahl der Interviewpartnerinnen waren:

- Mindestens ein Elternteil der Interviewpartnerinnen ist im Rahmen der Anwerbeverträge nach Deutschland gekommen (zwischen 1955 und 1973).
- Die Eltern kommen aus einem Land, mit dem Deutschland Anwerbeverträge geschlossen hat.
- Ein Teil der Interviewpartnerinnen soll Eltern haben, die in der Türkei geboren sind.
- Die Interviewpartnerinnen sind in Deutschland geboren und aufgewachsen und haben ihren Lebensmittelpunkt seit ihrer Geburt in Deutschland (Eine Migrantentochter ist zwar in Spanien geboren, aber in Deutschland aufgewachsen).

Die Gruppe der Interviewpartnerinnen setzt sich wie folgt zusammen:

- Sechs junge Frauen sind türkischer Herkunft und zwischen 18 und 23 Jahre alt. Eine ist verheiratet, alle anderen sind ledig. Alle sind in Ausbildung: schulische Ausbildung, Studium oder Anerkennungsjahr.
- Fünf Interviewpartnerinnen haben Eltern, die aus Italien kommen. Sie sind zwischen 19 und 24 Jahre alt und alle ledig. Zwei haben eine abgeschlossene Ausbildung zur Industriekauffrau und arbeiten als solche. Zwei machen eine Ausbildung zur Wirtschaftsassistentin, eine ist in schulischer Ausbildung. Alle haben mindestens einen Realschulabschluss.
- Acht Interviewpartnerinnen sind spanischer Herkunft. Sie sind zwischen 18 und 28 Jahre alt. Eine ist verheiratet, die anderen sind ledig. Alle haben mindestens einen Realschulabschluss und sind in schulischer oder beruflicher Ausbildung oder im Studium.
- Eine Interviewpartnerin hat einen kroatischen und einen deutschen Elternteil. Sie ist 23 Jahre alt, ledig und studiert Sozialpädagogik.
- Eine Interviewpartnerin hat eine spanische Mutter und einen italienischen Vater. Sie ist 29 Jahre alt, hat einen Realschulabschluss und studiert an einer Fachhochschule.

Weitere Sozialdaten ergeben folgende Verteilungen:

- 19 von 21 Interviewpartnerinnen sind zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 18 und 27 Jahre, eine ist 28 und eine 29 Jahre alt.
- 16 Interviewpartnerinnen leben in einer deutschen Großstadt, fünf in einer deutschen Kleinstadt.
- 20 Interviewpartnerinnen sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Eine ist in Spanien geboren, aber in Deutschland aufgewachsen.
- Alle Interviewpartnerinnen verfügen über sehr gute Deutschkenntnisse, so dass bei den Interviews keine sprachlichen Kommunikationsschwierigkeiten überwunden werden mussten.

Zu den Schulabschlüssen lässt sich für die Gesamtgruppe feststellen:

- Drei junge Frauen (türkischer Herkunft) haben den Hauptschulabschluss.

- Zehn Migrantentöchter haben einen Realschulabschluss: Drei italienischer, eine italienisch-spanischer und eine kroatisch-deutscher Herkunft, vier spanischer und eine türkischer Herkunft.
- Acht Migrantentöchter haben Abitur: Zwei italienischer, vier spanischer und zwei türkischer Herkunft.

Die sozialstatistischen Daten der Interviewten stellen sich tabellarisch so dar:

	Name	Herkunftsland der Eltern	Alter	Staatsangehörigkeit	Familienstand	Schulabschluss	schulische/berufliche Tätigkeit zur Zeit	Geschwister
1.	Carla	Italien	22	italienisch	ledig	Abitur	Industriekauffrau	3
2.	Emilia	Italien	24	italienisch	ledig	Abitur	Industriekauffrau	1
3.	Franca	Italien	19	italienisch	ledig	RSA	Ausbildung zur Wirtschaftsassistentin	2
4.	Nicola	Italien	20	italienisch	ledig	RSA	Schule - Abitur	-
5.	Zita	Italien	21	italienisch – befristet	ledig	RSA	Ausbildung zur Wirtschaftsassistentin	1
6.	Alina	Spanien	19	spanisch	ledig	RSA	Schule - Abitur	1
7.	Ana	Spanien	18	spanisch	ledig	RSA	Schule - Abitur	1
8.	Camilla	Spanien	19	spanisch	ledig	Abitur	Studium - z.Z. Jura	2
9.	Evita	Spanien	19	spanisch	ledig	Abitur	Vorbereitung auf das spanische Abitur	1
10.	Ines	Spanien	18	spanisch	ledig	RSA	Ausbildung zur Physiotherapeutin	1
11.	Mercedes	Spanien	23	spanisch	ledig	Abitur	Ausbildung zur Industriekauffrau	1
12.	Nuria	Spanien	28	spanisch	verheiratet	RSA – erweitert	Studium – Sozialpädagogik	2
13.	Teresa	Spanien	24	spanisch	ledig	Abitur	Ausbildung zur Industriekauffrau	1
14.	Beril	Türkei	19	deutsch	ledig	HSA	Schule - RSA	3
15.	Emine	Türkei	23	türkisch	verheiratet	Abitur	Berufspraktikum – Sozialpädagogik	2
16.	Feride	Türkei	18	deutsch	ledig	HSA	Schule -RSA	1
17.	Nilüfer	Türkei	18	deutsch	ledig	HSA	Schule - RSA	1
18.	Öznur	Türkei	18	deutsch	ledig	RSA	Schule - Abitur	1
19.	Zeynep	Türkei	23	deutsch	ledig	Abitur	Studium - Jura	1
20.	Laura	Italien/ Spanien	29	italienisch	ledig	RSA - erweitert	Studium – Sozialpädagogik	2
21.	Ilana	Kroatien/ Deutschland	23	kroatisch + deutsch	ledig	RSA - erweitert	Studium – Sozialpädagogik	1

HSA – Hauptschulabschluss

RSA – Realschulabschluss

8 Die Auswertung

Die Auswertung dieser empirischen Untersuchung orientiert sich an dem Modell der *Typisierenden Strukturierung* der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING.¹ Die erhobenen Daten bilden das Ausgangsmaterial. Der Ablauf der Auswertung erfolgt entsprechend dem in Kapitel 7.2.4. beschriebenen Ablaufmodell.

Zuerst wurden die Analyseeinheiten bestimmt. Als Analyseeinheiten (Kodes) wurden Originalzitate der Interviewpartnerinnen ausgewählt, um mit der Auswertung so nah wie möglich am Material zu bleiben (1.Schritt). Im zweiten Schritt wurde theoriegeleitet die Typisierungsdimension der Auswertung bestimmt. Zu diesem Zweck wurde eine inhaltliche Hauptkategorie festgelegt, die die Schwerpunktsetzung der Analyse bildet. Daraufhin erfolgte theorie- und leitfadenorientiert die Ermittlung aller weiteren Kategorien sowie die Zusammenstellung des Kategoriensystems der Auswertung (3.Schritt). Anhand dieser Kategorien fand nach der Formulierung von Kodierregeln die Kodierung des Materials statt (4.-6. Schritt). Nach der Probekodierung von drei Interviews wurde das Kategoriensystem induktiv überarbeitet und ergänzt (7.Schritt). Die Bestimmung der Ausprägungen der Kategorien erfolgte im 8.Schritt. Neben der qualitativen wurde auch die quantitative Ausprägung der Kategorien ermittelt, da sie die Bedeutsamkeit einzelner Kategorien für die Interviewpartnerinnen indiziert und so zur Aussagekraft der Auswertung beitragen kann. Im 9.Schritt wurden schließlich die Typen gebildet.

8.1 Bestimmung der Analyseeinheiten

Das Ausgangsmaterial ergibt sich aufgrund der eigenen empirischen Untersuchung. Als Analyseeinheiten wurden Zitate der Interviewpartnerinnen ausgewählt. Entscheidungsgrundlage hierfür war die Orientierung am Material, mit der Verfälschungen von Aussagen der Interviewteilernehmerinnen vermieden werden sollten. Die Kodes wurden im Transkript gekennzeichnet und den entwickelten Kategorien zugeordnet.

¹ vgl. Kapitel 7.2.4.

8.2 Bestimmung der Typisierungsdimension

Die Typisierungsdimension der Auswertung wurde theoriegeleitet aus der Fragestellung und dem Leitgedanken dieser Arbeit entwickelt. Das Erkenntnisinteresse orientiert sich an der Frage, wie Migrantentöchter ihre Lebenssituation in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Postmoderne erleben. Diese Thematik steht im Mittelpunkt der Arbeit und ist auch die Kernfrage der empirischen Untersuchung. Diese zentrale Fragestellung führte zur Bestimmung der Hauptkategorie: Bikulturalität. Dieser Kategorie wurden Aussagen der Interviewpartnerinnen mit Migrationshintergrund über das Empfinden und Erleben der eigenen Lebenssituation und des Lebens in den postmodernen gesellschaftlichen Zusammenhängen in Deutschland zugeordnet.

8.3 Die Kategorienbildung

Die Kategorienbildung sowie die Entwicklung des gesamten Kategoriensystems erfolgten deduktiv und leitfadenorientiert. Zusätzlich wurden nach der Probekodierung von drei Interviews induktiv aus den Interviews gewonnene Kategorien ergänzt und anschließend deduktiv an das gesamte Datenmaterial angelegt. Insgesamt erfolgte also eine deduktive, induktive und reflexive Entwicklung des Kategoriensystems in mehreren Schritten.

Innerhalb des Kategoriensystems wurden die Leitgedanken dieser Arbeit in der Hauptkategorie ‚*Bikulturalität*‘ zusammengeführt. Der Verfasserin ist bewusst, dass der Begriff wegen der Vielfältigkeit der kulturbildenden Aspekte schwierig ist. Aber er scheint der Beschreibung der Lebenssituation der Interviewpartnerinnen am nächsten zu kommen.

Aus diesem Prozess ergaben sich folgende Kategorien:

Hauptkategorie:

Bikulturalität:

Unter dieser Kategorie finden sich Antworten der Migrantentöchter auf Fragen nach ihrer Lebenssituation, soweit sie vom Herkunftsland ihrer Eltern und ihrem

Leben in Deutschland geprägt ist. Obwohl die Begrifflichkeit, gerade im Zusammenhang mit der Postmoderne und postmodernen Kulturdiskussion, nicht hundertprozentig gelungen erscheint, wurde sie gewählt, weil sie die vielfältigen identitätsbildenden Aspekte der Migrantentöchter am ehesten beschreiben kann. Unter dieser Kategorie finden sich Antworten der Interviewpartnerinnen zu identitätsbildenden Aspekten, aber auch zu der Frage, wie sie selbst ihr Leben beurteilen.

Grundkategorien:

Kindergarten:

Zu dieser Kategorie gehört die Fragestellung, ob die Migrantentöchter einen Kindergarten besucht haben, wie sie gegebenenfalls die Zeit erlebt haben und ob der Spracherwerb der deutschen Sprache eventuell in dieser Zeit stattgefunden hat.

Schule/Ausbildung:

Zu dieser Kategorie gehört die Frage nach der jeweiligen Schulbiographie: Welche Schulformen hat die Interviewpartnerin besucht? Gab es Brüche in der Schulkarriere? Wie hat sie die Schulübergänge empfunden? Zu dieser Kategorie gehören aber auch die Aspekte des Erlebens von Schule und Ausbildung: Freunde, schöne Zeiten, Diskriminierungserlebnisse... In dieser Kategorie lassen sich Sozialisationserfahrungen, aber auch Aspekte der Identität beobachten.

Freizeit:

Welche Hobbys hatte und hat die Interviewpartnerin? Wie gestaltet(e) und verbrachte (verbringt) sie ihre freie Zeit?

Freunde:

Hier lag das besondere Interesse der Forscherin auf zwei Aspekten: Erstens: Wie verändern sich Freundschaften im Laufe der Biographie bei Migrantentöchtern? Zweitens: Gibt oder gab es besondere Herkunftsländer der Freundschaften der Interviewpartnerin?

Eltern/Erziehung im Elternhaus:

Unter dieser Kategorie finden sich Antworten der Interviewpartnerinnen, bei denen sie etwas über ihre Eltern erzählen, und vor allem über die Erziehung, die sie in ihrem Elternhaus erfahren haben.

Religion:

Gibt oder gab es religiöse Riten in der Familie? Ist die Interviewpartnerin selber religiös oder gibt es religiöse Regeln?

Vorbilder:

Hat die Migrantentochter ein Vorbild, oder mehrere Vorbilder?

Lebensplan:

Welches ist der Plan für die Zukunft, ganz allgemein?

Erziehung eigener Kinder:

Anhand dieser Kategorie erhielt die Forscherin häufig Aussagen der Interviewpartnerinnen über das Erleben der eigenen Erziehung. Im Entwurf der Erziehung eigener Kinder werden die selbst positiv erlebten Erziehungsaspekte weitergegeben, negativ erlebte Verhaltensmuster werden abgelehnt und durch andere ersetzt.

Pass:

Die Frage nach dem Pass der Migrantentöchter und ob sie den Pass ihres Herkunftslandes abgeben würden oder schon abgegeben haben, ist gerade bei dieser Untersuchungsgruppe mit unterschiedlichen Herkunftsländern wegen der Vergleichsmöglichkeiten interessant.

Im 7. Schritt ergänzte Grundkategorien

Nach der Bildung dieser Grundkategorien wurden drei Interviews probekodiert. Es zeigte sich, dass es sinnvoll ist, das Kategoriensystem zu ergänzen, um weitere Teile der Interviews in die Analyse aufnehmen zu können, die bei der bisherigen

Kodierung nicht berücksichtigt wurden. Daraufhin wurden einige Kategorien hinzugefügt:

Spracherwerb

Hierbei scheint besonders interessant, wann und wo die Migrantentöchter die deutsche Sprache erlernt und wie sie diesen Spracherwerb erlebt haben.

Geschwister

Welche Bedeutung haben die Geschwister für die Migrantentöchter? Bieten sie Hilfestellungen oder schränken sie das eigene Leben ein?

Herkunfts(groß)familie

Hat die Herkunfts(groß)familie Einfluss auf die Kernfamilie? Wird dies als bereichernd oder eventuell als einschränkend erlebt?

Herkunftslandaufenthalte

Wann war die Interviewpartnerin im Herkunftsland? Wie häufig? Wie lange? Hat sie dort auch andere und längere Zeiten als die Ferien verbracht?

Persönlichkeitsmerkmale

Die Interviewpartnerinnen beschreiben in den Äußerungen, die in dieser Kategorie zusammengefasst sind, Eigenschaften, die sie an sich selbst beobachten

Zweisprachigkeit

Wie erleben die Interviewpartnerinnen ihre eigene Zweisprachigkeit?

Partner

Gibt es einen festen Lebenspartner? Wenn ja, welcher Herkunft ist er und hat dies für die Migrantentochter eine Bedeutung?

Berufliche Perspektive

Hat die Interviewpartnerin berufliche Ziele? Wenn ja, welche? Sind sie in Anbetracht ihrer bisherigen schulischen und beruflichen Ausbildung realistisch?

Herkunftsland/Deutschland

Wie sieht oder erlebt die Migrantentochter ihr Herkunftsland, wie Deutschland?

8.4 Kodierung des Materials

Die Aussagen der Interviewpartnerinnen wurden weitestgehend den Kategorien zugeordnet. Um nah am Material zu bleiben, wurden die Antworten fast immer als Zitate zu den Kategorien gruppiert. Nur in Einzelfällen wurden Ergänzungen vorgenommen, die in Klammern gesetzt wurden, wenn allein aus den Zitaten der Interviewpartnerinnen der Sinn unklar blieb. Einige Antworten enthalten Aspekte, die zu unterschiedlichen Kategorien gehören. Diese Äußerungen wurden dementsprechend mehreren Kategorien zugeordnet und jeweils kodiert.¹

8.4.1 Ausprägung der Kategorien

Die Analyse der Codes der Interviewpartnerinnen erfolgte in zwei Phasen. Zuerst wurden die qualitativen Ausprägungen der Kategorien durch die Schritte 3 – 6 der Auswertung erhoben. Die Quantität des Materials wurde ergänzend erhoben, um besonders ausgeprägte Kategorien zu erfassen. Daraus ergaben sich Häufigkeiten und Hinweise auf mögliche Zusammenhänge.² Die Messung der qualitativen Ausprägung der Kategorien führt im 9. Schritt der Auswertung zur Typenbildung.

8.4.1.1 Qualitative Ausprägung der Kategorien

Grundlage für die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ist die Feststellung der qualitativen Ausprägungen der Kategorien bei den Interviewpartnerinnen. Hierfür werden die Auffälligkeiten der einzelnen Kategorien erfasst und erläutert, bevor das gesamte Untersuchungsergebnis pro Kategorie dargestellt wird.

¹ Die Kodierung der Interviews ist dieser Arbeit in Anhang III, die Transkription der Interviews in Anhang IV angefügt.

² vgl. Schmidt 1997, 560f

1. Hauptkategorie:

Bikulturalität

Bei den Antworten der Interviewpartnerinnen zur Kategorie Bikulturalität lassen sich vier Unterkategorien beschreiben:

- **Herkunftsland:**
Aspekte, die ihrer Herkunft zuzuordnen sind
- **Deutschland:**
Aspekte, die zu ihrem Leben in Deutschland gehören
- **Mischung/Beides:**
Aspekte, bei denen sie die Mischung oder die beiden Teilaspekte ihrer Identität beschreiben
- **Nachteile:**
Negatives, das sie durch die unterschiedlichen Aspekte erleben.

14 der 21 Interviewpartnerinnen beschreiben ihre Bindung an die Herkunftskultur, die sie geprägt hat, die ihnen wichtig ist oder auf die sie stolz sind: Emilia (It), Franca (It), Nicola (It), Zita (It), Ana (Sp), Ines (Sp), Mercedes (Sp); Nuria (Sp), Teresa (Sp), Emine (Tü), Nilüfer (Tü), Zeynep (Tü), Laura (It/Sp); Ilena (Kro/D). 18 der 21 Migrantentöchter äußern sich dazu, wie sie die Kombination von ausländischer Herkunft und dem Leben in Deutschland wahrnehmen. Von diesen 18 erleben es 13 als positiv, bereichernd, sie nehmen von beidem etwas mit, integrieren es zu ihrem Vorteil in ihr Leben. Unter diesen 13 sind alle Migrantentöchter spanischer Herkunft sowie Emilia (It), Emine (Tü), Zeynep (Tü), Laura (It/Sp) und Ilena (Kro/D). Ebenfalls 13 Interviewpartnerinnen sehen aber auch Nachteile in ihrem Leben als Migrantentochter; sie wissen teils nicht, wo sie hingehören, fühlen sich gespalten oder verunsichert: Carla, Emilia, Franca, Nicola (alle It); Ana, Mercedes, Nuria (alle Sp); Beril, Feride, Nilüfer, Öznur (alle Tü); Laura (It/Sp) und Ilena (Kro/D).

Häufig nennen die Interviewteilerinnen Vorteile und Nachteile bzw. positives und negatives, das sie an ihrer Lebenssituation beobachten. Carla (It) und Franca (It) sehen allerdings ausschließlich Nachteile, während acht junge Frauen - Alina, Camilla, Evita, Ines, Teresa (alle Sp), Zita (It), Emine (Tü), und Zeynep (Tü) - gar keine Nachteile in ihrer Lebenssituation entdecken.

Antworten zur Hauptkategorie Bikulturalität

Name	Herkunftsland	Deutschland	Mischung/Beides	Nachteile
Carla (It)				<ul style="list-style-type: none"> • das spaltet ganz schön • man gehört irgendwie nicht immer dazu
Emilia (It)	<ul style="list-style-type: none"> • den Bezug zu Italien werde ich nie verlieren • Ich fühle mich als Italienerin 		<ul style="list-style-type: none"> • ich fühle mich einerseits deutsch, aber auch italienisch • Irgendwie sind wir Mischlinge • Positiv sehe ich, dass ich mit 2 Kulturen aufgewachsen bin, das bereichert auch • Ich kann gleichzeitig mit 2 Kulturen umgehen • Ich kenne die positiven und die negativen Seiten von beiden Kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wo gehöre ich wirklich hin? • im Prinzip gehören wir nirgends wirklich hin
Franca (It)	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist immer schön zu sehen: Ach, du bist Italienerin • Ich fühle mich da hingezogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mir ist es egal, weil ich denke, wir leben alle hier, ich bin eigentlich Deutsche 		<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiß nicht, wo meine Heimat ist - ein Zwischending gibt's ja nicht
Zita (It)	<ul style="list-style-type: none"> • Später, als ich mehr ins italienische reingekommen bin, war ich stolz Italienerin zu sein • Ich finde die Italiener etwas freundlicher 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich sehe einige Sachen an den Deutschen, die mir nicht gefallen 	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist mir egal, es ist mir nicht wichtig, wo meine Heimat ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich müsste sagen, das hier ist meine Heimat, aber das gefällt mir nicht
Alina (Sp)		<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin jetzt hier glücklich 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich nehme mir aus beidem das Beste raus • Ich bin stolz drauf Spanierin zu sein und ich bin stolz drauf Deutsche zu sein 	
Ana (Sp)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich sehe mich als Spanierin 		<ul style="list-style-type: none"> • Es ist schön, es hat mir viel gebracht 	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist negativ • Man weiß nicht, wo man hingehört und hat viele Schwierigkeiten mit beiden Sprachen • Man weiß nicht, ob man in Spanien oder hier leben soll • Ich kann mich nicht entscheiden und fühle mich nicht zu einem richtig hingezogen • In Spanien bin ich die Deutsche und in Deutschland die Spanierin
Camilla (Sp)			<ul style="list-style-type: none"> • Es hat sich für mich zu einer Kultur entwickelt • Ich sehe nicht so die Unterschiede 	
Evita (Sp)			<ul style="list-style-type: none"> • Ich finde das einfach nur toll - man hat die Chance, richtig nahe 2 Kulturen kennen zu lernen, beide Sprachen perfekt zu beherrschen • Man hat mehr Freunde • Man kann beides irgendwie kombinieren • Ich habe immer nur davon profitiert • immer nur Positives- immer nur toll 	
Ines (Sp)	<ul style="list-style-type: none"> • Irgendwas gab es immer, was mich dort hingezogen hat 		<ul style="list-style-type: none"> • also, wenn ich noch mal geboren werden könnte, möchte ich diese Situation noch mal wählen • von den deutschen Personen möchte ich mir den Fleiß und die Pünktlichkeit und so die Arbeit abschneiden und in Spanien sehen die das alles viel lockerer 	
Mercedes (Sp)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin zwar Ausländerin, aber ich bin stolz Spanierin zu sein • Ich bin stolz, Spanierin zu sein - ich habe dieses Blut in mir, ich bin stolz, wie ich bin 		<ul style="list-style-type: none"> • Positiv: Ich habe die deutsche Kultur kennen gelernt, ich habe die spanische Kultur kennen gelernt - ich kenne beides und habe von beidem was mitgenommen 	<ul style="list-style-type: none"> • Manchmal denke ich mir, das kann nicht sein, ich will nach Spanien

Kapitel 8 – Die Auswertung

Name	Herkunftsland	Deutschland	Mischung/Beides	Nachteile.
Nuria (Sp)	<ul style="list-style-type: none"> • Es zieht mich auch sehr viel an, obwohl ich hier aufgewachsen bin • Es ist auch ein Teil Heimweh 		<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin bikulturell - da habe ich einen Vorteil • Ich bin hier groß geworden und habe viel von der deutschen Kultur mitbekommen, genauso, wie von der spanischen. Ich habe von beidem etwas, das ist ein Vorteil 	<ul style="list-style-type: none"> • Mit 16 hatte ich große Probleme damit. Da habe ich mich nur auf das Spanisch konzentriert
Beril (Tü)		<ul style="list-style-type: none"> • Ich fühle mich irgendwie als Deutsche • Ich fühle mich hier sehr wohl 	<ul style="list-style-type: none"> • ich bin zwar Türkin, aber ich denke mir, ich würde antworten las Deutsch, weil ich hier geboren und aufgewachsen bin und mich an das Leben angepasst habe 	<ul style="list-style-type: none"> • Manchmal denke ich, dass es schwer ist draußen auf der Straße zu gehen
Emine (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich brauche das auch, die Türkei, es zieht mich immer wieder dort hin 		<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe viel durch das Leben in Deutschland zwischen Deutschen und Türken kennen gelernt • ich glaub, dass ich persönlich da überhaupt keine Ambivalenzen habe • Ich glaube, dass ich in einer gesunden Balance lebe und mir das rausgefischt habe, womit ich leben möchte • ich muss sagen, dass ich da überhaupt keine Konflikte spüre - keine Konfliktquelle • ich kann es gut mit einander vereinbaren 	
Nilüfer (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • der türkische Stolz - obwohl ich hier geboren bin, merke ich richtig, dass das in mich rein geboren ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich mag Deutschland nicht - ich finde es hier kalt so von den Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • es gibt Vorteile und Nachteile - Du lernst, wie andere Menschen leben, du merkst, dass Frauen hier was sind • Man kann die Seite und die Seite sehen • Es gibt Vorteile und Nachteile 	<ul style="list-style-type: none"> • Du kannst dich denen (Türken in der Türkei) nicht anpassen - weil du schon Deutschland in dir hast, wie die Menschen sind • Irgendwie ist nirgendwo mein Land • wir sind sozusagen landlos
Öznur (Tü)			<ul style="list-style-type: none"> • Es kommt sehr oft vor, dass ich mir wünsche nicht hier zu leben, aber irgendwie denke ich auch, ich könnte das alles was hier • Ich pendele halt so hin und her und weiß es echt nicht • dass hat Vor- und Nachteile: Vorteile - dass man 2 Kulturen auf einmal versteht; Nachteile, dass man nicht akzeptiert wird, von beiden Seiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann nicht sagen, dass ich Türkin bin, ich kann auch nicht sagen, dass ich Deutsche bin • Ich fühle mich nirgendwo als Einheimische • Ich weiß nicht, ob ich es für mich bin
Zeynep (Tü):		<ul style="list-style-type: none"> • Ich fühle mich hier recht wohl • Sicherlich kommen noch so doofe Fragen: Du wirst doch zu Hause sicherlich unterdrückt? - darüber kann ich heute dann nur lachen • Ich habe im Hinterkopf - oh du musst dich jetzt anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich fühle mich so, dass ich ein Teil dieser Gesellschaft bin • Eigentlich fühle ich mich hier wohl. Aber ich fühle mich auch in der Kultur meiner Eltern sehr wohl • Ich misch beide Kulturen und ziehe die Vorteile von beiden Kulturen für mich zusammen - das ist eher ein Misch-Masch • Mit beiden Kulturen - für mich ist das irgendwie selbstverständlich..., dass ich diesen Unterschied ehrlich gesagt nicht mehr sehe • ich würde das eher als Vorteil bezeichnen, wenn man mehrere Kulturen kennt und dort aufgewachsen ist, finde ich das eher schön 	
Laura (It/Sp)	<ul style="list-style-type: none"> • es ist schon so, dass mich Italien fasziniert • Ich gehöre nicht nach Italien, wobei die Sprache mir vertraut ist, die Lebensart • Lebendigkeit, Spontaneität, Dinge nicht so ernst zu nehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • hier zu sagen, hier gehöre ich hin, würde ich nur sagen, weil meine Freunde hier sind, die ich liebe 	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist eine Suche: Wer bin ich? Wo gehöre ich hin? • Ich bin eigentlich dankbar, dass ich in Deutschland gelandet bin, weil das so der Mittelpunkt von diesen beiden ist • ich würde eher sagen, ich bin Europäerin 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe mir erst Italien angeguckt und habe für mich festgestellt, dass ich in der Form nirgends hingehöre
Ilena (Kro/D)	<ul style="list-style-type: none"> • in meinem ganzen Leben spielt meine andere Nationalität, die kroatische Herkunft, immer eine sehr große Rolle • Ich fühle mich sehr verbunden dort - für mich ist es schon eine Heimat • Ich habe mich da immer wohler gefühlt 		<ul style="list-style-type: none"> • Es ist auf jeden Fall ein Vorteil: Man kann eine davon aussuchen oder von jeder Kultur wählen, was einem davon gefällt • man lebt irgendwo in beiden Kulturen • Ich lebe mittendrin • Ich wüsste nicht, ob es einen besseren Weg geben würde, 2 Länder so gut kennen zu lernen • Wie viel nehme ich mir von was? • Es ist ein Teil von mir: Das Kroatische genauso wie das Deutsche 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Nachteil ist die Zerrissenheit: Man findet in jeder Kultur etwas, das einem nicht gefällt

2. Grundkategorien:

Spracherwerb

Von den 21 Interviewteilernehmerinnen machen zehn keine Angaben zum Erwerb der deutschen Sprache. Carla (It), Ana (Sp) und Camilla (Sp) nennen Anfangsschwierigkeiten beim Erlernen, während diese Aufgabe von Evita (Sp), Ines (Sp), Nuria (Sp) und Zeynep (Tü) nach ihrer eigenen Einschätzung automatisch und problemlos gelöst wurde.

Kindergarten

Von den 21 Interviewteilernehmerinnen sagen 11 etwas zum Thema Kindergarten. Zehn waren zwischen einem halben Jahr und drei Jahren im Kindergarten und teils später noch im Hort. Von diesen zehn fanden es Nicola (It), Ines (Sp) und Emine (Tü) toll.

Schule/Ausbildung

Die Interviewpartnerinnen erzählen über ihren Schul- und Ausbildungsweg: auf welchen Schulen sie gewesen sind, welchen weiteren Qualifikationsweg sie gewählt haben, wo sie positive, aber auch negative Erfahrungen in der Schule gemacht haben. Alle bis auf Nicola und Mercedes haben ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland erlebt. Zita (It) und Nicola (It) haben in Ausbildung und Handelsschule den Schwerpunkt auf die Fremdsprachen gelegt. Vier der Interviewten berichten von ihrem Studium: Zeynep (Tü) und Camilla (Sp) studieren Jura, Emine (Tü) und Laura (It/Sp) Sozialpädagogik. Einen Überblick über die objektiven Daten zur Schul- und Ausbildungskarriere gibt die Tabelle auf der folgenden Seite.

Die Interviewten haben auch erzählt, was positiv und negativ, was erfreulich oder problematisch in ihrer Schul- und Ausbildungszeit gewesen ist. Als positiv empfanden Evita (Sp) und Nicola (It) die Grundschulzeit, Carla (It) und Nicola (It) erinnern sich besonders an die Lehrerin in der Grundschule, die ihnen positiv im Gedächtnis blieb. Andere positive Erfahrungen betreffen Beziehungen zu Mitschülern, wie etwa der Zusammenhalt von Schülern ausländischer Herkunft in der Oberstufe, die alle Schwierigkeiten im Schriftdeutsch hatten (Emilia (It)), oder aber, dass Freundschaften bei einem Schulwechsel bestehen blieben (Ines (Sp)).

Daten zu den Schul- und Ausbildungskarrieren

Name	HL**	GS	OS	IGS	HS	RS	BB S	Fach- oberschule	Handels- schule	Gym	Aus- bildung	Wirtschafts- gymnasium	Studium
Carla	It	x				x				x	x		
Emilia	It	x	x			x				x	Industrie- kauffrau		
Franca	It					x			x				
Nicola	It	x; (1 Jahr It)	x			x					Wirtschafts- assistentin*	x	
Zita	It	x		x				x	x*				
Alina	Sp	x	x			x				x			
Ana	Sp	x	x							x			
Camilla	Sp	x	x							x			Jura
Evita	Sp	x	x							x			
Ines	Sp	x	x			x					Physio- therapeutin		
Mercedes	Sp	x	x							x			
Nuria	Sp												
Teresa	Sp	x	x			x HS			x			x	
Beril	Tü												
Emine	Tü	x				x				x			Soz.päd.
Feride	Tü												
Nilüfer	Tü	x			x		x						
Öznur	Tü	x		x									
Zeynep	Tü	x	x							x			Jura
Laura	It/Sp												Soz.päd.
Ilana	Kro/D	x	x										

* mit Schwerpunkt Fremdsprachen

** HL = Herkunftsland der Eltern

Probleme mit der deutschen Sprache traten bei Carla (It), Nicola (It), Emine (Tü) und Laura (It/Sp) vor allem in der Grundschule, aber teils auch noch in der Orientierungsstufe auf, im Schriftdeutsch im Gymnasium bei Emilia (It) und Ana (Sp). Benachteiligungen erlebte Alina (Sp) als Realschülerin am Gymnasium, Diskriminierungen durch Mitschüler, aber auch durch Lehrer erlebten Öznur (Tü) und Zeynep (Tü) in der Oberstufe. Problematisch wurden zum Teil auch die Schulwechsel erlebt. Einen Überblick verschafft die nachfolgende Tabelle.

Antworten zu Erfahrungen in Schule und Ausbildung

Name	Positives in Schule und Ausbildung	Negatives in Schule und Ausbildung
Carla	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschule war eine schöne Zeit • Ich hatte in der GS eine Lehrerin, die sich sehr bemüht hat 	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme bei Hausaufgaben • zu Knapsen bis 3. Klasse trotz guter Noten
Emilia	<ul style="list-style-type: none"> • Ausländer haben im Gym zusammengehalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gym: im fachlichen (Deutsch) etwas zurück
Nicola	<ul style="list-style-type: none"> • GS war eine richtig schöne Zeit • Klassenlehrerin in der GS war sehr lieb 	<ul style="list-style-type: none"> • GS (dt): großes Problem, ob ich für die zweite Klasse geeignet sei • OS: die mit Markenklamotten wurden besser behandelt • It Schule: Probleme wegen schlechten Italienischs
Alina		<ul style="list-style-type: none"> • Gym: Am Anfang war es sehr schwer, weil ich allein gewechselt bin • Lehrer waren voreingenommen gegenüber RS-Schülern
Ana	<ul style="list-style-type: none"> • Nach der 10. Klasse wieder zum Gym - wieder ganz glücklich 	<ul style="list-style-type: none"> • Gym: Wegen Fremdsprachenschwierigkeiten zurück zur RS - alle Freunde verloren
Camilla		<ul style="list-style-type: none"> • kath. Gym. heuchlerisch - auf ein anderes gewechselt
Evita	<ul style="list-style-type: none"> • GS - war die beste Zeit überhaupt • Ich hatte immer sehr gute Noten 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie wollte mich mit 6 nicht einschulen, weil ich Ausländerin sei • Wechsel zur OS war schlimm, weil die Freunde zurückgelassen wurden • Der Wechsel von der OS zum Gym war sehr groß und sehr schwierig
Ines	<ul style="list-style-type: none"> • Wir hatten Glück - ganz viele sind zusammen zur OS gewechselt 	
Emine		<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin nicht gerne zur Schule gegangen, weil ich noch nicht so gut Deutsch sprechen konnte • Schulproblematik die ganze GS-Zeit • GS: Lehrerin mochte ich nicht, habe mich benachteiligt gefühlt
Öznur		<ul style="list-style-type: none"> • IGS: schwierig zu Deutschen Kontakt zu bekommen - entweder du wirst verjagt, oder sie haben Angst • Vom Deutschlehrer benachteiligt als Türkin
Zeynep		<ul style="list-style-type: none"> • Ungerecht: Die polnischen Ss konnten P3/P4 Polnisch nehmen mit Privatlehrer - ich aber nicht Türkisch • 11. Kl.: Vom Deutschlehrer diskriminiert
Laura		<ul style="list-style-type: none"> • Defizite in Rechtschreibung

Freizeit

Freunde zu sehen und mit ihnen zusammen zu sein steht im Vordergrund in der freien Zeit der Interviewpartnerinnen, das haben 14 der 21 genannt. Darüber hinaus hatten und haben sie unterschiedliche Hobbys wie Schwimmen, Lesen, Tanzen, Tischtennis, Singen, Handball...

Muttersprachlichen Unterricht hatten 10 der 21 Migrantentöchter ein bis zwei Mal in der Woche zwischen einem halben Jahr (Ilena (Kro/D)) und 11 Jahren (Ines (Sp)). Carla (It) und Ilena (Kro/D) erzählen in diesem Zusammenhang auch, dass sie zu Hause helfen mussten.

Freunde

Die Freundschaften der Interviewpartnerinnen sind abhängig von ihren jeweiligen Biographien: Wechsel vom Kindergarten zur Schule, Schulwechsel, Hobbys, aber auch Umzüge beeinflussen die Kontakte zu den Gleichaltrigen. Während Ana (Sp), Evita (Sp) und Öznur (Tü) besonders viel Kontakt zu Mädchen ihrer Herkunft haben, hatte Mercedes (Sp) keine spanischen Freunde, Emine (Tü) war viel mit deutschen Mädchen zusammen. Die Herkunft spielt dabei eine untergeordnete Rolle, wichtiger ist, ob man sich versteht.

Geschwister

Von den interviewten Migrantentöchtern ist nur Nicola (It) Einzelkind, alle anderen haben ein bis drei Geschwister. Die Geschwister von Ana (Sp) (Bruder, +7 Jahre), Evita (Sp) (Schwester +11 Jahre), Ines (Sp) (älterer Bruder) und Beril (Tü) (jüngster Bruder) sind im Herkunftsland. Außerdem erzählten die Interviewpartnerinnen über Geschwisterstreit (z.B. Alina (Sp)), Vorteile durch ältere Brüder (z. B. Nuria (Sp)), aber auch Unterschiede zwischen den Geschwistern (Öznur (Tü)). Ilena (Kro/D) und Carla (It) mussten auf ihre Geschwister aufpassen.

Herkunfts(groß)familie

12 der 21 Interviewpartnerinnen haben etwas über ihre Großfamilie, über die Kernfamilie hinaus erzählt. Dabei ging es vor allem um Kontakte zur Familie, die im Herkunftsland lebt. Nur Nilüfer (Tü) und Öznur (Tü) haben über Verwandte gesprochen, die ebenfalls in Deutschland leben. Eine wichtige Rolle im Leben von Emine (Tü) spielt die Großmutter in der Türkei, bei der sie viereinhalb Jahre lebte,

aber auch ihre Cousine, die viel rebelliert hat und deshalb für sie ein Vorbild war. Ilena (Kro/D) hat gute Kontakte zu ihren Cousinen in Kroatien.

Eltern/Erziehung im Elternhaus

In dieser Kategorie wurden Aussagen der Interviewpartnerinnen kodiert, die über die Eltern selber informieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Erziehung, die die Migrantentöchter in ihrem Elternhaus erlebt haben. Dazu lassen sich weitere vier Unterkategorien bilden:

- Freiraum und Unterstützung erfahren
- Regeln erleben
- Nachteile und Einschränkungen als Mädchen oder als Migrantentochter
- Auseinandersetzungen führen, vor allem in der Pubertät.

Name	Freiraum und Unterstützung erfahren	Regeln erlebt	Nachteile/ Einschränkungen	Auseinandersetzungen
Carla (It)	x			
Emilia (It)	x	x		x
Franca (It)	x		x	x
Nicola (It)			x	
Zita (It)	x	x		x
Alina(Sp)	x	x	x	
Ana (Sp)		x	x	x
Camilla (Sp)	x	x	x	
Evita (Sp)	x	x	x	
Ines (Sp)	x	x		
Mercedes (Sp)	x			
Nuria (Sp)	x	x	x	
Teresa (Sp)	x	x	x	
Beril (Tü)	x	x	x	x
Emine (Tü)	x		x	x
Feride (Tü)	x	x		
Nilüfer (Tü)	x		x	x
Öznur (Tü)	x	x		
Zeynep (Tü)	x	x		
Laura (It/Sp)			x	x
Ilena (Kro/D)		x		

Die Kategorien ‚Freiraum und Unterstützung erfahren‘ sowie ‚Nachteile und Einschränkungen erleben‘ beinhalten Erfahrungen, die die Identitätsentwicklung der jungen Frauen unterstützt oder behindert haben. Bis auf Nicola (It), Ana (Sp) und Laura (It/Sp) nennen alle Interviewteilnehmerinnen Unterstützung, aber auch den Freiraum zur eigenen Entfaltung. Keine Einschränkungen und Nachteile haben nach eigenen Aussagen Emilia (It), Zita (It), Ines (Sp), Feride (Tü), Öznur (Tü) und Zeynep (Tü) erfahren.

Religion

Von den 21 Interviewteilnehmerinnen erzählten 7, dass sie religiös erzogen wurden und früher gebetet haben oder in die Kirche gegangen sind. Die Migrantentöchter türkischer Herkunft sind nicht religiös geprägt, sondern eher „nicht so gläubig“.

Herkunftslandaufenthalte

14 der 21 Interviewteilnehmerinnen waren regelmäßig mindestens ein Mal im Jahr in den Sommerferien im Herkunftsland. Beril (Tü) war nur sechs oder sieben Mal in der Türkei. Einige Migrantentöchter haben längere Zeit im Herkunftsland gelebt:

Franca (It)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Monate nach dem Realschulabschluss: die Eltern haben versucht zurückzugehen, aber es hat nicht geklappt
Nicola (It)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Jahr: das erste Schuljahr auf Sizilien • 3 Jahre Mailand: von 13 - 16 Jahre
Mercedes (Sp)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Jahr mit 13 Jahren: die Eltern haben versucht zurückzugehen, aber es hat nicht geklappt
Emine (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • 4,5 Jahre: von 1 - 5,5 Jahre bei der Oma • 4 Monate mit 13 Jahren: der Versuch der Eltern zurückzugehen, aber es hat nicht geklappt
Zeynep (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • 3 Monate nach dem Abitur: eigene Entscheidung für den Aufenthalt

Sprache zu Hause

Ausschließlich die Sprache des Herkunftslandes wird in den Familien von acht Interviewpartnerinnen gesprochen. Eine Kombination aus Deutsch und der Sprache des Herkunftslandes wird in sechs Familien gesprochen, in vier Familien wird fast ausschließlich Deutsch gesprochen.

Zweisprachigkeit

Von den 21 Interviewteilnehmerinnen äußern sich 13 zu ihrer zweisprachigen Lebenssituation. Zehn dieser 13 jungen Frauen empfinden die zwei Sprachen als Bereicherung: Carla (It), Emilia (It), Alina, Evita, Ines, Teresa (alle Sp), Beril (Tü), Öznur (Tü), Zeynep (Tü) und Ilena (Kro/D). Zita (It), Ana (Sp) und Laura (It/Sp) empfinden es dagegen eher als Verunsicherung bzw. Nachteil, weil sie die Sprachen nicht perfekt können oder durch die Zweisprachigkeit früher verunsichert waren.

Partner

Alina (Sp), Ana (Sp), Emine (Tü) und Nilüfer (Tü) haben einen Deutschen als Partner, Emine ist mit diesem verheiratet. Evitas (Sp) Partner lebt im Herkunftsland Spanien, Feride (Tü) hat einen Partner, der aus dem Herkunftsland Türkei stammt, aber in Deutschland geboren ist und auch hier lebt. Emilia (It) und Mercedes (Sp) erzählen, dass sie noch keinen Partner gefunden haben. Nuria (Sp) ist mit einem Chilenen verheiratet. Zehn Interviewte haben sich zu dieser Kategorie nicht geäußert.

Vorbilder

Die Stellungnahmen der Interviewpartnerinnen zur Kategorie Vorbilder sind sehr vielfältig. Die Antworten wurden danach systematisiert, ob konkrete Personen und/oder Eigenschaften benannt wurden. Zehn Migrantentöchter benennen Personen, die für sie ein Vorbild sind und beschreiben auch, welche Eigenschaften sie an ihnen vorbildhaft erleben. Sechs beschreiben Eigenschaften, die sie für erstrebenswert halten, ohne diese mit Personen zu verbinden. Zwei Interviewpartnerinnen hatten früher ein Vorbild, aber heute nicht mehr. Zwei lehnen Vorbilder ab und beschreiben auch keine Eigenschaften, die sie als vorbildhaft empfinden.

Antworten zu Vorbildern

Name	Vorbild - ja	Vorbild - nein	Eigenschaften
Emilia (It)	• Mutter	•	• alles unter einen Hut bringen
Franca (It)	• Eltern	•	• gehen wie Verliebte
Nicola (It)	• Madonna	•	• als Sängerin
Evita (Sp)	• Schwester ein bisschen • Eltern teilweise	• Nein - niemanden nachahmen	• so viel erreichen • Stärke in ein Land zu gehen, ohne jemanden zu kenne und ohne die Sprache zu beherrschen
Beril (Tü)	• Türkin, bei mir in der Nähe	•	• Ärztin, Mann, 2 Kinder, Wohnung - sie ist glücklich und hat keine Probleme
Emine (Tü)	• Ältere Cousine	•	• Sie hat viel rebelliert und war die ganze Zeit auf dem Gym.
Feride (Tü)	• Mein Freund	•	• Er ist stark, kommt durch und ist ein sehr korrekter Mensch
Nilüfer (Tü)	• Vater • Mutter vom Freund	•	• Schlau, hat sich etwas aufgebaut, hat seine eigene Meinung, ist stark • ehrgeizige Frau
Öznur (Tü)	• Bruder • Eltern	•	• zielbewusst, Träume verwirklicht, selbständig gemacht
Laura (I/Sp)	• Deutsche Frau in der Ziegelei • Mutter Maria	•	• Soziale Rolle, und ihr Blickwinkel • als weibliche Figur
Carla (It)			• Frauen, die ihr ganzes Leben lang Stärke gezeigt haben
Camilla (Sp)	•	• Keine Person	• zu sich selbst finden, Erfolg haben, sich treu bleibe, Träume erfüllen
Ines (Sp)	•	• kein Mensch	• seine eigenen Ziele verfolgen
Mercedes (Sp)	•	• Nicht nacheifern	• 'Power-Frau' ausstrahlt
Nuria (Sp)	•	• nein	• mein eigenes Leben auf die Beine stellen und auf meine Sachen stolz sein
Ilena (Kro/D)	•	•	• Immer offen sein, sich immer weiter entwickeln, sich immer wieder auf neue Sachen einlassen
Alina (Sp)	• Früher : Schwester	• Heute: kein Vorbild	•
Ana (Sp)	• Früher: Tochter der Patentante	•	• Heute: Selber Ziele setzen
Teresa (Sp)	•	• nein	•
Zeynep (Tü)	•	• nein	•

Persönlichkeitsmerkmale

Die Interviewpartnerinnen beschreiben Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften, die sie an sich selbst beobachten. Alle Interviewpartnerinnen haben sich zu dieser Kategorie geäußert, wobei die Selbsteinschätzungen ihrer Person entsprechend der Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten sehr vielfältig sind: *ehrgeizig* (Alina (Sp), (Zeynep (Tü)); *sage, was ich denke* (Zeynep (Tü)); *früher schüchtern* (Ines (Sp) und Mercedes (Sp)); *immer sehr schüchtern* (Camilla (Sp)); *gelassen* (Alina (Sp)); *unschlüssig und verträumt* (Emilia (It)); *faul* (Ana (Sp) und Feride (Tü)); *einfach sein und bleiben* (Laura (It/Sp)); *zufrieden* (Nilüfer (Tü)); *bescheiden* (Nuria (Sp)); *kontaktfreudig* (Franca (It)); *„Stubenhockerin“* (Carla (It)); *wütend* (Öznur (Tü)).

Lebensplan

Bei den Aussagen der Interviewpartnerinnen, die sich der Kategorie Lebensplan zuordnen lassen, lassen sich vier Themenbereiche beobachten:

- Heiraten, Familie, Kinder
- Im Herkunftsland leben
- Das Leben genießen, Leben, Ausbildung
- Nicht im Herkunftsland leben

Der Themenbereich ‚Heiraten, Familie, Kinder‘ ist ein Teil des Lebensplanes von sechs Interviewpartnerinnen: Carla (It), Franca (It), Alina (Sp), Nuria (Sp), Feride (Tü) und Nilüfer (Tü). Mit dem Gedanken, im Herkunftsland zu leben, haben sich 14 der Migrantentöchter befasst, drei von ihnen haben sich dagegen entschieden: Carla (It), Emilia (It) und Öznur (Tü). Elf Interviewpartnerinnen können sich dies vorstellen oder haben schon feste Pläne für ihr Leben im Herkunftsland, darunter alle acht Frauen spanischer Herkunft, außerdem Franca (It), Zeynep (Tü) und Ilena (Kro/D).

Berufliche Perspektive

18 Interviewpartnerinnen haben sich zu dieser Kategorie geäußert. 14 Migrantentöchter haben schon konkrete Vorstellungen, weil sie schon in einer Ausbildung sind oder einen Platz haben, wo sie anfangen werden. Emilia (It), Nicola (It), Alina

(Sp), Beril (Tü), Feride (Tü) und Nilüfer (Tü) haben erst vage Vorstellungen, welchen beruflichen Weg sie einschlagen werden.

Erziehung eigener Kinder

Von den 21 Interviewpartnerinnen haben sich 17 zu dem Themenbereich 'Erziehung eigener Kinder' geäußert. Von ihnen würden acht die Zweisprachigkeit an ihre Kinder weitergeben: Alle Interviewten italienischer Herkunft, Ines (Sp), Mercedes (Sp) und Emine (Tü). Ein weiterer Aspekt für die spätere Erziehung eigener Kinder ist, auf jeden Fall Verhaltensweisen zu vermeiden, die die Interviewpartnerinnen selbst als negativ erlebt haben. Hierbei fällt auf, dass besonders die Migrantentöchter türkischer Herkunft (fünf von sechs) Teile ihrer eigenen Erziehung als negativ erlebt haben.

Dabei sind zu nennen:

Carla (It)	<ul style="list-style-type: none"> • unabhängiger • nicht immer so ruhig sein
Zita (It)	<ul style="list-style-type: none"> • vieles ändern • für meine Kinder da sein • mehr über Probleme reden und ihnen mehr Liebe geben
Alina (Sp)	<ul style="list-style-type: none"> • offener erziehen
Beril (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • Sachen machen, die ich verpasst habe • Kinder nicht rumkommandieren
Feride (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • Fehler, die bei mir gemacht wurden, vermeiden
Nilüfer (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • keine Angst vor mir haben müssen • sich nicht schämen müssen und nicht lügen
Öznur (Tü)	<ul style="list-style-type: none"> • viel mehr da sein als meine Eltern
Ilana (Kro/D)	<ul style="list-style-type: none"> • nicht so stark in die kroatische Richtung • nicht immer nur: dort, dort, dort • mehr leben, wo sie leben

Darüber hinaus nennen die Migrantentöchter noch weitere Gesichtspunkte, die sie an ihre Kinder weitergeben wollen, wie etwa Mut, Selbstständigkeit, viel reden, freie Wahl lassen, Vertrauen, Mutter und Freundin sein...

Pass

Von den 21 Interviewten äußern sich 16 zur Kategorie Staatsangehörigkeit und Pass. Außerdem war dies auch eine Frage im Kurzfragebogen. Hieraus ist zu entnehmen, dass fünf der sechs Migrantentöchter türkischer Herkunft die deutsche Staatsbürgerschaft haben. Zeynep (Tü) hat sie zum Beispiel angenommen, weil sie Jura studiert und sonst nicht das Staatsexamen machen könnte. Außerdem hat sie auch schon Diskriminierungserfahrungen bei Auslandsreisen gemacht, weil die Türkei nicht zur EU gehört. Emine hat weiterhin die türkische Staatsangehörigkeit, aber durch ihre Ehe mit einem Deutschen auch eine bessere Rechtsposition. Alle anderen Interviewpartnerinnen haben die Staatsbürgerschaft des Herkunftslandes. Sie sehen auch keine Notwendigkeit, diese aufzugeben, und sie haben als EU-Bürgerinnen einen abgesicherten Rechtsstatus.

Emilia (It) und Evita (Sp) plädieren für eine doppelte Staatsbürgerschaft für Migrantenkinder, die in Deutschland geboren sind, Mercedes (Sp) findet das allerdings lächerlich.

Herkunftsland/Deutschland

16 Interviewpartnerinnen äußern sich zu dieser Kategorie. Besonders auffällig sind dabei die Unterschiede, die sie bei ihrer Charakterisierung zwischen dem Herkunftsland und Deutschland machen: in Deutschland ist alles geregelter, das soziale System besser, man hat mehr Möglichkeiten, aber die Menschen sind sehr verschlossen. Im Herkunftsland ist alles lockerer, freier, aber dafür sind die Behördenangelegenheiten viel komplizierter zu regeln.

Bei dieser Kategorie lassen sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsländern feststellen.

Ausländerin

Von den 21 Interviewpartnerinnen äußern sich 16 zur Kategorie Ausländerin, ob sie Diskriminierungen erlebt haben und ob sie sich als Ausländerin fühlen. Sieben von ihnen verneinen das: Franca (It), Nicola (It), Zita (It), Alina (Sp), Camilla (Sp), Ines (Sp) und Teresa (Sp). Emilia (It), Evita (Sp) und Beril (Tü) sind diesbezüglich ambivalent, fünf junge Frauen haben schon Diskriminierungen erlebt: Feride (Tü), Nilüfer (Tü), Öznur (Tü), Zeynep (Tü) und Laura (It/Sp). Mercedes (Sp) fühlt sich als Ausländerin, beurteilt dies aber nicht negativ.

8.4.1.2 Quantitative Ausprägung der Kategorien

Objektive Informationen über die Bedeutsamkeit der Kategorien für die Interviewpartnerinnen ließen sich anhand der Quantität der Nennungen erfassen. Darüber gaben einerseits die Gesamtzahl der Nennungen zu den einzelnen Kategorien, andererseits der Quotient der Nennungen¹ Aufschluss.

**Gesamtzahl der Nennungen
und Quantitative Dimensionierung der Kategorien**

Kategorien	Anzahl der Nennungen - Gesamt	Anzahl der Interviews	Quotient
Bikulturalität	132	21	6,28
Spracherwerb	23	11	2,09
Kindergarten	31	12	2,58
Schule/ Ausbildung	109	18	6,05
Freizeit	71	20	3,55
Freunde	94	21	4,48
Geschwister	43	21	2,04
Herkunfts-Großfamilie	17	11	1,54
Eltern/ deren Erziehung	161	21	7,6
Religion	34	15	2,36
Herkunftslandaufenthalte	37	20	1,85
Sprache zu Hause	29	19	1,53
Zweisprachigkeit	25	13	1,92
Partner	21	11	1,90
Persönlichkeitsmerkmale	76	21	3,62
Vorbilder	43	20	2,15
Lebensplan	54	19	2,84
berufliche Perspektiv	36	18	2,00
Erziehung eigener Kinder	50	17	2,94
Pass	25	15	1,66
Herkunftsland/Deutschland	51	16	3,19
Ausländerin?	42	16	2,62

¹ Anzahl der Nennungen geteilt durch die Anzahl der Interviews, in denen Nennungen erfolgten

Folgende Kategorien hatten innerhalb der Gruppe der Interviewteilnehmerinnen eine besonders hohe Anzahl von Nennungen erfahren und sind deshalb als besonders ausgeprägt zu bezeichnen:

1. Die Hauptkategorie:

Bikulturalität 132 Nennungen

2. Grundkategorien:

Schule/Ausbildung 109 Nennungen

Freunde 94 Nennungen

Eltern/Erziehung im Elternhaus 161 Nennungen

Neben der Gesamtzahl der Nennungen ließ sich anhand der Häufigkeit des Auftretens ablesen, wie viele Interviewpartnerinnen sich zu den einzelnen Kategorien geäußert haben. Der Quotient, bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen zur Anzahl der Interviewteilnehmerinnen, ließ erkennen, wie häufig die Kategorien von den Interviewpartnerinnen im Durchschnitt genannt wurden. Besonders ausgeprägt sind folgende Kategorien:

Kategorien	Quotient
Bikulturalität	6,28
Schule/Ausbildung	6,05
Freunde	4,48
Eltern/Erziehung im Elternhaus	7,66

Die quantitative Gewichtung ergibt sich aus der Gesamtzahl der Nennungen, dem Quotienten und der Zahl der darauf eingehenden Interviews. Besonders bedeutsam sind demzufolge die Hauptkategorie Bikulturalität sowie die weiteren Kategorien Schule/Ausbildung, Freunde und Eltern/Erziehung im Elternhaus.

8.5 Typenbildung

Die Typenbildung der Interviewpartnerinnen erfolgte aufgrund ihrer Aussagen innerhalb der Hauptkategorie ‚Bikulturalität‘. Mit ihnen beschreiben die Migrantentöchter das Erleben ihrer eigenen aktuellen Lebenssituation. Die Typenbildung verdeutlicht drei unterschiedliche Tendenzen des Umgangs mit der eigenen Lebenssituation, wobei es hier noch nicht um die Analyse der Ursachen geht:

1. Die Gruppe von jungen Frauen mit Migrationshintergrund, die ein positives Selbstkonzept entwickelt haben. Sie beschreiben ihre eigene Lebenssituation als positiv. Sie ziehen Vorteile aus ihrer Lebenssituation mit zwei Sprachen und unterschiedlichen Lebenszusammenhängen, auch im Vergleich zu deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, und haben die Fähigkeit entwickelt, mit belastenden Situationen erfolgreich umzugehen: Die ‚Resilienten‘.
2. Die Gruppe von Migrantentöchtern, die hin- und hergerissen sind und nicht genau wissen, wie sie ihre Lebenssituation beurteilen sollen. Sie sehen Vorteile, aber auch Nachteile: Die ‚Ambivalenten‘.
3. Die Gruppe von Interviewpartnerinnen, die ihre Lebenssituation in den unterschiedlichen Lebenszusammenhängen mit Migrationshintergrund negativ beurteilen. Die Verunsicherungen oder Diskriminierungserfahrungen werden negativ beurteilt: Die ‚Verunsicherten‘.

9 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Frage der Einschätzung der eigenen Lebenssituation von Migrantentöchtern unterschiedlicher Herkunftsländer, die als Folge der Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften in Deutschland geboren sind und leben. Die Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt des Interviews wurde in der Kategorie *Bikulturalität* zusammengeführt. Inhaltlich geht es um die Besonderheit des Aufwachsens und Lebens unter dem Einfluss unterschiedlicher kultureller Einflüsse. Entsprechend der Forschungsfragestellung der empirischen Untersuchung wurde die Bikulturalität als Hauptkategorie definiert. Aus den Antworten zu dieser Kategorie ließen sich mit der typisierenden Strukturierung nach MAYRING¹ drei Typen bilden:

1. Interviewpartnerinnen, die die Doppelperspektivität ihrer Lebenssituation als Ressource erfahren und dies auch positiv bewerten – die ‚Resilienten‘.
2. Interviewpartnerinnen, für die ihre Lebenssituation sowohl positive als auch negative Anteile hat und für die deshalb keine eindeutige Einschätzung möglich ist – die ‚Ambivalenten‘.
3. Interviewpartnerinnen, die ihre Lebenssituation als negativ und nachteilig beurteilen. Sie fühlen sich in ihrer momentanen Situation nicht wohl, haben eventuell Diskriminierungen erfahren oder auch biographische Brüche erlebt – die ‚Verunsicherten‘.

Durch die typisierende Strukturierung ergibt sich folgende Aufteilung der Interviewtenehmerinnen:

- Die Gruppe der ‚Resilienten‘ besteht aus acht Migrantentöchtern: Alina, Camilla, Evita, Ines, Teresa (alle Sp), Beril, Emine und Zeynep (alle Tü).
- Die Gruppe der ‚Ambivalenten‘ besteht aus acht Interviewpartnerinnen: Emilia (It), Nicola (It), Ana (Sp), Mercedes (Sp), Nuria (Sp), Nilüfer (Tü), Laura (It/Sp) und Ilena (Kro/D).
- Die Gruppe der ‚Verunsicherten‘ besteht aus fünf Interviewpartnerinnen: Carla (It), Franca (It), Zita (It), Feride (Tü) und Öznur (Tü).

¹ vgl. Mayring 2000, 90

Das Ergebnis der Gruppenbildung wird anhand wichtiger Biographieabschnitte dargestellt:

1. Die Sozialisationserfahrungen besonders der ersten Jahre im privaten Raum der Familie sind für die Ausbildung des ‚I‘ besonders wichtig. Die Auswertungskategorien Eltern/Erziehung im Elternhaus, Spracherwerb, Sprache zu Hause, Geschwister, Religion und Herkunftsgroßfamilie gehören zu diesem Darstellungsabschnitt.
2. Die Sozialisationserfahrungen im öffentlichen Raum mit der Entwicklung des ‚Me‘ der Persönlichkeit bilden den nächsten Darstellungsabschnitt. Hierzu gehören die Ergebnisse der Auswertungskategorien Kindergarten, Schule/Ausbildung, Freizeit, Freunde und Herkunftslandaufenthalte.
3. Die momentane Lebenssituation der Interviewpartnerinnen impliziert die Auswertungskategorien Selbsteinschätzung, Partner, Vorbilder, Herkunftsland/Deutschland, Zweisprachigkeit, Ausländerin?
4. Die Beschreibung zukünftiger Lebensperspektiven wird mit den Auswertungskategorien Lebensplan, berufliche Perspektive und Erziehung eigener Kinder erfasst.

9.1 Die ‚Resilienten‘

Die Gruppe der ‚Resilienten‘ besteht aus acht Interviewpartnerinnen: Alina, Beril, Camilla, Emine, Evita, Ines, Teresa und Zeynep.

Die Eltern kommen aus zwei Herkunftsländern, Spanien und der Türkei. Die jungen Frauen sind 18 bis 24 Jahre alt. Beril hat den Hauptschulabschluss, Alina und Ines den Realschulabschluss, die anderen fünf Abitur. Für sie stellt sich ihr Leben unter dem Einfluss von Erziehung, von Erlebnissen und Erfahrungen als Migrantentochter insgesamt positiv dar. Sie fügen die einzelnen Aspekte zu einem Patchwork zusammen. Ihre Lebenssituation beschreiben sie als Misch-Masch, als selbstverständlich, positiv, gesunde Balance; sie kombinieren, sehen die Chancen: z.B. hat sich für Camilla daraus eine Kultur entwickelt. Sie gehen selbstbewusst, klar und offen mit ihrer Situation um. Sie fühlen sich gestärkt und sehen im Erleben des Patchwork ihrer Identität und in der Zweisprachigkeit eine Vielzahl von Chancen, die sie auch schon genutzt haben und weiterhin nutzen werden.

Übersicht über die Gruppe der ‚Resilienten‘

Name	Herkunft der Eltern	Schulabschluss	Alter	Bikulturalität
Alina	Spanien	RSA	19	<p>Ich nehme mir aus beidem das Beste raus</p> <p>Ich bin jetzt hier glücklich</p> <p>Ich bin stolz darauf, Spanierin zu sein, und ich bin stolz darauf, Deutsche zu sein</p>
Beril	Türkei	HSA	23	<p>Ich fühle mich hier sehr wohl</p> <p>Ich fühle mich irgendwie als Deutsche</p> <p>Ich bin zwar Türkin, aber ich denke mir, ich würde antworten, als Deutsche, weil ich hier geboren und aufgewachsen bin und mich an das Leben angepasst habe</p>
Camilla	Spanien	Abitur	19	<p>Es hat sich für mich zu einer Kultur entwickelt</p> <p>Ich sehe nicht so die Unterschiede</p>
Emine	Türkei	Abitur	23	<p>Ich glaube, dass ich in einer gesunden Balance lebe und mir das rausgefischt habe, womit ich leben möchte</p> <p>Ich muss sagen, dass ich da überhaupt keine Konflikte spüre.</p> <p>Keine Konfliktquelle</p>
Evita	Spanien	Abitur	19	<p>Ich finde es einfach nur toll – man hat die Chance richtig nahe zwei Kulturen kennen zu lernen, beide Sprachen perfekt zu beherrschen</p> <p>Man hat mehr Freunde</p> <p>Man kann beides irgendwie kombinieren</p> <p>Immer nur positives</p> <p>Ich habe immer nur davon profitiert</p>
Ines	Spanien	RSA	18	<p>Also, wenn ich noch mal geboren werden könnte, möchte ich diese Situation noch einmal wählen</p> <p>Von den deutschen Personen möchte ich mir den Fleiß und die Pünktlichkeit und so die Arbeit abschneiden, und in Spanien sehen die das alles viel lockerer</p>
Teresa	Spanien	Abitur	24	<p>Für mich, was die deutsche Kultur, wo sie mich geprägt hat, ist in Pünktlichkeit und Ordnungssinn ... und von der spanischen Seite: Fröhlichkeit</p> <p>Man muss beides mit einander kombinieren und man muss wissen, wann man es einsetzen muss</p> <p>Ich bin froh, das ich hier geboren bin und das ich diese zwei Mentalitäten kennen gelernt habe</p> <p>Wir sind ein Misch-Masch aus zwei Kulturen</p>
Zeynep	Türkei	Abitur	23	<p>Ich mische beide Kulturen – für mich ist das selbstverständlich ... dass ich diesen Unterschied ehrlich gesagt nicht sehe</p> <p>Ich mische beide Kulturen und ziehe die Vorteile von beiden Kulturen für mich zusammen – das ist eher ein Misch-Masch</p>

HSA: Hauptschulabschluss

RSA: Realschulabschluss

Kapitel 9 – Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Gesamtübersicht der Kategorien bei den ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen

	Alina Sp	Camilla Sp	Evita Sp	Ines Sp	Teresa Sp	Beril Tü	Emine Tü	Zeynep Tü	Erklärung
Bikulturalität	+ kN	+ kN	+ kN	St + kN	St + kN	+ kN	St + kN	St + kN	St = Stolz , wichtige Bindung/Herkunftskultur + = Mischung positiv - = Mischung verunsichert N = Nachteile kN = Keine Nachteile
Eltern/ Erziehung im Elternhaus	+ - R	+ - R	+ - R	+ - R	+ - R	+ A - R	+ A -	+ R	+ = Unterstützung R = Regeln - = Benachteiligung A = Auseinandersetzung
Spracherwerb	Kiga	-	+	+	+	/	/	+	- = negativ; + = positiv
Sprache zu Hause	Sp/D	Sp	Sp	D/Sp	Sp/D	Tü	Tü/D	Tü/D	
Geschwister	1 Schw. + 5,5 J	2 Brüd. älter	1 Schw. + 11 J	1 Bruder älter	1 Schw. + 3 J	3 Brüder	2 Geschw. jünger	1 Bruder - 1,5 J	
Religion	R	R	R	/	R	R?	NR	/	R= religiös; NR= nicht rel.
Herkunfts- großfamilie	2 Cousinen in Sp.	/	ja	Familie in Sp	Spanien	/	Oma Cousine	in der Türkei	
Schule und Ausbildung	- Gym	- Gym	+ GS D/GS	+ Gym	0	/	Ss: in Gs - GS + Rs	D/Gym	+ = positiv; - = negativ Ss = Sprachwierigkeiten D = Diskriminierung 0 = wertfreie Nennung
Freizeit	H Fr	MspU H	MspU H Fr	MspU Fr	MspU Fr	Fr	Fr	MspU H Fr	MspU = Unterricht H = Hobbies; Fr = Freunde + = Helfen
Kindergarten	/	ja ab 5 J.	ja ab 4 J.	+	ja	/	+ ab 5,5 J.	/	= negative Erfahrung + = positive Erfahrung
Freunde	D Clique	D, Sp, I, Tü	alles ge- mischt heute Sp	D Tü	D	Tü D	D Studium: Tü	keine Clique	
Herkunftsland- aufenthalte	F	F	F	F	F	F	4,5 J ab 1 4 M mit 13 J	3 M mit 18 J	J = Jahr; M = Monate F = nur in den Ferien
Persönlich- keitsmerkmale	geregelt, ehrgeizig, offen	früher schüchtern	positiv	früher schüchtern, offen	ausgepräg- ter Famili- ensinn	/	/	ehrgeizig, sehr offen	
Partner	D	/	Sp	/	/	/	D	/	
Vorbilder	früher Ja heute Nein	nein Ei	ja + nein Ei	nein Ei	nein	ja Ei	ja Ei	nein	Ei = Eigenschaften
Pass	Sp	Sp	Sp	Sp	Sp	D	Tü	D	
Herkunftsland/ Deutschland	D: geregelter, Pünktlich- keit Sp: freund- licher		Sp: Ambiente und Leute lockerer D: alles besser geregelt	Sp: Ambi- ente spannen- der, Leute sind lockerer	/	/	D: gesell- schaftspol. Entwicklun- gen und Atmosphäre komisch		
Zwei- sprachigkeit	+	/	+	+	+	+	/	+	+ = Vorteil - = Nachteil/ Verunsicherung
Ausländerin ?	nein	nein	A	nein	nein	A	/	ja	A = Ambivalent
Lebensplan	Fam HL?	L HL?	HL	L HL	HL	L	/	L HL	Fam = Familie; L = Leben HL = im Herkunftsland leben
Berufliche Perspektive	?	Barcelona: Mode- Design	Spanien: Sprachen studieren	Barcelona: arbeiten	nach Ausb. weiterar- beiten	?	/	Jura Examen	
Erziehung eigener Kinder	-	/	Zw	/	/	-	Zw	/	Zw = zweisprachig - = anders als eigene Erz.

/ = keine Nennung

? = keine eindeutige Position GS = Grundschule

Gym = Gymnasium

9.1.1 Die Biographie von Zeynep

*„Ich mische beide Kulturen
und ziehe die Vorteile von beiden Kulturen für mich zusammen:
Das ist eher so ein Mischmasch.“*

Zeynep

Zeynep ist 1977 in Deutschland geboren. Ihr Vater ist 1973 kurz vor dem Anwerbestopp nach Deutschland gekommen, die Mutter reiste im Rahmen der Familienzusammenführung nach. Aufgewachsen ist Zeynep mit ihrem eineinhalb Jahre jüngeren Bruder in Salzgitter-Bad. Die Familie wohnte dort in einer kleinen Sackgasse. Die Nachbarn kamen aus ganz unterschiedlichen Herkunftsländern – jeder kannte jeden.

Zeynep war in der Vorschule. Sie hatte keine Probleme beim Spracherwerb und spricht heute perfekt Türkisch und Deutsch. In der Schule war sie von Anfang an bis zur 9./10. Klasse sehr ehrgeizig. *„Dann nach und nach ließ das irgendwo nach.“* Sie hat das Abitur bestanden und studiert zur Zeit Jura.

In der Schule hatte sie immer guten Kontakt zu ihren MitschülerInnen. In der Grundschule hatte Zeynep eine beste Freundin türkischer Herkunft. In der Orientierungsstufe hatte sie eine andere beste Freundin, danach innerhalb der Schule keine mehr. Zeynep mochte keine Cliques, in denen man einem Führer gehorchen muss: *„Dafür bin ich vielleicht zu selbstbewusst.“* In ihrer Freizeit hat Zeynep zum Beispiel Tischtennis und Badminton gespielt oder Freunde getroffen. Außerdem hatte sie bis zur sechsten Klasse zweimal in der Woche nachmittags muttersprachlichen Unterricht.

Zeynep's Eltern sind noch relativ jung; der Vater ist 44 Jahre alt, die Mutter 42. Der Vater hat seine Ausbildung zum Schweißer in Deutschland gemacht.

Die Eltern sind in ihrer Erziehung sehr liberal. Zeynep und ihr Bruder haben eine sehr gute Beziehung zu ihren Eltern: *„Also eigentlich betrachten wir uns eher als Freunde. Es ist sehr offen. Wir können mit ihnen alles besprechen.“* Natürlich gab es auch Regeln, an die sich die Kinder halten mussten, aber keine Sonderregeln für Mädchen. Die beiden Geschwister wurden gleichberechtigt erzogen. Zeynep

hätte sich auch nicht unterdrücken lassen, egal was für Konsequenzen das für sie gehabt hätte.

Auch schulisch wurden die Kinder von ihren Eltern unterstützt, aber es war Zeynep's Wunsch, auf das Gymnasium zu gehen. Ihr Bruder hat die Realschule besucht.

Zeynep hatte bis zur zehnten Klasse in Deutsch immer mindestens eine zwei im Zeugnis. In der elften Klasse bekam sie einen neuen Deutschlehrer und hatte plötzlich eine fünf im Zeugnis. Hier empfand sie eindeutige Diskriminierungen. *„Wenn er ein Beispiel nennen wollte, wo wir was falsch gemacht haben, grammatisch oder mit Komma, da hat er immer einen Satz genommen mit Hitler oder mit Ausländern, Asyl ...“*

Heute studiert Zeynep Jura. Eigentlich wollte sie nach dem Abitur in der Türkei studieren, aber türkische Hochschulabschlüsse werden in Deutschland nicht anerkannt, während deutsche in der Türkei gültig sind. Trotzdem würde Zeynep weiterhin gerne in der Türkei leben.

Zeynep hat neben dem Abschluss des Jurastudiums noch andere Ziele. Falls es möglich ist würde sie gerne promovieren, aber auch reisen oder im Ausland leben und arbeiten.

Zeynep hat aus zwei Gründen nach dem Abitur den deutschen Pass beantragt: Sie braucht ihn für das Staatsexamen in Jura, außerdem kann sie als Deutsche die Freizügigkeit in der EU nutzen, die sie mit dem türkischen Pass nicht hätte. *„Der deutsche Pass ist für mich wie gesagt ehrlich nur da, um weiter zu kommen. Mehr nicht, muss ich ehrlich sagen. Ich fühle mich nicht anders.“*

Zeynep hat in ihrem Leben schon Diskriminierungen und Vorurteile erlebt, etwa durch den Deutschlehrer in der Schule oder durch einen Arzt, der ohne Kenntnis ihrer Lebenssituation davon ausging, dass sie unterdrückt wird und das Haus nicht verlassen darf. Dennoch fühlt sie sich nicht als Ausländerin, im Gegenteil: Für sie ist ihre Lebenssituation ganz normal und selbstverständlich, sie fühlt sich wohl. Sie setzt die Aspekte, die sie erlebt, zusammen. Zeynep bewertet dies positiv und im Vergleich zu anderen, die diese Möglichkeit nicht haben, als Vorteil: *„Ich bin eigentlich sehr offen für was Fremdes und das finde ich gut.“*

9.1.2 Sozialisationserfahrungen im privaten Raum

Spracherwerb

Evita, Ines, Teresa und Zeynep hatten keine Probleme beim Erwerb der deutschen Sprache, Alina und Camilla haben erst im Kindergarten deutsch gelernt, wobei Camilla damit am Anfang einige Probleme hatte.

Eltern/ Erziehung im Elternhaus

Die Eltern der ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen sind fast alle bis zum Anwerbestopp 1973 nach Deutschland gekommen. Im Rahmen der Familienzusammenführungen folgten die Mutter von Beril (1978), die Eltern von Emine (Mutter 1975, Vater 1974) sowie die Mutter von Zeynep.

Die Beschreibung der Erziehung im Elternhaus ist innerhalb dieser Gruppe sehr unterschiedlich: alle Interviewpartnerinnen haben durch ihre Eltern Unterstützung erfahren. Teresa beschreibt das Vertrauen innerhalb der Familie, Evita und Emine haben ihre Eltern als streng und ängstlich erlebt. Offen und locker war es in den Familien von Ines, Camilla und Zeynep. Die Eltern von Alina, Camilla, Evita, Ines, Teresa, Beril und Zeynep erwarten, dass Regeln eingehalten werden. Beril und Emine nennen außerdem Probleme, die sie mit ihren Eltern hatten – auch ganz normale Auseinandersetzungen beim Erwachsenwerden.

Teresa und Beril glauben, dass Jungen anders, freier erzogen worden wären als Mädchen.

Sprache zu Hause

Das Sprachverhalten innerhalb der Familien ist unterschiedlich. Während in den Familien von Camilla, Evita und Beril zu Hause nur die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird, werden oder wurden in den Familien von Alina, Ines, Teresa, Emine und Zeynep sowohl die Sprache des Herkunftslandes als auch Deutsch gesprochen.

Religion

Die Eltern von Alina, Camilla, Teresa und Emine sind religiös und praktizieren ihren Glauben durch den Besuch der Gebetsräume und das Gebet zu Hause. Die Interviewpartnerinnen selber praktizieren ihre Religion aktuell nicht mehr. Beril betet nur im Ramadan.

Herkunftsgroßfamilie

Ines, Teresa und Zeynep haben Verwandte im Herkunftsland. Emine hat eine starke Bindung zu ihrer Oma, bei der sie viereinhalb Jahre (vom ersten bis ins sechste Lebensjahr) gelebt hat. Außerdem hat sie von einer Cousine die Anregung bekommen, das Gymnasium zu besuchen.

9.1.3 Sozialisationserfahrungen im öffentlichen Raum

Kindergarten

Camilla, Evita, Ines Teresa und Emine haben den Kindergarten besucht. Ines, Teresa und Emine haben sich dort auch sehr wohl gefühlt. Die Aufenthaltszeiten im Kindergarten waren sehr unterschiedlich. Camilla war ein Jahr dort, Evita zwei, Emine ein halbes Jahr.

Freunde

Die Freundschaften der ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen haben sich durch den Wechsel vom Kindergarten in die Schule, durch Schulwechsel oder durch neue und andere Interessen immer wieder verändert.

Z.B. erzählte Camilla: *„Ich hatte immer deutsche und spanische Freunde.“* *„In der Grundschule waren es dieselben wie im Kindergarten.“* *„In der Orientierungsstufe war es dann eine Italienerin.“* *„Mit der Türkin bin ich immer noch sehr befreundet.“*

Ines sagte: *„Im Kindergarten und in der Grundschule: Das waren aber Deutsche. Das war kein Hindernis uns zu treffen – und eine Türkin.“* *„Eine Klassenkameradin, mit der ich mich noch immer sehr gut verstehe und die jetzt meine beste Freundin ist – wir kennen uns schon 12 bis 13 Jahre. Sie ist Polin.“*

Freizeit

Die Interviewpartnerinnen erzählten von ihren sehr verschiedenartigen Freizeitgestaltungen. Camilla, Evita, Ines, Teresa und Zeynep nahmen regelmäßig zweimal in der Woche am muttersprachlichen Unterricht teil. Darüber hinaus hatten sie Hobbies oder trafen sich mit Freunden und Freundinnen.

Schule/ Ausbildung

Von den ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen besuchten fünf noch das Gymnasium, drei studierten zur Zeit der Interviews.

Die fünf Gymnasiastinnen erzählten auch von negativen oder diskriminierenden Erfahrungen während ihrer Schulzeit. Ines und Evita haben über Positives während der Schulzeit gesprochen, während Alina den Wechsel von der Realschule schwierig fand, da die Lehrer voreingenommen waren. Camilla fand das katholische Gymnasium heuchlerisch und wechselte auf eigenen Wunsch auf ein anderes.

Evita sollte mit sechs Jahren nicht eingeschult werden, da sie Ausländerin sei. *„Aufgrund dessen, dass ich Ausländerin sei, würde ich das gar nicht so schnell mitbekommen.“* Emine fühlte sich in der Grundschule benachteiligt: *„Als ich in der zweiten Klasse war, sind wir vom Dorf in die Stadt gezogen. Ich hatte dann eine Lehrerin, die ich nicht mochte, wo ich mich immer benachteiligt gefühlt habe.“* Zeynep wurde in der 11. Klasse von ihrem Deutschlehrer diskriminiert: *„Ich war eine sehr gute Schülerin. Ich hatte in Deutsch nie schlechter als eine zwei im Unterricht in der zehnten Klasse, und in der elften dann plötzlich zwei Punkte. Ich war dann die einzige, die eine fünf hatte.“*

Herkunftslandaufenthalte

Alle Interviewpartnerinnen waren regelmäßig in den Ferien im Herkunftsland. Alina fand die Aufenthalte furchtbar. Camilla, Ines, Teresa, Emine und Zeynep waren immer in den Sommerferien dort. Ines und Teresa waren darüber hinaus noch in weiteren Ferien im Herkunftsland. Beril war in 19 Jahren sechs bis sieben Mal im Herkunftsland.

Emine hat über die Ferientaufenthalte hinaus jahrelang bei ihrer Großmutter in der Türkei gelebt (im Alter von ein bis fünfeinhalb Jahren).

9.1.4 Momentane Lebenssituation

Persönlichkeitsmerkmale

Alina und Zeynep sagen von sich, dass sie offen und ehrgeizig sind, auch Ines bezeichnet sich als offener Typ. Alina: *„Ich bin ein ehrgeiziger Mensch. Ich will etwas erreichen.“* Alina war aber ebenso wie Camilla früher schüchtern. Camilla und Teresa haben eine starke Bindung zu ihrer Familie. Teresa: *„Mein Familiensinn ist manchmal zu sehr ausgeprägt.“* Emine zeigt ein starkes Selbstbewusstsein und Unabhängigkeitsgefühl: Sie bricht mit der Familie, um ihren deutschen Freund zu heiraten. *„Es war mir wichtig, dass ich meine Angelegenheiten so weit allein auf die Reihe bekomme, dass ich auch unabhängig von zu Hause bin.“*

Partner

Drei der acht ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen hatten zur Zeit des Interviews einen festen Partner: Alinas Freund ist Deutscher und liebt Spanien. Evitas Partner ist Spanier und lebt auch dort. Emines Mann ist Deutscher.

Vorbilder

Alina, Teresa und Zeynep haben keine Vorbilder und nennen auch keine Eigenschaften, die sie als vorbildhaft empfinden.

Camilla, Evita und Ines orientieren sich nicht an Personen, sondern nennen Eigenschaften, die sie nachahmenswert finden. Camilla meinte: *„Eigentlich keine bestimmte Person. Jemand, der zu sich selbst findet und trotzdem Erfolg hat, sich aber treu bleibt. – Jemand, der seine Träume erfüllt.“* Ines sagte zu diesem Thema: *„Nee, also so’n Mensch nicht. Jeder hat seine eigenen Ziele, und das soll er selber verfolgen.“*

Beril und Emine haben Vorbilder in ihrem Bekanntenkreis. Beril nennt eine türkische Ärztin: *„Sie ist Ärztin, hat einen Mann und zwei Kinder und eine Wohnung. Sie ist glücklich und hat keine Probleme.“* Emine fällt beim Stichwort Vorbilder eine Cousine ein: *„Ich hatte hier eine ältere Cousine, die war immer mein Vorbild. Sie hat viel rebelliert. Sie war die ganze Zeit auf dem Gymnasium, und da wollte ich auch unbedingt Abitur machen.“*

Zweisprachigkeit

Bis auf Emine und Camilla äußern sich alle ‚Resilienten‘ zu dieser Kategorie. Sie sehen diesen Aspekt heute positiv und teils stolz auf ihre bilinguale Kompetenz. Evita: *„Ich finde das einfach nur toll, beide Sprachen perfekt zu beherrschen. Man hat immer mehr Chancen dadurch, dass man bilingual aufwächst. Man hat auch ein besseres Sprachgefühl.“*

Herkunftsland/Deutschland

Alina, Camilla, Evita und Ines beschreiben die Unterschiede zwischen dem Herkunftsland und Deutschland, wobei beide Länder positives haben. Alina: *„Hier ist es irgendwie geregelter. Man kann sich echt auf jemanden verlassen, und die Pünktlichkeit, das ist eher hier viel besser. ... Die Menschen sind dort so freundlich und machen nicht dieses Drei-Tage-Regenwetter-Gesicht.“* Evita: *„Das Ambiente in Spanien – die Atmosphäre und die Leute, die alles so locker machen... Mittlerweile denke ich mir, so toll ist es dort auch nicht... Das Gehalt ist hier viel besser, die ganzen Versicherungen – alles ist viel besser geregelt.“*

Ausländerin?

Alina, Camilla, Ines und Teresa fühlen sich nicht als Ausländerin. Evita, Beril und Zeynep sehen sich auch so, haben aber schon Diskriminierungen oder Ausländerfeindlichkeiten erlebt.

9.1.5 Zukunftsperspektive

Lebensplan

Alle ‚Resilienten‘ haben vor, später im Herkunftsland zu leben. Ines: *„Meine Koffer packen und wieder zurück, also ich war ja noch nie richtig dort – aber eben zurück.“* Teresa: *„Irgendwann möchte ich später nach Spanien zurück. Was heißt zurückkehren – hinfahren. Ich war eigentlich nie da – nur in den Ferien.“* Zeynep: *„Aber leben würde ich nach wie vor in der Türkei, nicht hier in Deutschland.“*

Darüber hinaus haben sie weitere Pläne. Alina: *„Auf jeden Fall irgendwann mal möchte ich `ne Familie gründen.“* Camilla: *„Erfolg haben.“* Ines: *„Nicht stehen bleiben, immer was Neues lernen, ja, was die Zukunft dann bringt.“*

Berufliche Perspektive

Die ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen haben sehr unterschiedliche, aber durchaus realistische berufliche Pläne. Ines, Teresa und Zeynep wollen als erstes ihre Ausbildung bzw. ihr Studium beenden. Camilla hat einen Studienplatz in Barcelona, Evita macht das spanische Abitur. Zeynep: *„Ich würde, wenn mir die Gelegenheit gegeben wird, auch promovieren oder auch höher irgendwas.“* Alina ist bezüglich ihres Berufes noch unentschlossen: *„Ausbildung oder Studium, Physiotherapeutin, Lehrerin oder Reisekauffrau.“*

Erziehung eigener Kinder

Alina und Beril wollen ihre Kinder anders erziehen, als sie selbst von ihren Eltern erzogen wurden. Alina: *„Offener erziehen, also wie die deutsche Kultur.“* Ines und Teresa würden die Erziehung, die sie selbst erfahren haben, auch weitergeben. Ines: *„Die Unterstützung von meinen Eltern möchte ich auch meinen Kindern geben.“* Teresa: *„Vertrauen und Ehrlichkeit sind Sachen, sind Regeln, die ich von vornherein mitbekommen habe – für mich ist das die Basis.“*

9.2 Die ‚Ambivalenten‘

Die Gruppe der ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen besteht aus acht jungen Frauen: Emilia, Nicola, Ana, Mercedes, Nuria, Nilüfer, Laura und Ilena.

Die Eltern der Interviewpartnerinnen kommen aus Italien, Spanien, der Türkei, Kroatien und Deutschland sowie Italien und Spanien. Die jungen Frauen sind zwischen 18 und 29 Jahre alt. Nilüfer hat den Hauptschulabschluss, Nicola, Laura, Ilena, Nuria, und Ana den Realschulabschluss und Emilia und Mercedes haben das Abitur. Sie sind von ihrer Lebenssituation hin und hergerissen. Einiges empfinden sie als positiv, anderes als negativ: es gibt Vorteile und Nachteile. Z.B. Ana: *„Es ist negativ. Man weiss nicht wo man hingehört und hat viele Schwierigkeiten mit beiden Sprachen. ... Es ist schön. Es hat mir viel gebracht. Ich kann mich nicht entscheiden und fühle mich nicht zu einem richtig hingezogen.“* Oder Emilia: *„Ich bin ein zwiespältiger Mensch. Ich fühle mich einerseits deutsch aber auch italienisch. Wo gehöre ich wirklich hin? ... Irgendwie sind wir Mischlinge. ... Ich kenne die positiven und die negativen Seiten von beiden Kulturen.“* Ilena: *„Es ist auf jeden Fall ein Vorteil: Man kann sich aussuchen, oder von jeder Kultur wählen,*

Kapitel 9 – Darstellung der Untersuchungsergebnisse

was einem davon gefällt. Der Nachteil ist die Zerrissenheit: Man findet in jeder Kultur etwas, das einem nicht gefällt. Wieviel nehme ich mir von was?“

Übersicht über die Gruppe der Ambivalenten

Name	Herkunft der Eltern	Schulabschluss	Alter	Bikulturalität
Ana	Spanien	RSA	18	Es ist negativ. Man weiss nicht wo man hingehört und hat viele Schwierigkeiten mit beiden Sprachen. Es ist schön, es hat mir viel gebracht. Ich kann mich nicht entscheiden und fühle mich nicht zu einem richtig hingezogen
Emilia	Italien	Abitur	24	Ich bin ein zwiespältiger Mensch. Ich fühle mich einerseits deutsch aber auch italienisch Wo gehöre ich wirklich hin? Irgendwie sind wir Mischlinge. Positiv sehe ich, dass ich mit zwei Kulturen aufgewachsen bin. Ich kenne die positiven und die negativen Seiten von beiden Kulturen
Ilena	Kroatien/ Deutschland	RSA	23	Es ist auf jeden Fall ein Vorteil: Man kann sich aussuchen, oder von jeder Kultur wählen, was einem davon gefällt. Der Nachteil ist die Zerrissenheit: man findet in jeder Kultur etwas, das einem nicht gefällt. Wieviel nehme ich mir von was?
Laura	Italien/ Spanien	RSA	29	Ich habe mir erst mal Italien angeguckt und habe für mich festgestellt, dass ich in der Form nirgends hingehöre. Es ist eine Suche: Wer bin ich? Wo gehöre ich hin? Jetzt wo meine Persönlichkeit gefestigt ist, finde ich das so in Ordnung
Mercedes	Spanien	Abitur	23	Man kann sich ja nur zu einem Land hingezogen fühlen finde ich. Ich habe die deutsche Kultur kennen gelernt, ich habe die spanische Kultur kennen gelernt. Ich kenne beides und habe von beidem was mitgenommen. Ich bin zwar Ausländerin, aber stolz, Spanierin zu sein.
Nicola	Italien	RSA	20	Verschiedene Aufenthalte nicht als positiv. Nur, dass ich jetzt weiß, dass man so nicht mehr leben möchte. Ich bin schon stolz eine Italienerin, eine Sizilianerin zu sein. Ich finde es gut: Ich lebe mit zwei Kulturen
Nilüfer	Türkei	HSA	18	Es gibt Vorteile und Nachteile: Du lernst, wie andere Menschen leben, du merkst, dass Frauen hier was sind. Irgendwie ist nirgendwo mein Land. Wir sind sozusagen landlos. Der türkische Stolz: obwohl ich hier geboren bin, merke ich richtig, dass das in mich reingeboren ist. Man kann die Seite sehen und man kann die Seite sehen. Es gibt Vorteile und Nachteile
Nuria	Spanien	RSA	28	Es ist auch ein Teil von Heimweh. Ich bin bikulturell, da habe ich einen Vorteil Mit 16, da hatte ich große Probleme damit nur ein Sache zu sein, da habe ich mich nur auf das Spanische konzentriert

HSA: Hauptschulabschluss RSA: Realschulabschluss

Gesamtübersicht der Kategorien der ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen

Kapitel 9 – Darstellung der Untersuchungsergebnisse

	Emilia It	Nicola It	Ana Sp	Mercedes Sp	Nuria Sp	Nitüfer Tü	Laura It/Sp	Ilena D/Kro	Erklärung
Bikulturalität	St + -	St + -	St + -	St + -	St + -	St + -	St + -	St + -	St = Stolz ,wichtige Bindung/ Herkunftskultur + = Mischung positiv - = Mischung verunsichert
Eltern/Erziehung im Elternhaus	+ A R	-	A - R	+	+ - R	+ A -	A -	R	+ = Unterstützung - = Benachteiligung R = Regeln A = Auseinandersetzung
Spracherwerb	+	/	-	Kiga	+	/	/	/	- = negativ; + = positiv
Sprache zu Haus	I	I/D	Sp	/	Sp	D	It/Sp; D	D	
Geschwister	1 Schw. + 6 J.	-	1 Bruder + 7 J.	1 Schwester jünger	2 Brüder + 4, + 8	1 Bruder jünger	2 Brüder + 1 u. 2 J.	1 Schw. - 4,5	
Religion	/	/	R	R?	R	R	R	R?	R = religiös
Herkunfts- großfamilie	Oma Cousine	Oma	Familie in Madrid	/	Familie in Cadiz	ja	Oma in It	Cousinen in Kro	
Schule und Ausbildung	+Gym Ss: Gym	+GS Ss: GS	+Gym Ss: Gym	0 Gym	/	BBS	Ss	0; Schul- wechsel GS	+ = positiv Ss = Sprachschwierigkeiten
Freizeit	MspU L: Sp Fr	MspU Chor Bands	MspU Flamenco Fr	Span. Volkstanz	MspU Mu; Sp Jugendtreff sp. Mission	Arbeiten Freund weggehen	Sp; Mu Stillesuche Fr	MspU L: Sp Fr +	MspU = msp Unterricht L = Lesen; Sp = Sport Mu = Musik/Tanz Fr = Freunde; + = Helfen
Kindergarten	ja	ja - +	nein	ja	/	/	/	/	- = negative Erfahrung + = positive Erfahrung
Freunde	Herkunft in der Jugend wichtig	D	D; Kro Sp	D Sp	gemischt Sp	Araber Einzel- gängerin	D It	Po	
Herkunftsland- aufenthalte	Ferien	1 J mit 6 3 J mit 13	Ferien	1 J - 13	Ferien	/	1 Jahr	Ferien	J = Jahr; M = Monate
Persönlich- keitsmerkmale	unschlüs- sig und verträumt bequem, gekämpft	zurückhal- tend	faul	früher schüchtern, anpassungs- fähig	beschei- den	alles gefal- len lassen, zufrieden, Glücks- mensch	lebendig, spontan	durch die Kindheit geprägt	/
Partner	Nein	/	D	Nein	Chilene	Tü	/	/	
Vorbilder	Mutter: alles unter einen Hut bekommen	Madonna als Sänge- rin	Früher Patentante, heute eigene Ziele	Nein Ei: Powerfrau	Nein - eigenes Leben entwerfen	Vater: eigene Meinung, schlau, was aufgebaut	Frau aus Ziegelei: Sozialer Blickwinkel, Mr. Maria	offen sein, sich weiter- entwickeln, auf Neues einlassen	Ei = Eigenschaft
Pass	It	It	Sp	Sp	Sp	D	It	D/Kro	
Herkunftsland/ Deutschland		hier geregelter		Behörden- sachen in Spanien unmöglich		Zu D: positiv wie alles geregelt wird Leute sind unzufrieden	/	Kro: da drüben war alles freier; nicht so tolerant	
Zwei- sprachigkeit	+	/	-	/	/	/	-	+	+ = Vorteil - = Nachteil/ Verunsicherung
Ausländerin?	A	N	/	J, aber nicht schlecht angesehen	/	J	J	/	J = Ja N = Nein A = Ambivalent
Lebensplan	Fam/Arbeit L nHL	/	HL in 1,5 Jahren	HL	Familie in Harmonie HL in ca 10 Jahren	Heiraten und Kinder	Heiraten und 2 Kinder	L HL?	Fam = Familie L = Leben HL = im Herkunftsland leben nHL = nicht im HL leben
Berufliche Perspektive	Studium müsste Spass machen	Was Künst- lerisches - Sängerin	Madrid: Wirt- schafts- schule	Angebot aus Sp, Architektur, Innenarch.	Spanien: Kindergar- ten	Schule beenden, arbeiten, Abitur,	im thera- peutischen Bereich arbeiten	Studium beenden	
Erziehung eigener Kinder	Zw	Zw	Viel reden, Klapps,	Zw Wie eigene Erziehung	/	sich wohl fühlen	Achtung Einfachheit Anderssein ist o.k.	- da leben, wo sie leben	Zw = zweisprachig - = anders als eigene Erziehung

/ = keine Nennung

0 = wertfreie Nennung

GS = Grundschule

Gym = Gymnasium

Po = Polen

9.2.1 Die Biographie von Ana

*„Ein Problem für mich ist,
dass ich mich nicht so entscheiden kann
und mich nicht zu einem richtig hingezogen fühle.“*

Ana

Ana ist 1981 in einer niedersächsischen Großstadt geboren. Ihre Mutter ist 1968, ihr Vater 1969 im Rahmen der Anwerbung von Arbeitskräften nach Deutschland gekommen. Beide Eltern sind spanischer Herkunft und haben anfangs in Fabriken gearbeitet.

Ana hat einen sieben Jahre älteren Bruder. Sie war nicht im Kindergarten. Da zu Hause nur spanisch gesprochen wurde und die Familie in den Sommerferien immer sechs Wochen in Spanien war, hatte Ana Schwierigkeiten mit dem Erwerb der deutschen Sprache. *„Ich hatte ganz schön viele Probleme mit der Sprache. Ich habe die Vorschule wiederholt, weil ich im Sommer immer sechs Wochen in Spanien war. ... Dann ist es mir recht schwer gefallen wieder an die deutsche Sprache ranzukommen.“* Mit dem Beginn der Schule hatte Ana dann keine Sprachschwierigkeiten mehr.

Ihre Freunde in der Grundschulzeit kamen aus unterschiedlichen Ländern: Kroatien, Deutschland und Polen. Ana hat in ihrer Freizeit Flamenco getanzt, sich mit Freunden getroffen und war zweimal in der Woche beim muttersprachlichen Unterricht.

Ana ging nach der Orientierungsstufe zum Gymnasium. Aufgrund von Schwierigkeiten bei den Fremdsprachen kam sie nach der siebten Klasse auf die Realschule. *„Die Realschule hat mir dann nichts mehr gebracht. Ich habe nichts mehr gemacht. Man wurde nicht gefordert. Ich bin dann schlechter geworden. Die Leute hatten andere Interessen und fanden andere Sachen wichtiger. Fand ich nicht schön. Nach der Zehnten bin ich auf die HS (Gymnasium) gegangen. Da bin ich wieder ganz glücklich.“*

Ana hat im Moment unterschiedliche Freundschaften aus verschiedenen Lebensbereichen. *„In der Schule sind es meistens Deutsche.“* In der Freizeit sind es Spanierinnen, die sie seit der Orientierungsstufe kennt oder mit denen sie aufgewachsen ist, konkret nennt sie Alicia und Sabine. Außerdem kommt eine ihrer besten Freundinnen aus Guatemala.

In der Freizeit tanzt Ana in einer Gruppe Show-Dance.

Anas Eltern *„waren nicht die strengsten, aber auch nicht locker. ... Wenn es zu tun hat mit Beziehungen und Partnerschaften, da sind sie nicht so frei. Obwohl freier, weil ich einen älteren Bruder habe.“* Ana hat seit einem Jahr einen deutschen Freund. Früher wurde sie kontrolliert, denn ihre Eltern wollten nicht, dass *„ich mit einem Jungen schlafe, bevor ich verheiratet bin. Das wollen sie nicht, weil sie auch so erzogen wurden.“*

Die Eltern haben Ana dahingehend erzogen, mit ihnen zurück nach Spanien zu gehen. Die Onkel und Tanten leben alle dort, ihr Bruder ist auch schon dorthin gezogen.

In der Zweisprachigkeit und Bikulturalität oder Doppelperspektivität sieht Ana Vor- und Nachteile. *„Natürlich ist es schöner, dass ich mich in zwei Sprachen verständigen kann. Aber sind die beiden Sprachen so gut gelernt, wie wenn ich nur eine Sprache gelernt hätte?“* *„Ich weiß nicht, ob ich emigrieren würde, auch wenn meine Chancen dort besser wären. Ich weiß nicht, ob es positiv oder negativ ist. Man ist in einem Land und weiß nicht, wo man hingehört, man kennt die Sprache nicht und hat vielleicht Schwierigkeiten mit beiden Sprachen. Man weiß nicht, ob man nach Spanien soll oder lieber hier bleiben.“* *„Bin ich hier, sage ich, ich bin Spanierin. Bin ich in Spanien, sagen sie, ich bin eine Deutsche. ... Das gibt einem das Gefühl, dass man nicht weiß, wo man hingehört.“*

Ana will schon seit der Orientierungsstufe nach Spanien gehen. Ihre Eltern wollten, dass sie das Abitur in Deutschland macht. Nun bleiben sie noch bis nach dem Abitur, anschließend will Ana nach Madrid, wo schon ihr Bruder lebt.

An einer privaten Wirtschaftsschule für Zweisprachler (Spanisch/Deutsch) möchte sie eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich machen. Danach würde sie übernommen werden.

9.2.2 Sozialisationserfahrungen im privaten Raum

Spracherwerb

Emilia und Nuria sind in die Zweisprachigkeit einfach hineingewachsen. Mercedes hat erst im Kindergarten die deutsche Sprache gelernt. Ana hatte Probleme beim Spracherwerb, da sie zu Hause nur Spanisch gesprochen hat.

Eltern/ Erziehung im Elternhaus

Die Eltern der ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen sind fast alle im Rahmen der Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer zwischen 1961 (die Eltern von Nuria) und 1973 nach Deutschland gekommen. Nur die Mutter von Nicola kam im Rahmen der Familienzusammenführungen 1978 nach Deutschland. Die Eltern arbeiten in sehr unterschiedlichen Berufen: Schneiderin, Autoschlosser, Elektriker, Technischer Zeichner, Medizintechniker, Bautechniker, Küchenhilfe und Bürokauffrau, wobei zwei Väter schon verrentet sind.

Die Erziehung durch die Eltern und die Lebensplanung zielt auf das Herkunftsland und ist auf ein Leben dort ausgerichtet bei Nicola, Ana, Mercedes, Nuria, Nilüfer und Ilena.

Die Beschreibung der Erziehung in der Gruppe der ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen ist sehr unterschiedlich. Emilia, Mercedes, Nuria und Nilüfer wurden durch ihre Eltern unterstützt. Mercedes: *„Meine Mutter ist sehr liberal. ... Sie motiviert mich auch, mich weiter zu entwickeln.“* Nilüfer: *„Jetzt mache ich, was ich will, und kann mit meinen Eltern über alles reden.“* Benachteiligungen durch die Erziehung der Eltern erfuhren Nicola, Ana, Nuria, Nilüfer und Laura. Nicola sagt dazu: *„Meine Mutter fühlt sich hier nicht wohl. Wenn ich abends ausgehe – sie denkt immer, dass etwas passieren muss.“* Nuria meint: *„Obwohl ich ein Mädchen bin und Mädchen immer ein bisschen benachteiligt werden, hatte ich sehr viele Vorteile durch meine älteren Brüder.“* Laura: *„Ich durfte also nicht so viel zu meinen Freundinnen. Ich durfte nicht mit denen (Freundinnen) in den Urlaub fahren. Ich durfte nicht mit in Diskotheken zu Anfang. Ich habe einiges einkassieren müssen.“* Die Eltern von Emilia, Ana, Nuria und Ilena erwarteten, dass sich ihre Töchter an Regeln halten. Emilia, Ana, Nilüfer und Laura haben sich im Laufe des Erziehungsprozesses mit ihren Eltern gestritten. Emilia: *„Es gab auch Phasen, da gab es mehr Stress. Das*

ist halt so, wenn man Teenager ist.“ Ana: „In der Pubertät gab es Auseinandersetzungen wegen Markenklamotten, Schminken, Jungs.“ Und Laura erzählt: „Es war klar definiert, das Mädchen muss im Haushalt helfen und die Jungs nicht so. Dagegen habe ich mich immer gesträubt.“

Sprache zu Hause

Das Sprachverhalten in den Familien der ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen ist unterschiedlich. In den Familien von Emilia, Nuria und Ana wird die Sprache des Herkunftslandes gesprochen, während bei Nilüfer und Ilena zu Hause Deutsch gesprochen wird. Bei Nicola wird sowohl Deutsch als auch Italienisch gesprochen, bei Laura eine Kombination aus Italienisch, Spanisch und Deutsch.

Religion

In den Familien von Nuria und Laura ist der Glaube sehr wichtig. Nuria sagt: *„Von meiner Mutter her stand die Religion doch sehr im Vordergrund. Meine Mutter hat immer gepredigt: Gott und Beten.“* Laura: *„Bin im Glauben verankert.“* Ana, Mercedes und Ilena sind zwar getauft, nennen aber keinen aktuellen Einfluss der Religion auf ihr Leben.

Herkunftsgroßfamilie

Einen guten, intensiven Kontakt zur Großfamilie im Herkunftsland haben und hatten Nuria, Ana und Ilena. Ilena: *„Mein Cousin ist drei Monate älter und meine Cousine ein Jahr. Wir sind zusammen aufgewachsen.“* Nilüfer versteht sich überhaupt nicht mit ihrer Familie: *„Die reden immer nur schlau über mich, weil ich anders bin als deren Töchter.“*

9.2.3 Sozialisationserfahrungen im öffentlichen Raum

Kindergarten

Emilia, Nicola und Mercedes waren im Kindergarten. Mercedes hat dort Deutsch gelernt. Als Emilia in den Kindergarten kam, konnte sie schon beide Sprachen. Nicola wollte dort erst nicht hin, fand es dann aber gut. *„Ich wollte nie so in den*

Kindergarten. Ich wollte immer zurück zu meiner Mutter. ... Die Kindergartenzeit fand ich auch ganz toll.“ Ana war nicht im Kindergarten.

Freunde

Die Freundschaften der ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen haben sich in ihrem Leben verändert. Emilia: *„Nationalitäten waren in der Kindheit nicht wichtig, später schon: im Jugendalter, zur Teenagerzeit.“* Nicola, Mercedes und Laura mussten durch Aufenthalte im Herkunftsland von jeweils circa einem Jahr noch häufiger neue Freunde und Freundschaften suchen als die anderen ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen. Nicola: *„Es war ziemlich schwer. Ich habe ein Jahr gebraucht, um in der Klasse zurechtzukommen. Im Jugendtreff von der Kirche habe ich dann meine Freunde kennengelernt.“* Wie bei Emilia haben für Nuria, Mercedes und Ana Nationalitäten früher keine Rolle gespielt, aber im Moment sind ihre Freunde und Freundinnen ebenfalls spanischer Herkunft. Auch Nilüfer fühlt sich heute zu den Menschen türkischer Herkunft hingezogen: *„Mit türkischen Leuten – du bist auch innerlich verwandt.“* Ilena und Laura haben Freundinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern: Polen, Iran, Deutschland und Italien.

Freizeit

Nicola, Ana und Nuria hatten nachmittags muttersprachlichen Unterricht. Darüber hinaus haben und hatten die ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen unterschiedliche Hobbies: Flamenco, Karate, Chor, Tanzen und Singen, Handball, Schwimmen und Freunde treffen.

Schule/ Ausbildung

Emilia, Ana und Mercedes sind auf dem Gymnasium. Laura, Ilena und Nuria haben die Fachhochschulreife, Nicola ist auf dem Wirtschaftsgymnasium und Nilüfer auf der Berufsbildenden Schule. Nicola und Ana hatten in ihrer Schulzeit Schwierigkeiten im Sprachbereich. Emilia und Laura hatten Rechtschreibschwierigkeiten. Emilia sagt dazu: *„Ausländer haben im Gymnasium zusammengehalten. Sie hatten dieselben Schwierigkeiten im Schriftlichen.“* Ana hatte Probleme beim Fremdsprachenerwerb: *„Ich habe Fremdsprachenschwierigkeiten gehabt und musste zurück in die Realschule. Ich habe dann all meine Freunde verloren.“* Nicola hatte Probleme mit dem Italienischen, als sie drei Jahre in Italien zur Schule ging. Mercedes und Ilena hatten keine Schulprobleme.

Herkunftslandaufenthalte

Emilia, Ana und Nuria waren regelmäßig in den Sommerferien im Herkunftsland. Ilena war bis zu ihrem zwanzigsten Geburtstag mindestens drei Mal im Jahr in Kroatien. Nicola, Mercedes und Laura haben auch länger im Herkunftsland gelebt, Nicola insgesamt vier Jahre mit ihren Eltern (ein Jahr mit sechs und drei mit dreizehn Jahren). Mercedes war mit ihren Eltern mit dreizehn ein Jahr im Herkunftsland, Laura war ein Jahr allein dort, nachdem sie volljährig war. Laura: *„Ein Mal ein Jahr in Italien, um zu gucken, wo kommen meine Wurzeln her. Gehöre ich mehr zu Italien oder zu Spanien.“*

9.2.4 Momentane Lebenssituation

Persönlichkeitsmerkmale

Die ‚Ambivalenten‘ sehen sich selbst insgesamt eher als zurückhaltend. Emilia sagt von sich, sie sei unschlüssig und verträumt. Nicola ist zurückhaltend, Ana faul. Mercedes ist angepasst und war früher schüchtern. *„Ich konnte mich da gut anpassen. Früher hatte ich immer Probleme, Kontakt aufzunehmen. Ich war sehr schüchtern.“* Nuria ist bescheiden. Nilüfer hat sich alles gefallen lassen und ist jetzt zufrieden. Laura ist lebendig und spontan, Ilena durch ihre Kindheit geprägt.

Partner

Emilia und Mercedes haben keinen Partner. Nuria ist mit einem Chilenen verheiratet. Ana und Nilüfer haben einen deutschen Partner. Nilüfer sagt dazu: *„Mein Jetziger, der ist deutsch. Mehr hat sich eigentlich mein Freund mir angepasst als ich ihm.“* Ana erzählt: *„Wir sind vor einem Jahr zusammen gekommen. Er studiert Spanisch.“*

Vorbilder

Emilia, Nicola, Mercedes, Nilüfer und Laura nennen konkrete Personen, deren Eigenschaften sie auch heute noch nachahmenswert finden: Die Sängerin Madonna, die Tochter der Patentante, Mutter, Vater, die Frau aus der Ziegelei, Mutter Maria. Ana hatte früher die Tochter ihrer Patentante als Vorbild, heute will sie sich

eigene Ziele setzen. Auch Ilena nennt Eigenschaften, die sie als positiv und erstrebenswert beschreibt: *„Immer offen sein, sich immer wieder auf neue Sachen einlassen. Ich finde es ganz toll, wenn Menschen sich immer weiter entwickeln.“*

Zweisprachigkeit

Laura, Ilena, Ana und Emilia äußern sich dazu. Emilia und Ilena beschreiben diese Kompetenz als positiv, Ana und Laura als negativ. Laura hat zu Hause einen Mix aus Spanisch und Italienisch gelernt, für Ana war es eine Verunsicherung. Ilena sagt zu diesem Thema: *„Ich kann beides gut sprechen. Bereicherung, weil man sie viel besser lernen kann von klein an.“* Ana hingegen meint: *„Welche Sprache kann ich besser, Spanisch oder Deutsch? Könnte es nicht besser sein, wenn ich nur Deutsch gesprochen hätte? Natürlich ist es schöner, dass ich mich in zwei Sprachen verständigen kann. Sind die Sprachen so gut gelernt, wie wenn ich nur eine Sprache gehabt hätte und erst in der fünften Klasse mit der zweiten Fremdsprache angefangen hätte?“*

Herkunftsland/Deutschland

Nicola, Mercedes, Nilüfer und Ilena beschreiben Unterschiede der Lebensweisen zwischen ihrem Herkunftsland und Deutschland. Nicola: *„Hier ist alles viel geregelter. Es gibt zwar viele Vorurteile, es ist aber ein Land, wo es sich leben lässt.“* Mercedes: *„Die ganzen Behördensachen waren einfach unmöglich (in Spanien).“* Nilüfer: *„Wenn ich in die Türkei gehe ... die Leute lachen. Die sind arm, aber sie lachen. ... Die Leute hier sind zu verwöhnt und zu frei erzogen, dass sie unzufrieden sind mit ihrem Leben. ... Positives an Deutschland: Wie der Staat abläuft, wie die alles regeln.“* Ilena: *„Es war da drüben alles freier. ... Es ist da auch nicht so tolerant nach so vielen Jahren Kommunismus.“*

Ausländerin?

Nilüfer und Laura fühlen sich als Ausländerin, nicht gleichwertig mit Inländerinnen. Nilüfer: *„Ich fühle mich auch hier in Deutschland voll beobachtet.“* Emilia fühlt sich manchmal als Ausländerin: *„Sie meinen es nicht böse und es ist deren Unerfahrenheit, aber manchmal nervt das.“* Mercedes fühlt sich als Ausländerin, aber nicht schlecht angesehen. Nicola fühlt sich nicht als Ausländerin.

9.2.5 Zukunftsperspektive

Lebensplan

Die ‚ambivalenten‘ jungen Frauen spanischer Herkunft haben konkrete Pläne für ein Leben im Herkunftsland. Ana geht in eineinhalb Jahren nach Madrid, Nuria möchte sich in circa 10 Jahren etwas mit ihrer Familie in Spanien aufbauen. Ilena könnte sich eventuell vorstellen, in Kroatien zu leben. Emilia, Nilüfer und Laura wollen eine Familie gründen, Nuria möchte die bestehende Familie vergrößern. Emilia und Ilena haben noch weitere Lebenspläne. Emilia: *„Ich möchte etwas erreichen. Ich möchte eine Aufgabe haben, die mich erfüllt. Ich möchte etwas von der Welt sehen.“* Ilena: *„Viele Länder sehen, kennen lernen, reisen.“*

Berufliche Perspektive

Nicola, Ana, Mercedes, Nuria und Laura haben konkrete Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft. Mercedes: *„Ich habe ein Angebot bekommen von meiner Firma, wo ich Ausbildung mache, die haben mir jetzt angeboten, in Spanien zu arbeiten, in Barcelona.“* Laura: *„Im therapeutischen Bereich möchte ich arbeiten. Ich glaube, dass Ausländer auf ihrer Gefühlsebene zu stärken sehr wichtig ist.“* Die Vorstellungen von Emilia, Nilüfer und Ilena über ihre berufliche Zukunft sind dagegen noch nicht so konkret. Emilia: *„Wenn ich studieren sollte, dann muss mir das richtig Spaß machen.“* Ilena: *„Mein Studium beenden.“*

Erziehung eigener Kinder

Die selbst erfahrene Zweisprachigkeit würden Emilia, Nicola und Mercedes an ihre eigenen Kinder weitergeben. Mercedes würde ihre eigenen Kinder so erziehen, wie sie selbst erzogen wurde, Ilena nicht: *„Wenn ich in Deutschland bleiben sollte, würde ich sie nicht so in die kroatische Richtung erziehen. Nicht immer nur dort, dort, dort.“* Ana ist es wichtig, viel zu reden mit Kindern, und Nilüfer möchte ihren Kindern *„das Gefühl geben, dass sie nicht vor mir Angst haben müssen. Dass sie sich nicht schämen und nicht lügen müssen.“*

9.3 Die ‚Verunsicherten‘

Die Gruppe der ‚Verunsicherten‘ besteht aus fünf jungen Frauen: Carla, Franca, Zita, Feride und Öznur. Ihre Eltern kommen aus Italien und der Türkei. Sie selbst sind zwischen 18 und 22 Jahre alt. Feride hat einen Hauptschulabschluss, Öznur, Zita und Franca einen Realschulabschluss und Carla das Abitur. Die ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen erleben ihre Lebenssituation nur verunsichernd bzw. negativ aufgrund von Diskriminierungen. Im Unterschied zu den ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen nennen die ‚verunsicherten‘ keine positiven Aspekte ihrer Lebenssituation. Carla: *„Das spaltet halt ganz schön. Man gehört irgendwie nicht immer dazu.“* Franca: *„Ich weiß nicht wo meine Heimat ist. – Ein Zwischending gibt es ja nicht. Ich fühle mich da hingezogen. Mir ist es egal, weil ich denke, wie leben alle hier, ich bin eigentlich Deutsche.“* Öznur: *„Ich kann nicht sagen, dass ich Türkin bin, ich kann auch nicht sagen, dass ich Deutsche bin. Ich pendle so hin und her – ich weiß es echt nicht... Es kommt sehr oft vor, dass ich mir wünsche, nicht hier zu leben, aber irgendwie denke ich auch, ich könnte das alles, was hier ist... nicht einfach so wegschmeißen – es bedeutet mir zu viel.“*

Übersicht über die Gruppe der ‚Verunsicherten‘

Name	HL	Schulabschluss	Alter	Bikulturalität
Carla	Italien	Abitur	22	Das spaltet hat ganz schön. Man gehört irgendwie nicht immer dazu.
Franca	Italien	RSA	19	Ich weiß nicht wo meine Heimat ist. – Ein Zwischending gibt es ja nicht. Ich fühle mich da hingezogen. Mir ist es egal. Weil ich denke, wir leben alle hier, ich bin eigentlich Deutsche
Zita	Italien	RSA	21	Ich sehe einige Sachen an den Deutschen, die mit nicht gefallen: sie sind nicht so offen, dass sie so strenge Regeln haben, immer pünktlich sein. Ich finde die Italiener etwas freundlicher Ich müsste sagen, dass hier ist mein Heimat, aber das gefällt mir nicht
Feride	Türkei	HSA	18	In Türkei Deutsche, in Deutschland Türkin
Öznur	Türkei	RSA	18	Ich kann nicht sagen, dass ich Türkin bin, ich kann auch nicht sagen, dass ich Deutsche bin. Ich pendle halt so hin und her – ich weiß es echt nicht. ... Es kommt sehr oft vor, dass ich mir wünsche nicht hier zu leben, aber irgendwie denke ich auch, ich könnte das alles was hier ist ... nicht einfach so wegschmeißen – es bedeutet mir zu viel

**Gesamtübersicht der Kategorien bei den
,verunsicherten' Interviewpartnerinnen**

	Carla It	Franc a It	Zita It	Feride Tü	Öznur Tü	Erklärung
Bikulturalität	- N	St - N	St -	-	-	St = Stolz ,wichtige Bindung, Herkunftskultur - = Mischung verunsichert N = Nachteile
Eltern/Erziehung im Elternhaus	+	+ A - R	+ A R	+ R	+ R	+ = Unterstützung - = Benachteiligung R = Regeln; A = Auseinandersetzung
Spracherwerb	-	/	/	/	/	- = negativ
Sprache zu Hause	It	Früher: It; Heute: D	D	Tü	Tü/D	
Geschwister	3 Geschwister jünger	2 Brüder jünger	1 Schwester + 6 J.	1 Schwester + 2 J	1 Bruder + 8 J.	
Religion	/	/	R	/	NR	R= religiös; NR= nicht religiös
Herkunftsgroßfamilie	/	/	/	schlechter Kontakt	+ Tanten	
Schule und Ausbildung	+: GS Ss: GS	0	0	0	D: Gym	+ = positiv Ss = Sprachschwierigkeiten D = Diskriminierung 0 = wertfreie Nennung
Freizeit	+	/	Tischtennis 1 J. zu Hause Fr	Fr	Schwimmen Lesen, Tanzen Musik hören	MspU = muttersprachl. U. Fr = FreundInnen
Kindergarten	- halbes J	/	/	/	ja	- = negative Erfahrung
Freunde	Tü D	D, Tü Tunesier	D; Po freundlich	Ru D	Tü; D; It Beste: Tü	
Herkunftsland- aufenthalte		4 M – 15				J = Jahr; M = Monate
Persönlichkeits- merkmale	Stubenhocker an die Familie gebunden	kontaktfreudig, durchgeboxt sage, was ich denke, sollte egoistischer sein		faul		
Partner	/	Tü	ins Ausland gehen	Tü	/	- = kein Partner
Vorbilder	Frauen, die ihr ganzes Leben Stärke zeigten	Eltern: Hand in Hand durch die Straßen gehen	/	Freund: Stärke Korrektheit	Bruder: zielbe- wusst, Träume verwirklicht	
Pass	It	It	It	D	D	
Herkunftsland/ Deutschland	Soz. Strukturen hier anders	viele Beziehungen zu It	/	D: mehr berufl. Möglichkeiten	/	
Zweisprachigkeit	+	/	-	/	+	+ = Vorteil - = Nachteil/ Verunsicherung
Ausländerin ?	/	Nein	Nein	Ja	Ja	
Lebensplan	Fam nHL	Fam; Harmonie HL	Viel reisen Aus D	Fam Job L	Arbeiten NHL; in D bleiben	Fam = Familie; L = Leben HL = im Herkunftsland leben nHL= Nicht im Herkunftsland leben
Berufliche Perspekti- ve	/	Sprachen: Import/ Export- Sekretärin	/	Ausbildungs- platz finden	Studieren: Wirtschaftrecht oder Lehramt	
Erziehung eigener Kinder	Zw; - Mut, selbstbe- wusst und selbständig, unabhängiger	Zw	Zw; - für Kinder da sein, Liebe, über Probleme reden	- Vorbild: Cousi- ne	- mehr da sein als meine Eltern +	Zw = zweisprachig - = anders als die eigene Erziehung + = Eigene Erziehung weitergeben

/ = keine Nennung Ru = Rumänisch Po = Polnisch GS = Grundschule Gym = Gymnasium

9.3.1 Die Biographie von Carla

*„Das spaltet halt ganz schön.
Zu Hause ist man ein Mensch.
Geht man raus, ist man doch jemand anders.“*

Carla

Carla ist 1977 in einer norddeutschen Großstadt geboren. Der Vater ist seit 1961 in Deutschland, die Mutter reiste 1976 im Rahmen der Familienzusammenführung nach. Carla hat drei jüngere Geschwister: Eine Schwester ist eineinhalb Jahre jünger, der Bruder ist acht Jahre jünger, die andere Schwester ist zwölf Jahre jünger. Sie trägt zu Hause Verantwortung für ihre Geschwister.

Carlas Eltern haben teilweise beide gearbeitet, deshalb hat sie viel Zeit mit ihrer nächstjüngeren Schwester verbracht. Carla war nur ein halbes Jahr im Kindergarten und hatte dort am Anfang große Probleme wegen der Deutschen Sprache. Zu Hause hat die Familie nur Italienisch gesprochen, da die Mutter kein Deutsch konnte und sich der Vater nicht um die Erziehung der Kinder gekümmert hat.

In der Vorschule hatte sie vor allem Kontakt zu ausländischen Kindern. Ihre beste Freundin war eine Türkin. *„Dadurch, dass wir in der gleichen Situation waren, hat man sich halt verbündet.“* An die Vorschulzeit erinnert sich Carla gerne. Obwohl sie in der Grundschule noch viele Sprachprobleme - etwa bei den Hausaufgaben - hatte, denkt Carla gern an diese Zeit zurück, *„weil sie so schön war.“* Sie hatte in dieser Zeit eine Lehrerin, die sich sehr bemühte, Carlas Sprachprobleme zu reduzieren. *„Sie hatte auch meine Eltern darauf hingewiesen, viele Bücher zu kaufen, dass ich viel lesen sollte und solche Sachen. Das hat mir sehr viel gebracht, besonders in Rechtschreibung und Grammatik.“* Bis zur dritten Klasse hatte sie mit Sprachproblemen in der Schule zu kämpfen, obwohl sie gute Zensuren hatte.

Als Carla auf die Orientierungsstufe kam, waren nicht mehr so viele ausländische Kinder in ihrer Klasse, damit hat sich auch der Freundeskreis verändert.

Nach der Orientierungsstufe ging Carla auf die Realschule und erlangte den erweiterten Realschulabschluss. Obwohl die Eltern die Schulbildung nicht für so wichtig erachteten, machte Carla danach das Abitur. *„Das war so ein Kopf von mir. ... Es*

war nicht so einfach, weil ich auch Aufgaben hatte. Meine Eltern haben beide gearbeitet.“

Da die Eltern den ganzen Tag gearbeitet haben, war Carla für den Haushalt und ihre jüngeren Geschwister verantwortlich: *„Das war für mich normal. Im Gegenteil, ich fand das schön, mit meinem Bruder zu schmusen. ... Mir hat das nie etwas ausgemacht.“* Auch heute noch übernimmt Carla Verantwortung in der Familie, zum Beispiel bei Behördengängen, da die Eltern Probleme mit der deutschen Sprache haben. Ihre Freundinnen verstehen manchmal nicht, dass Carla so viele Aufgaben in der Familie übernimmt, aber sie macht das gerne: *„Ich habe mich sehr an meine Familie gebunden. Ich brauche das. Meine Geschwister sind für mich wie meine eigenen Kinder.“*

Nach dem Abitur absolvierte Carla eine Ausbildung zur Industriekauffrau und ist zurzeit auch in diesem Beruf tätig. Bei ihrer beruflichen Zukunft ist Carla noch unentschieden, ob sie studiert oder sich anders weiterentwickelt.

Carla hat auch Ziele für ihr Privatleben: sie möchte gern eine Familie gründen. An ihre Kinder will sie ihre Zweisprachigkeit weitergeben. *„Ich würde ihnen auch Mut mitgeben. Nicht immer so ruhig sein. Das war nämlich ein Fehler von mir. Selbstbewusst und selbständig erziehen. Etwas unabhängiger, dass sie nicht so viele Ängste haben, Schritte vorzunehmen.“*

Carla hat eine ambivalente Beziehung zu Italien: *„Mit Italien verbindet mich meine Staatsangehörigkeit, meine Eltern und meine Verwandten, die dort sind. ... Ich weiß nicht, ob ich da leben könnte.“* Carla hat eine persönliche Bindung nach Italien, aber ein Leben dort kann sie sich eher nicht vorstellen.

Insgesamt beurteilt Carla ihre Lebenssituation in Deutschland als schwierig. Sie fühlt sich gespalten: *„Man gehört irgendwie immer nicht dazu. Man ist immer jemand anders, egal wo man hingeht.“*

9.3.2 Sozialisationserfahrungen im privaten Raum

Spracherwerb

Von den ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen äußert sich nur Carla zu dieser Kategorie: *„Ich konnte überhaupt kein Deutsch, als ich in den Kindergarten kam... Ich habe mir da keine Sorgen gemacht. Mit Händen und Füßen konnte man sich trotzdem verständigen.“*

Eltern/ Erziehung im Elternhaus

Die Eltern der ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen sind zwischen 1961 und 1976 im Rahmen der Anwerbeabkommen oder der Familienzusammenführung (Carlas Mutter und Francas Mutter) nach Deutschland eingereist.

Der Vater von Öznur hat eine akademische Ausbildung als Maschinenbauingenieur. Die Eltern der anderen ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen waren: VW-Arbeiter, Küchenhilfe, Maurer, Krankenpflegerin, Tischler, Elektromechanikerin oder Arbeiterin.

Sprache zu Hause

In den Familien der ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen wird jeweils ein unterschiedliches Sprachverhalten praktiziert. Bei Carla wird Italienisch gesprochen, bei Franca wurde früher Italienisch gesprochen und jetzt Deutsch, bei Zita wurde immer Deutsch gesprochen, bei Feride Türkisch und bei Öznur Türkisch und Deutsch.

Religion

Die Religion spielt in den Familien der ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen eine geringe bis gar keine Rolle. Carla, Franca und Feride äußerten sich zu diesem Thema gar nicht. Bei Zita hat die Mutter manchmal gebetet, in der Familie von Öznur gibt es kein streng religiöses Verhalten. Öznur: *„Wir sind Aleviten. Wir sind dann halt nicht so gläubig. Meine Eltern, die sind zwar gläubig, aber halt nicht so, dass sie fasten oder dass sie beten. Meine Mutter trägt auch kein Kopftuch. Ich bin wiederum so, dass ich an gar nichts glaube.“*

Herkunftsgroßfamilie

Zu dieser Kategorie äußert sich aus der Gruppe der Verunsicherten nur Öznur. *„Am Anfang haben wir mit Oma, Opa und meinen Tanten – wir haben alle in einer Wohnung gewohnt. Elfte und zwölfte Klasse: Habe meine Tanten öfter gesehen als meine Eltern.“*

9.3.3 Sozialisationserfahrungen im öffentlichen Raum

Kindergarten

Carla war nur ein halbes Jahr im Kindergarten. Sie hatte dort große Probleme wegen ihrer Sprachschwierigkeiten. Öznur war zunächst im Kindergarten, später auch noch zwei Jahre im Hort.

Freunde

Die Freundschaften haben sich bei den ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen im Laufe ihrer Biographie verändert. Carla hatte früher engeren Kontakt zu ausländischen Kindern. Heute hat sie *„nur deutsche Freundschaften, die zum Teil schon acht bis zehn Jahre andauern.“* Franca hatte viele deutsche Freundinnen. Zita hatte in der Grundschule eine Deutsche und eine Polin als Freundinnen, was sich unterdessen geändert hat: *„Heute: Viel Italiener hab ich, Spanier, auch Deutsche. Ich mache daraus keinen Unterschied. Hauptsache sie sind freundlich.“* Feride hat zwei gute Freundinnen, eine Russin und eine Deutsche. *„Sehen den Unterschied Ausländer-Türkin-Russin nicht.“* Bei Öznur haben sich die Freundschaften zwischen der Grundschule und der Integrierten Gesamtschule verändert: *„Ich habe mal deutsche, auch türkische bzw. ausländische Freunde. ... Ich habe eine Freundin seit neun Jahren, die von der Einstellung genauso wie ich denkt – nur dass sie auch Türkin ist – ´ne beste Freundin ist sie halt schon für mich.“*

Freizeit

Zita und Öznur sind in ihrer Freizeit Hobbies nachgegangen wie Tischtennis, Schwimmen, Lesen, Tanzen oder Musik hören. Feride und Zita haben darüber hinaus Freunde getroffen. Carla hat ihre Freizeit zu Hause verbracht und dort geholfen.

Schule/Ausbildung

Die ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen haben unterschiedliche Bildungskarrieren gemacht. Feride hat einen Hauptschulabschluss. Carla hat das Abitur. Sie hatte bis zur dritten Klasse trotz guter Noten Schwierigkeiten in der Schule. Sie wechselte auf die Realschule und nach dem erweiterten Realschulabschluss auf das Gymnasium. Öznur ging nach der Grundschule auf die Integrierte Gesamtschule und will das Abitur machen. Sie fühlt sich dort nicht wohl, wird von einem Deutschlehrer diskriminiert. *„Es ist teilweise schwer, Kontakt zu Deutschen aufzunehmen. Entweder du wirst verjagt oder die deutschen Schüler haben Angst vor dir.“* Franca hat den Realschulabschluss, war dann auf der höheren Handelsschule und macht jetzt eine zweijährige Vollzeitschulausbildung. Zita war nach dem Realschulabschluss zwei Jahre auf der Fachoberschule Gestaltung. Sie musste das abbrechen, war als Au-Pair in Italien und in Amerika und wird jetzt Wirtschaftsassistentin mit dem Schwerpunkt Fremdsprachenkorrespondentin.

Herkunftslandaufenthalte

Carla, Franca, Zita und Öznur waren regelmäßig im Herkunftsland, Carla und Franca jedes Jahr mindestens ein Mal. Zita hat sich bei den Aufenthalten nicht wohl gefühlt, da sie Italienisch nicht gut verstehen und sprechen konnte. Sie sagt: *„Am Anfang, als wir öfters in Italien waren, mochte ich nur Deutschland, weil ich die da nicht verstanden habe.“*

9.3.4 Momentane Lebenssituation

Persönlichkeitsmerkmale

Carla sagt von sich, dass sie eine Stubenhockerin ist und sich stark an ihre Familie gebunden hat. Franca ist ganz anders: *„Ich bin halt so kontaktfreudig. ... Ich sage, was ich denke... Manchmal sollte ich echt egoistischer sein.“* Feride ist faul. Öznur und Zita beschreiben, wie sie sich in einzelnen Situationen verhalten haben. Zita: *„Ich war total deprimiert (Haare ab). In der Zeit habe ich zugenommen. Habe alles in mich hinein gefressen. Da bin ich richtig fernsehsüchtig geworden.“* Öznur: *„Da bin ich vor Wut explodiert.“*

Partner

Franca und Feride haben zur Zeit des Interviews feste Partner türkischer Herkunft. Zita ist es wichtig, dass ihr zukünftiger Partner mit ihr ins Ausland geht.

Vorbilder

Öznur, Feride und Franca nennen konkrete Personen aus ihrer Familie bzw. den Partner, deren Eigenschaften für sie vorbildhaft sind. Franca: *„Meine Eltern; wenn sie so Hand in Hand durch die Straßen gehen, sehen sie aus wie Verliebte.“* Und Feride sagt: *„Mein Freund, ich beneide ihn, dass er so stark ist, durchkommt. Er ist ein korrekter Mensch.“* Öznur: *„Mein Bruder, ... dadurch, dass er so zielbewusst war, hat er seine Träume auch verwirklicht.“* Carla beschreibt ausschließlich Eigenschaften, die für sie vorbildhaften Charakter haben. *„Was mich beeindruckt sind Frauen, die ihr ganzes Leben lang Stärke gezeigt haben.“*

Zweisprachigkeit

Carla und Öznur beurteilen ihre Zweisprachigkeit positiv. Öznur: *„Die Sprachen, die mehreren, die man halt beherrscht, das sind Vorteile.“* Zitas Eltern haben mit ihr zu Hause nicht Italienisch gesprochen, was Zita im Nachhinein bedauert. *„Es ärgert mich doch, dass meine Eltern nicht mit mir Italienisch gesprochen haben, weil ich dieses ‚r‘ nicht habe und dadurch nicht so perfekt Italienisch spreche.“*

Herkunftsland/ Deutschland

Carla und Feride sehen Vorteile im sozialen System und den Strukturen in Deutschland. Feride: *„In Deutschland mehr Möglichkeiten: Beruf und alles andere. ... An Deutschland gewöhnt, wie die Menschen hier sind. ... Auch was Papiersachen angeht.“* Franca hingegen fühlt sich mehr mit Italien verbunden: *„Wir haben da ein Haus gebaut... Ich habe ganz viele Beziehungen zu Italien. Ich habe da gewohnt, habe meine Freunde da.“*

Ausländerin

Öznur und Feride fühlen sich in Deutschland als Ausländerin. Feride: *„In der Türkei Deutsche, in Deutschland Türkin. Kein Problem, als Ausländerin bezeichnet zu werden. Es werden auch andere beleidigt.“* Franca und Zita hingegen fühlen sich nicht als Ausländerinnen. Zita: *„Nein, so sehr habe ich das nicht gespürt, weil man*

das bei mir nicht so sieht, nicht so wie bei Türken.“ Franca: „Ich bin hier geboren, ich habe alles mitgekriegt und sehe mich auch nicht so richtig als Ausländer.“

9.3.5 Zukunftsperspektive

Lebensplan

Carla, Franca und Feride wollen eine Familie gründen. Franca: *„Ich möchte berufstätig sein, Kinder haben und nicht zu spät heiraten – so mit fünfundzwanzig.“* Zita und Feride wollen ihr Leben genießen. Zita: *„ Ich möchte auf jeden Fall raus aus Deutschland, weil mir die Sonne sehr fehlt und der Strand und die Warmherzigkeit der Leute... Viel reisen möchte ich noch.“* Franca will einmal im Herkunftsland leben, während sich Carla und Öznur das nicht vorstellen können. Öznur: *„Mein Studium zu Ende machen, dann möchte ich erst mal mindestens ein Jahr arbeiten, bevor ich überhaupt an Heiraten denke.“*

Berufliche Perspektive

Öznur möchte Wirtschaftsrecht oder Lehramt studieren. Feride hat noch keine konkrete Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft: *„Ich will endlich einen Ausbildungsplatz haben, das ist sehr wichtig. ... Mutter hat tollen Beruf: Elektromechanikerin. Wollte ich auch rein, habe aber nicht so die Chance.“* Franca möchte ihre Sprachkompetenz beruflich nutzen, indem sie im Import/Export arbeitet. *„Schön wäre es mit Sprachen, halt übersetzen, im Import und Export arbeiten, oder halt Sekretärin, das ist ja die Ausbildung, also Büroarbeiten.“*

Erziehung eigener Kinder

Carla, Franca und Zita wollen die Zweisprachigkeit auch an ihre Kinder weitergeben. Darüber hinaus wollen Carla und Zita ihre Kinder anders erziehen, als sie selbst erzogen wurden. Carla: *„Mut... Selbstbewusst und selbständig... Unabhängiger... Nicht immer so ruhig sein.“* Zita: *„Ich fand es (Die Erziehung der Eltern) nicht so toll. Ich würde vieles ändern. Ich würde mit meinen Kindern Italienisch reden. Ich würde versuchen, mehr für sie da zu sein. Ich will mit meinen Kindern mehr reden über Probleme und ihnen mehr Liebe geben.“* Öznur will für ihre Kinder mehr da sein. Darüber hinaus will sie die Erziehung, die sie erfahren hat, an ihre Kinder weitergeben.

9.4 Interpretation der Ergebnisse

Die qualitative empirische Analyse der Lebenssituation von Migrantentöchtern zielte darauf ab, in der gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit der Postmoderne die Tendenzen und Parallelen beim Eigenerleben der Sozialisation und der aktuellen Lebenssituation zu entdecken und zu beschreiben. Die Typenbildung auf Basis der Aussagen zur Hauptkategorie Bikulturalität ergab drei Gruppen:

- Die ‚Resilienten‘ haben für ihr Leben ein positives Selbstkonzept entwickelt. Sie empfinden es als Vorteil, mit verschiedenen Lebenseinstellungen und Sprachen aufgewachsen zu sein. Sie haben dadurch ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und Kommunikationsfähigkeit entwickelt und können sich gut auf unterschiedliche Lebenssituationen einstellen. Sie sind sehr gut auf die steigende Mobilität innerhalb Europas vorbereitet.
- Die ‚Ambivalenten‘ beurteilen ihre Lebenssituation uneindeutig. Sie sehen Vor- und Nachteile in ihrer Lebenssituation als Mädchen und junge Frau mit Migrationshintergrund. Sie sind in der primären Sozialisation im Elternhaus ebenso wie die ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen unterstützt worden, ihre Eltern haben aber eine stärkere Bindung an das Herkunftsland, verbunden mit einem ausgeprägten Rückkehrwunsch. Diese starke Bindung der Eltern an das Herkunftsland führt zur Verunsicherung und der folgenden Ambivalenz der Beurteilung der eigenen Lebenssituation der Töchter.
- Die ‚Verunsicherten‘ sehen sich durch ihre Lebenssituation als Migrantentochter benachteiligt. Die Ursache hierfür liegt wiederum bei der Erziehung im Elternhaus. Die verunsicherten Interviewpartnerinnen würden ihre Kinder anders erziehen als sie selbst erzogen wurden. Bei negativen Erfahrungen während der primären Sozialisation wirken sich Spracherwerbsschwierigkeiten, Schulschwierigkeiten oder Diskriminierungserfahrungen zusätzlich negativ auf die Selbstbeurteilung der Lebenssituation aus.

Für die Identitätsentwicklung aller interviewten Migrantentöchter sind die primären und sekundären Sozialisationserfahrungen im privaten und öffentlichen Raum be-

sonders bedeutsam. Die empirische Untersuchung zeigte, dass die Kategorien Erziehung in der Familie, Freunde, Ausbildung/Schule und Biculturalität bei allen Interviewpartnerinnen die höchste Relevanz aufweisen.¹ In diesem Sinne bestätigen die qualitativen und quantitativen Ausprägungen der Kategorien die theoretischen Ausführungen und die Einschätzungen von MEAD, dass für die Bildung der eigenen Identität das Erleben der signifikanten Anderen elementar ist.

Die Frage der **primären Sozialisationserfahrungen im privaten Raum**, in der **Familie** und eventuell der **Herkunftsgroßfamilie**, ist für die Interviewpartnerinnen ein wesentliches Merkmal bei der Einschätzung ihrer Lebenssituation. Die Studie belegt, dass die jungen Frauen auf dem Weg in die Selbstständigkeit durch die Sozialisationserfahrungen der primären Bezugspersonen eindeutig geprägt wurden. Einschränkungen und Benachteiligungen im Vergleich zu Jungen, aber auch zu anderen, zum Teil deutschen Mädchen und jungen Frauen erlebten zwei Drittel der Interviewpartnerinnen. In zwei Dritteln der Familien gab es Regeln, an die sie sich halten mussten. Ein Drittel hatte während der Pubertät und in der Jugendzeit Konflikte mit ihren Eltern. Sie haben sich Freiräume erkämpft. Diese Erfahrungen auf dem Weg in die Eigenständigkeit sowie das Erleben, dass es in anderen Familien andere Regeln oder auch mehr Freiräume gab, hat die Interviewpartnerinnen insgesamt nicht negativ beeinflusst, im Gegenteil: hierdurch wurde ihre Fähigkeit, unterschiedliche Lebensformen auch nebeneinander zu akzeptieren, gefördert.

Die Bindungen zur Herkunftsgroßfamilie sind sehr unterschiedlich. Zwei Drittel der jungen Frauen erzählten über ihre Kontakte zu Großeltern, Kusinen, Tanten und Onkeln, die vor allem im Herkunftsland leben und die sie dort fast alle regelmäßig in den Ferien mindestens ein Mal im Jahr besuchen.

Wird das Erleben der Familie und der Erziehung in der Familie nach den Gruppen der Typenbildung differenziert, lässt sich feststellen, dass die ‚resilienten‘ Interviewpartnerinnen durch ihre Eltern Unterstützung erhalten haben und ihnen Freiräume zur selbstständigen Entwicklung gelassen wurden.

Bei der Gruppe der ‚Ambivalenten‘ ist auffällig, dass alle Eltern eine ausgeprägte Bindung an das Herkunftsland haben und wieder dorthin zurückzukehren wollen. Diese Einstellung überträgt sich auf die Töchter und verunsichert sie in der Phase

¹ vgl. Kapitel 8.4.1.2.

der primären Sozialisation. Das führt zu den erlebten Ambivalenzen und einer uneindeutigen Einschätzung ihrer Lebenssituation.

Bei der Gruppe der ‚Verunsicherten‘ fällt auf, dass vier der fünf zu dieser Gruppe gehörenden Migrantentöchter ihre Kinder anders erziehen würden, als sie selbst erzogen wurden, obwohl auch sie sagen, dass sie von ihren Eltern Unterstützung erfahren haben. Hier scheint die durch die Erziehung verursachte Verunsicherung so schwerwiegend zu sein, dass sie auch noch die Einschätzung der aktuellen Lebenssituation der Migrantentöchter beeinflusst.

Bei der **sekundären Sozialisation im öffentlichen Raum** stehen die Aspekte Freunde und Schule/Ausbildung im Vordergrund.

Bezogen auf **Freundschaften** spielte in der Kindheit die Herkunft keine Rolle, beim Übergang vom Kindergarten zur Schule oder zwischen den einzelnen Schulformen wechselten auch die Freundschaften. Auffällig ist, dass sie in der Kindheit meistens zu Kindern unterschiedlichster - auch deutscher - Herkunft bestanden, dies aber keine Bedeutung hatte. Erst im Jugendalter änderte sich das für gut ein Drittel der Untersuchungsgruppe. Die Suche nach Bezugspersonen in ähnlichen Lebenssituationen mit dem Bedürfnis nach Austausch ist dabei ausschlaggebend.

Während der **Schule und Ausbildung** haben elf junge Frauen Schwierigkeiten, Defizite oder Diskriminierungen durch ihre Lebenssituation als Migrantentochter erlebt.¹ Von Diskriminierungserfahrungen durch Lehrer in der Grundschule und im Gymnasium berichten vier Interviewpartnerinnen. Aus der Gesamtgruppe der Interviewpartnerinnen waren besonders die Migrantentöchter türkischer Herkunft Diskriminierungen aus dem Lehrpersonal ausgesetzt.

Ein Drittel der Migrantentöchter machte positive Erfahrungen während der Schulzeit, z.B. die Unterstützung durch eine Lehrerin oder Solidarität vonseiten gleichgesinnter Schüler zugewanderter Herkunft bei Sprachschwierigkeiten in der Oberstufe. Auffällig hierbei ist, dass von Unterstützungserfahrungen nur Interviewpartnerinnen spanischer und italienischer Herkunft berichten.

Von den Interviewpartnerinnen mit Negativerfahrungen aus der Schulzeit gehören sechs zur Gruppe der ‚Resilienten‘. Offenbar haben die negativen Erfahrungen in der Schule, also innerhalb der Phase der sekundären Sozialisation, ihre positiven

¹ vgl. Kapitel 8.4.1.1.

Erfahrungen während der primären Sozialisation nicht verdrängt. Aus der Gruppe der ‚Ambivalenten‘ haben drei Interviewpartnerinnen positive und negative Erfahrungen während der Schulzeit gemacht. Hier verstärken die zwiespältigen Erinnerungen die schon vorhandene Ambivalenz des Selbsterlebens.

Die Schulkarrieren der Interviewpartnerinnen verliefen ganz unterschiedlich, aber insgesamt sehr positiv. Von den 21 Migrantentöchtern erreichten 18 mindestens einen Realschulabschluss, ein Drittel machte das Abitur und drei einen Hauptschulabschluss. Der Erwerb einer zweiten Sprache und die damit zum Teil verbundenen Schulschwierigkeiten führten aber nicht automatisch zu schlechten Schulabschlüssen. Die Abschlüsse der Frauen aus der Untersuchungsgruppe sind im Übrigen deutlich besser als die der ausländischen Schulabgängerinnen insgesamt.¹

Betrachtet man bei der Gruppe der ‚Resilienten‘ die beiden Sozialisationsaspekte Erziehung im Elterhaus und Schulbildung/Schulabschluss, so fällt auf, dass diese Migrantentöchter von ihren Eltern unterstützt wurden und viele das Abitur gemacht haben.² Trotz der Diskriminierungserfahrungen während ihrer Schulzeit beurteilen sie ihre Schullaufbahn und Lebenssituation insgesamt positiv. Im Laufe der Identitätsbildung hat sich offenbar bei diesen Interviewpartnerinnen in der Auseinandersetzung mit den Angriffen von außen ein starkes Selbstbewusstsein herausgebildet.

Die Kenntnis **einer zweiten Sprache** wirkt sich insgesamt positiv aus, denn sie erweitert die Lebensperspektiven und wird von den Interviewpartnerinnen auch positiv beurteilt. Einige haben den beruflichen Schwerpunkt auf Fremdsprachen gelegt und planen Studium oder Berufstätigkeit im Herkunftsland. Hier liegen keine deutlichen Unterschiede zwischen den Gruppen vor. Einige Migrantentöchter erlernten **Deutsch als Zweitsprache** selbstverständlich und fast automatisch, bei anderen war es aber auch schwierig. Manche der jungen Frauen erlernten die deutsche Sprache erst im Kindergarten. Einige hatten Sprachschwierigkeiten in der Grundschule, haben aber Hilfe durch ihre Lehrerinnen erfahren. Obwohl die Spracherwerbsverläufe der deutschen Sprache sehr unterschiedlich waren, ist die jetzige Einschätzung der Bilingualität positiv. Fast fünfzig Prozent aller Interviewpartnerinnen finden die Zweisprachigkeit so gut, dass sie diese Erfahrung an ihre Kinder weitergeben wollen. Dies ist vor allem bei denen bemerkenswert, die im

Laufe des Zweitspracherwerbs in der Familie, der Grundschule oder der weiterführenden Schule Schwierigkeiten hatten.

Bei den **Freizeitaktivitäten** fällt auf, dass die Hälfte der Interviewpartnerinnen muttersprachlichen Unterricht hatte. Dabei wurde die Verbindung zum Herkunftsland durch die Verbesserung der Herkunftssprache und den Kontakt zu anderen Migrantenkinder des eigenen Herkunftslandes gehalten. Dort trafen sie andere Migrantenkinder, zu denen sich manchmal feste Freundschaften entwickelten.

Weitere Freizeitbeschäftigungen bestanden darin, Freunde zu treffen oder Hobbys auszuüben.

Religiöse Elemente gab es in zwei Dritteln der Familien: Beten in der Kindheit, Sakramentenempfang oder der Moscheebesuch ist einem Großteil der Interviewpartnerinnen nicht unbekannt. Sie erzählen zum Teil von ihrer religiösen Erziehung im Elterhaus - heute spielt das aber so gut wie keine Rolle mehr. Aktuell bedeutsam ist es nur für Laura, die von sich sagt, in ihrem Glauben verankert zu sein. Hier zeigt sich, dass die Religion als traditioneller Wert für die Migrantentöchter immer mehr an Einfluss verliert, wie auch in der gesamtgesellschaftlichen Situation der Postmoderne traditionelle Werte bedeutungsloser werden.

Die Migrantentöchter sprechen auch von **Orientierungen** für ihren Lebensentwurf. Die Frage nach **Vorbildern** fällt dabei in den Interviews ganz unterschiedlich aus. Vorbildhafte **Eigenschaften** nennen siebzehn der einundzwanzig Interviewpartnerinnen. Zehn Migrantentöchter verbinden dies nicht mit einer bestimmten Person, zwei hatten früher ein konkretes Vorbild, aber heute nicht mehr. Bei größerer Souveränität im Umgang mit der eigenen Lebenssituation nennen die Interviewpartnerinnen bedeutsame Eigenschaften, binden diese aber nur teilweise an konkrete Personen. Bezogen auf die Gruppen der Typenbildung gibt es bei der Suche nach Orientierungen keine Auffälligkeiten.

Befragt zur **Einschätzung der Gesellschaftssysteme** und der Lebensgefühle von Menschen in ihrem **Herkunftsland und in Deutschland** äußern einige, dass sie die Menschen im Herkunftsland als lockerer, freundlicher und freier erleben, an Deutschland dagegen die Ordnung des Zusammenlebens schätzen. Hier wird das

1 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, 206
2 fünf der acht

‚patchworkten‘ von Lebensaspekten bei den Interviewpartnerinnen deutlich. Sie betrachten die unterschiedlichen Lebensweisen und übernehmen die als positiv beurteilten Aspekte. Der differenzierte Blick auf die Lebensumstände im Herkunftsland und in Deutschland fließt auch in die Beurteilung ihrer eigenen Lebenssituation ein. Hierbei ergibt sich kein einheitliches Bild der Untersuchungsgruppe. Auf ihr ‚Nicht-nur-Deutsch-Sein‘ sind zwei Drittel der Interviewteilnehmerinnen stolz. Keine Nachteile, stattdessen sogar Vorteile durch ihr Leben mit kultureller Vielfalt erleben die ‚Resilienten‘. Vorteile, aber auch Verunsicherungen oder Nachteile empfinden die ‚Ambivalenten‘. Nur nachteilig und verunsichernd ist die Lebenssituation für die ‚Verunsicherten‘.

In Bezug auf die **Sprache, die im Elternhaus** gesprochen wurde, bietet die Untersuchungsgruppe ein vielfältiges Bild. Das Sprachverhalten wurde in den Familien unterschiedlich praktiziert. Einige Interviewpartnerinnen hatten im Laufe ihrer Schulkarrieren zwar Schwierigkeiten im Schriftdeutsch. Da die Interviewpartnerinnen ihre Bilingualität heute aber dennoch positiv bewerten und ihre angestrebten Schulabschlüsse erreichten, muss das Praktizieren der Sprache des Herkunftslandes im Elternhaus positiv bewertet werden. Unterstützt wird diese Einschätzung noch durch die Aussage von Zita, die im Nachhinein bemängelt, dass bei ihr nur Deutsch gesprochen wurde und sie deshalb kaum Italienisch konnte.

Von den interviewten jungen Frauen hat ein Drittel **längere Zeit im Herkunftsland** gelebt. Bei mehrjährigen nicht selbst gewählten Aufenthalten in den Herkunftsländern zeigten sich negative Folgen: Biographische Brüche durch längere Aufenthalte im Herkunftsland führen zu großer Verunsicherung durch die Isolation und neue Standortbestimmungen im sozialen Umfeld.

Ein Drittel der Interviewpartnerinnen hat einen festen **Partner**, von denen vier deutscher und zwei türkischer Herkunft sind, einer ist Spanier und lebt dort, einer ist Chilene. Das gleiche Herkunftsland wie das der eigenen Eltern spielt dabei nur noch eine untergeordnete Rolle. Die Frage einer festen Partnerschaft wird von den Migrantentöchtern zurückgestellt hinter die Entscheidung einer Ausbildung und die daraus resultierende Eigenständigkeit.

Die Interviewpartnerinnen italienischer und spanischer Herkunft haben alle den **Pass** ihres Herkunftslandes, den auch keine ohne zwingenden Grund abgeben

würde. Von den Migrantentöchtern türkischer Herkunft haben fast alle einen deutschen Pass. Da die Türkei weiterhin nicht zur Europäischen Union gehört, hätten sie Nachteile mit dem türkischen Pass in Deutschland, beispielsweise bei Reisen ins Ausland oder der Berufswahl. Hier wird wieder erkennbar das ‚Patchworken‘ praktiziert. Sie fühlen sich nicht als Deutsche, sondern als ‚Misch-Masch‘, aber sie suchen die positiven Aspekte ihrer Lebenssituation und entscheiden sich für positive Lösungen, in diesem Fall für den deutschen Pass.

Die Frage nach dem **Erleben der Bikulturalität** ist für die momentane Bildung der eigenen Identität der Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund die wichtigste Kategorie - sie wurde deshalb als Typologisierungskategorie der Auswertung gewählt. Die Bedeutung dieser Kategorie für die Interviewpartnerinnen lässt sich durch die besonders hohe Quantität zusätzlich bestätigen. Differenziert nach den Typen machen die ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen insgesamt wenige Aussagen zu dieser Kategorie. In ihren Äußerungen beurteilen sie diese Lebenssituation mit unterschiedlichen Lebenshintergründen negativ. Daraus lässt sich die Erkenntnis gewinnen, dass die ‚verunsicherten‘ Migrantentöchter große Schwierigkeiten haben, eine positive Lebenseinstellung oder ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.

Anders ist dies bei den ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen. Sie haben einen differenzierten Blick auf ihre Lebenssituation und die Fähigkeit, analysierend die positiven und negativen Aspekte zu benennen. Markant für diese Gruppe ist, dass sie neben den positiven Aspekten auch eine Vielzahl von negativen Auswirkungen feststellen. Diese Ambivalenz lässt sie in der Beurteilung ihrer Lebenssituation schwanken. Sie sind nicht in der Lage, diesbezüglich eine eindeutige Stellungnahme abzugeben, und stellen Positives neben Negatives.

Allein die Gruppe der ‚Resilienten‘ hat das Selbstbewusstsein entwickelt, ihre Lebenssituation positiv zu bewerten. Sie besitzen die Souveränität, unterschiedliche Lebensaspekte nebeneinander bestehen zu lassen, wie z.B. den Stolz darauf, Spanierin und zugleich Deutsche zu sein. Sie besitzen die Fähigkeit, die die Postmoderne von den Individuen verlangt: Unterschiedliches in ihre Persönlichkeit zu integrieren und Neues zuzulassen. Sie haben darüber die Ambiguitätstoleranz entwickelt, sich von Schulschwierigkeiten oder Diskriminierungserfahrungen nicht verunsichern zu lassen. Sie beschreiben ihre Situation als Misch-Masch, sind nicht nationalstaatlich versteift und fühlen sich als Mensch über alle Grenzen hinweg.

Bezogen auf die Herkunftsländer zeigt sich, dass die Migrantentöchter spanischer Herkunft ihre Lebenssituation insgesamt am positivsten beurteilen.

Erfahrungen der Diskriminierung und des Nicht-ernst-genommen-Werdens haben vor allem die Migrantentöchter türkischer Herkunft gemacht. Sie fühlen sich auch am ehesten in Deutschland als **Ausländerin**.

Der **Blick in die Zukunft** wurde unter drei Aspekten vorgenommen: Lebensplan, berufliche Perspektive und Erziehung eigener Kinder. Dabei wurde gleichzeitig ein Rückblick auf die eigene Erziehung vollzogen, was daran positiv oder negativ erlebt wurde.

Beim **Lebensplan** ist auffällig, dass die Hälfte der Interviewpartnerinnen schon darüber nachgedacht hat, im Herkunftsland zu leben, vierzig Prozent haben schon konkrete Pläne. Hier ist eine deutliche Attraktion des Lebens im Herkunftsland zu beobachten. Besonders ausgeprägt ist diese Planung bei den jungen Frauen spanischer Herkunft. Weitere Lebenspläne sind, eine eigene Familie zu haben, das Leben zu genießen oder zu reisen.

Konkrete Vorstellungen für ihre **berufliche Perspektive** haben fünfzig Prozent der jungen Frauen. Unklarheit über den Berufsweg herrscht vor allem noch bei den Interviewpartnerinnen türkischer Herkunft.

Bei der Frage der **Erziehung eigener Kinder** ist auffällig, dass die ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen ihre Kinder anders erziehen würden, als sie selbst erzogen wurden. Wie schon unter dem Aspekt Primärsozialisation in der Familie ausgeführt, führen die eigenen negativen Sozialisationserfahrungen zu Verunsicherungen.

Abschließend lässt sich als Ergebnis der Untersuchung zusammenfassen:

- Das Eigenerleben der jetzigen Lebenssituation wird durch die Erfahrungen der primären Sozialisation im Elternhaus geprägt.
- Bezogen auf die Herkunftsländer lassen sich leichte Tendenzen in Bezug auf die Typenbildung beobachten: Migrantentöchter spanischer Herkunft gehören zu den ‚resilienten‘ und ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen. Die

jungen Frauen türkischer Herkunft gehören entweder zu den ‚resilienten‘ oder zu den ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen. Die Migrantentöchter italienischer Herkunft gehören zur Gruppe der ‚ambivalenten‘ oder ‚verunsicherten‘. Die beiden Migrantentöchter, deren Eltern aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommen, gehören zu den ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen.

- Gesellschaftliche Tendenzen der Postmoderne, wie der Rückgang von traditionellen Werten (z.B. Religion), die hohe Bedeutung von Ausbildung und die später einsetzende Bindung an feste Partner lassen sich auch innerhalb der Untersuchungsgruppe feststellen.
- Die Tendenz, sich Personen als Vorbilder zu suchen, lässt in der Postmoderne auch bei Migrantentöchtern nach. Sie orientieren sich eher an von ihnen als positiv bewerteten Eigenschaften.
- Schulschwierigkeiten bei Migrantentöchtern führen nicht mehr automatisch zu schlechten Schulabschlüssen.
- Der Spracherwerb erst im Kindergarten oder auch noch später führt nicht automatisch zu einem schlechten Schulabschluss.
- Die meisten Diskriminierungserfahrungen erlebten die Migrantentöchter mit türkischer Herkunft.
- Diskriminierungserfahrungen führen nicht automatisch zu Verunsicherung.
- Die ‚resilienten‘ und auch einige der ‚ambivalenten‘ Interviewpartnerinnen haben einen besonders guten Blick auf die Gegebenheiten in Deutschland und in ihrem Herkunftsland. Sie beobachten die Situationen und integrieren die von ihnen als positiv bewerteten Aspekte in ihr Leben und ihre Persönlichkeit.
- Die Gruppe der ‚Resilienten‘ ist in hohem Maße auf die gesellschaftliche Wirklichkeit der Postmoderne mit der Notwendigkeit der Patchworkbildung der Identität vorbereitet. Ihre Zukunftsplanung und Berufswahlmöglichkeiten werden durch die Kompetenz der Zweisprachigkeit erweitert. Dadurch haben sie mehr Möglichkeiten als deutsche Jugendliche.

10 Migrantentöchter in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Postmoderne – eine Abschlussbetrachtung

„Für mich ist es sehr positiv, beide Seiten kennen zu lernen.

Man ist nicht so versteift und nicht so nationalistisch.

Man fühlt sich eher als Mensch“

Teresa, eine der interviewten Migrantentöchter

Migrantentöchter aus den ehemaligen Anwerbeländern der Arbeitsmigration werden in Deutschland seit dem Ende der 70er Jahre als eigenständige Gruppe wahrgenommen. Seitdem haben sich einerseits die Lebensverläufe der jungen Frauen verändert (die wenigsten sind noch im Herkunftsland geboren), andererseits hat sich die gesellschaftliche Situation hin zur Postmoderne entwickelt mit ihrer Unübersichtlichkeit und Vielfalt der Lebensgestaltungsmöglichkeiten und der Notwendigkeit des ‚Patchworkens‘ für die einzelnen Individuen.

Die in den 80er und zu Beginn der 90er Jahre herrschende Vorstellung des **Kulturkonflikts** bei Migrantentöchtern muss vor dem Hintergrund der hier vorgelegten qualitativen Studie in der gesellschaftlichen Realität der Postmoderne in Deutschland relativiert werden. Zum einen sind die Töchter nicht mehr selbst migriert, zum anderen ist das nationalstaatlich geprägte Kulturverständnis aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen obsolet geworden. Traditionelle Werte und leitende Normen haben in der Postmoderne nur noch einen untergeordneten Stellenwert, der Kulturbegriff wird dynamisch, flexibel und veränderbar gedacht. Es entsteht eine kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft, zu der die Migrantentöchter einen wichtigen Beitrag leisten. Jedes Individuum muss seine eigenen Werte suchen.

Migrantentöchter, die in Deutschland geboren und aufgewachsen und nicht selbst migriert sind, bei denen die **Primärsozialisation** also nicht mehr im Herkunftsland stattgefunden hat, haben eine Vielzahl von Chancen zur Lebensgestaltung. Die Rolle des Elternhauses ist hierbei besonders bedeutsam.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Migrantentöchter, die durch ihre Eltern Freiheit und Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Identität erfahren, eine positive Selbsteinschätzung des eigenen Lebens entwickeln und die

Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten als Bereicherung und Chance erleben (die ‚Resilienten‘).

Migrantentöchter, deren Eltern eine starke Bindung an das Herkunftsland und den Vorsatz zur Remigration haben, der die Tochter beim Aufwachsen begleitet hat, schätzen ihr Leben eher ambivalent ein (Die ‚Ambivalenten‘).

Migrantentöchter, die im Nachhinein die Erziehung im Elternhaus negativ beurteilen und ihre eigenen Kinder anders erziehen würden, fühlen sich im jetzigen Leben verunsichert (die ‚Verunsicherten‘).

Für Migrantentöchter ist wie für inländische Kinder in der Frühphase ihres Lebens die Bindung an die und die Erziehung in der Familie von großer Bedeutung, wie die Untersuchung bestätigt. Bedeutsam ist hierbei, ob die Eltern ihren Kindern ermöglichen, eine eigene Persönlichkeit zu entfalten, und sie auf ihrem Weg auch unterstützen. Wenn aber Migrantentöchter diese Unterstützung erfahren, ist es für sie keine konflikthafte Situation, unterschiedliche Praktiken oder Sprachen in der Familie und in ihrer außerfamilialen Lebenswelt zu erleben. Sie bringen diese Erfahrungen in Einklang und verarbeiten sie integrativ.¹

Sekundärsozialisation

Ebenso wie inländische Jugendliche müssen auch Migrantentöchter mit dem Beginn der Pubertät anfangen, ihre eigene Identität selbstverantwortlich weiter zu entwickeln. In den gesellschaftlichen Gegebenheiten der Postmoderne, in der Unübersichtlichkeit, Pluralität und Konsum bedeutsam geworden sind, ist dies für die Jugendlichen keine einfache Aufgabe. Im Dickicht der Möglichkeiten müssen sie herausfinden, welche Aspekte sie in ihren derzeitigen Identitätsentwurf aufnehmen wollen, und dabei die Aspekte der personalen Identität mit denen der sozialen Identität zu ihrer Ich-Identität zusammenfügen und immer weiter entwickeln; das Patchwork der Identität in der Postmoderne ist ein Provisorium, das nie fertig ist.

Für diese Lebenssituation sind die ‚Resilienten‘ besonders gut gerüstet. Sie haben es gelernt, verschiedene Aspekte und unterschiedliche Lebensformen als Teilaspekte in ihre Identität zu integrieren und Unterschiedliches nebeneinander stehen zu lassen. Dieses besondere Potential wird durch die Bilingualität noch erweitert. Sie nutzen die gesellschaftliche Situation der Postmoderne mit ihrer Vielzahl an

¹ vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, 209

Möglichkeiten, um sich aus allem das Positive herauszunehmen. Die Forderung von OTYAKMAZ u.a.¹, die Stärke und Ressource, die sich aus stabilen Familienbeziehungen und der Bilingualität ergeben, stärker zu betrachten, kann mit dieser Untersuchung nur nachhaltig unterstützt werden. Migrantentöchter mit einer ‚resilienten‘ Biographie haben ein großes Potential an Kompetenzen in ihr Leben integriert.

GÜLTEKIN nennt die besonderen Potentiale der jungen Immigrantinnen Doppelperspektivität. Gemeint ist „die Fähigkeit, Prozesse ihres Lebens stets aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu evaluieren, alte Konzepte zu modifizieren und eigene neue Konzepte zu entwerfen. Diese Fähigkeit ist als Kompetenz anzusehen, die eigene geistige und emotionale Beweglichkeit erfordert und zugleich fördert.“² Sie bildet eine kreative Ressource³ zur Überwindung von schwierigen Lebenssituationen, Konflikten und Blockaden.

Die ‚verunsicherten‘ Interviewpartnerinnen scheinen mit ihrer Lebenssituation im postmodernen gesellschaftlichen Umfeld überfordert zu sein und sich mehr Eindeutigkeit für ihr Leben zu wünschen. Eine Ursache hierfür ist die erlebte Erziehung im Elternhaus sein: Sie würden ihre Kinder anders erziehen, als sie es selbst erfahren haben.

Die **Ergebnisse dieser Studie** unterstützen die Einschätzung von GAITANIDES, dass Migrantenkinder mit ihrer Lebenssituation der kulturellen Widersprüche einigermaßen gut klar kommen und ihre eigene Patchwork-Identität ausbilden.⁴ In diesem Prozess, der natürlich auch durch die Vielzahl an Möglichkeiten das Gefühl von Freiheit vermittelt, müssen die Migrantentöchter herauszufinden, wie sie leben möchten.

Dafür sind folgende Aspekte von Vorteil:

- erlebte Stärkung und Unterstützung durch das Elternhaus
- Differenzierung bei Entscheidungen durch gute Bildung und Qualifikation
- finanzielle Ressourcen.

1 vgl. Otyakmaz u.a. 2002, 262

2 Gültekin 2003, 215

3 vgl. Gültekin 2003, 216

4 vgl. Gaitanides 1996, 34

Bildung

Die guten Schulabschlüsse der jungen Frauen bestätigen die Feststellung von GRANATO/MEISSNER, dass die Bildungsabschlüsse von Migrantenkinder, die in Deutschland geboren sind, im Vergleich zu den später eingereisten besser ausfallen.¹ GRANATO/MEISSNER untersuchten auch die Frage des Zusammenhangs zwischen Herkunftsland und Schulabschluss. Sie kamen unter anderem zu dem Ergebnis, dass Migrantenkinder spanischer und jugoslawischer Herkunft die qualifiziertesten Schulabschlüsse haben,² die italienischer Herkunft mittlere und die türkischer Herkunft die schlechtesten.² Auch in dieser Untersuchung haben die Migrantentöchter spanischer Herkunft insgesamt die besten Schulabschlüsse.

Genderperspektive

Migrantentöchter gehören zur Gruppe der weiblichen Jugendlichen in Deutschland. Die zweite und dritte Generation der Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund hat sich in ihrer biographischen Entwicklung und Lebensplanung der deutschen weiblichen Jugendlichen angeglichen. Der gesellschaftliche Wandel hat auch die Lebensentwürfe dieser jungen Frauen verändert. Der Zugang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit eröffnet ihnen die Möglichkeit zu materieller Unabhängigkeit und bietet Handlungsspielräume für eine autonome Lebensführung. Die Lebensplanung gleicht heute der junger Männer. Selbstständigkeit und Unabhängigkeit durch eine gute Schul- und Berufsausbildung zu erreichen sowie selbst Geld zu verdienen sind auch die Pläne und Ziele der Befragten, die das zum größten Teil schon erreicht haben.

Migrationsstatus

Ob die Migrantentöchter als Teilgruppe der weiblichen Jugendlichen in Deutschland gesehen werden können oder weiterhin als Sondergruppe mit besonderem Förderbedarf behandelt werden müssen, bleibt in der neueren Forschung umstritten. WEIDACHER³ und WINKLER⁴ sehen keine besonderen Unterschiede mehr zwischen deutschen und Migrantenjünglingen. „Die Mehrheit der migrierten Bevölkerungsgruppen aus den ehemaligen Anwerbeländern, die jetzt noch in Deutschland wohnen, sind dauerhaft hier ansässig geworden. Niemand zweifelt

1 vgl. Granato/Meissner 1994, 37

2 vgl. Granato/Meissner 1994, 38

3 vgl. Weidacher 2000, 129

4 vgl. Winkler 1992, 35

noch ernsthaft an ihrem Verbleib in Deutschland. Die junge Generation aus dieser Population trifft nicht nur ihre Existenzgestaltung in diesem gesellschaftlichen Rahmen, sie teilt auch Wertorientierungen und Verhaltensmuster mit den Gleichaltrigen Deutschen.“¹ Die vorliegende Untersuchung bestätigt dies. Die ‚Resilienten‘ beurteilen ihre Lebenssituation insgesamt positiv und integrieren die positiven Anteile aus der Vielfalt der erlebten Möglichkeiten in ihre Identität. In einer Zeit, in der Mobilität und Flexibilität von den Individuen erwartet werden, haben sie eine sehr gute Ausgangsposition für ihren weiteren Lebensweg erreicht.

Diskriminierung

Das große Potential der ‚resilienten‘ Migrantentöchter darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Familien mit Migrationshintergrund weiter einer gesellschaftlichen Teilausgrenzung ausgesetzt sind. Die Sicherung der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit bleibt als Forderung interkultureller Pädagogik bestehen.² Auch NEUMANN³ stellt fest, dass noch keine soziale Chancengleichheit für Migrantenkinder existiert, Mehrsprachigkeit nicht geschätzt wird. Die Ursache für die insgesamt negativen Schulverläufe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt in der negativen Bewertung und Diskriminierung. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Migrantentöchtern dem weiterhin auch in der Schule ausgesetzt sind. Die Kompetenzen, die sich aufgrund der kognitive Entwicklung bei bilingua-lem Aufwachsen herausbilden, werden kaum wahrgenommen. Mit den Ergebnissen der PISA-STUDIE⁴, dass das Leistungsniveau von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt hinter dem anderer Jugendlicher zurückbleibt, wird die Aufmerksamkeit wieder⁵ auf die Defizite gelenkt. Zu Recht weist aber der 11. Kinder- und Jugendbericht⁵ auf die steigende inner- und internationale Mobilität hin, die die Bundesrepublik Deutschland dauerhaft betreffen wird.

Konsequenzen

Aus den Ergebnissen der Analyse bisheriger Studien und der eigenen empirischen Untersuchung folgen einige praktische pädagogische Konsequenzen.

So ergibt sich die Forderung der öffentlichen Anerkennung praktizierter Mehrsprachigkeit und die damit verbundene Nutzung der Kompetenzen, wie sie etwa die in

1 Weidacher 2000,11

2 vgl. Leiprecht 1999

3 Vortrag von Ursula Neumann beim 5. deutschen Präventionstag (2003) in Hannover

4 vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001, 376

5 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, 210

dieser Studie beschriebenen ‚resilienten‘ Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund haben.

Darüber hinaus muss das Bewusstsein für die gesellschaftlichen Gegebenheiten der Postmoderne mit ihrer sprachlichen und kulturellen Pluralität gestärkt werden. In der ständigen Veränderung der Lebenswelten mit ihrer Kurzlebigkeit und ihrer Vielfalt müssen die Kompetenzen der Migrantentöchter in eine ‚Pädagogik der Postmoderne‘ einfließen. Dabei gelten weiterhin die pädagogischen Zielsetzungen der Interkulturellen Pädagogik wie Ambiguitätstoleranz oder Einfühlungsvermögen und Kommunikationsfähigkeit.

Ein weiterer Schritt ist die Verstärkung des Fachpersonals in pädagogischen Berufen aus anderen Herkunftsländern oder mit Migrationshintergrund mit dem Ziel, den in diesem Bereich bisher weiterhin vorherrschenden Ethnozentrismus zu überwinden.

Ausländische Inländerinnen – dieser semantische Widerspruch soll auf die weiterhin widersprüchliche Lebenswirklichkeit von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund hinweisen. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass sie mit dieser Situation sehr unterschiedlich umgehen. Sie beurteilen sie als stärkend und positiv, sind unentschieden oder empfinden sie als verunsichernd. Es gilt, in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Postmoderne von den ‚resilienten‘ Migrantentöchtern zu lernen, wie sie gleichsam selbstverständlich mit unterschiedlichen Lebensräumen umgehen, deren Aspekte in ihre Identität integrieren und zum Teil ganz selbstverständlich eine berufliche Perspektive über die Grenzen Deutschlands hinaus entwickeln.

Insgesamt ergibt sich als fundamentalpädagogisches Postulat, die Fiktion klar definierter, miteinander konkurrierender nationaler Kulturen zu überwinden durch eine Praxis, die in Bezug auf Personen und Konzepte dem Pluralismus und der Individualisierung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Postmoderne gerecht wird.

Literatur

- AKKENT, Meral/ FRANGER, Gaby (1987):
Mädchen in der Türkei und in Deutschland.
Eine kulturvergleichende Situationsanalyse, München
- AK MIGRANTINNEN (Hrsg.)(1994): Frauen - Räume, Hannover
- ALUND, Aleksandra (1998): Vidas Verwandlung in eine Migrantin,
in: Das Argument, 224, 174-185
- ANGERMÜLLER, Johannes/ NONHOFF, Martin (Hrsg.)(1999):
PostModerne Diskurse zwischen Sprache und Macht, Hamburg
- ANGERMÜLLER, Johannes (1999): PostModerne zwischen Theorie und Kultur,
in: ANGERMÜLLER; Johannes/ NONHOFF, Martin:
PostModerne Diskurse zwischen Sprache und Macht, Hamburg, 7-22
- APITZSCH, Ursula (1990): Besser integriert und doch nicht gleich.
Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher
Modernisierungsprozesse,
in: RABE-KLEBEBERG, Ursula (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich!
Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft, Bielefeld, 197-217
- APITZSCH, Ursula (1993): Migrationsforschung und Frauenforschung,
in: DFG - Senatskommission für Frauenforschung (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche
Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland, Oldenburg, 240-254
- AUERNHEIMER, Georg (1984): Handwörterbuch zur Ausländerarbeit, Weinheim
- AUERNHEIMER, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt -
Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher, Frankfurt a.M.
- AUERNHEIMER, Georg (1989): Kulturelle Identität -
ein gegenaufklärerischer Mythos? In: Das Argument, 3, 381-394
- AUERNHEIMER, Georg (1990):
Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt
- BAACKE, Dieter/ HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.)(1985): Neue Widersprüche.
Jugendliche in den 80er Jahren, Weinheim
- BADE, Klaus J. (1994): Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik
Deutschland, Hannover
- BADE, Klaus J./ MÜNZ, Rainer (Hrsg.)(2000): Migrationsreport 2000.
Fakten - Analysen - Perspektiven, Frankfurt a. M.

- BADE, Klaus J./ BOMMES, Michael (2000): Migration und politische Kultur im 'Nicht-Einwanderungsland', in: BADE, Klaus J./ MÜNZ, Rainer (Hrsg.)(2000): Migrationsreport 2000, Frankfurt a. M., 163-204
- BARKOWSKI, Hans/ HOFF, Gerd R./ BRANDT, Godfrey (Hrsg.)(1991): Berlin interkulturell: Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik, Berlin
- BARWIG, K. u.a. (Hrsg.)(1991): Das neue Ausländerrecht, Baden-Baden
- BAUMAN, Zygmunt (1973): Culture as praxis, London
- BAUMAN, Zygmunt (1992): Moderne und Ambivalenz - Das Ende der Eindeutigkeit, Hamburg, (Modernity and Ambivalence, Polity Press, 1991)
- BAUMAN, Zygmunt (1995a): Ansichten der Postmoderne, Hamburg, (Intimations of Postmodernity, London, 1992)
- BAUMAN, Zygmunt (1995b): Identitätsprobleme in der Postmoderne, in: Widersprüche, Heft 55, 11-21
- BAUMAN, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen – Essays zu postmodernen Lebensformen, Hamburg, (Life in Fragments, 1995)
- BAUMAN, Zygmunt (1999): Unbehagen in der Postmoderne, Hamburg, (Postmodernity and its Discontents, 1997)
- BAUR, Rupprecht S./ MEDER, Gregor/ PREVISIC, Vlatko (Hrsg.)(1992): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit, Hohengehren
- BEAUFTRAGTE der Bundesregierung für Ausländerfragen (1997): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik, Bonn
- BEAUFTRAGTE der Bundesregierung für Ausländerfragen (1999): Daten und Fakten zur Ausländersituation, Berlin/Bonn
- BEAUFTRAGTE der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin/Bonn
- BECK, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.
- BECK, Ulrich/ BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (Hrsg.)(1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a. M.
- BECK, Ulrich/ BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: dieselben (1994): Riskante Freiheiten, 10-39

- BEINZGER, Dagmar/ KALLERT, Heide/ KOLMER, Christine (1995): „Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin.“ Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen, Frankfurt a. M.
- BENDIT, René (1987): Zweite-Generations-Forschung: Lebenslage und Sozialisation ausländischer Jugendlicher, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Bilanz und Perspektiven, München, 123-135
- BENDIT, Rene (1994): Junge Arbeitsmigranten in Deutschland: Zur Bedeutung von beruflicher Ausbildung und sozialpädagogischer Unterstützung bei der Entwicklung produktiver Formen der Lebensbewältigung im Jugendalter, Kassel
- BENDIT, René (1997): „Wir wollen so unsere Zukunft sichern“. Der Zusammenhang von beruflicher Ausbildung und Lebensbewältigung bei jungen Arbeitsmigranten in Deutschland, Aachen
- BENOIST, Jean-Marie (Hrsg.)(1980): Identität. Ein interdisziplinäres Seminar unter der Leitung von Claude Lévi-Strauss, Stuttgart
- BENTNER, Ariane (1997): Einige Voraussetzungen einer interkulturellen und geschlechterdifferenten Pädagogik, in: EHLERS, Johanna/ BENTNER, Ariane/ KOWALCZYK, Monika (Hrsg.): Mädchen zwischen den Kulturen, Frankfurt a. M., 183-205
- BERGER, Hartwig (1990): Vom Klassenkampf zum Kulturkonflikt - Wandlungen und Wendungen der westdeutschen Migrationsforschung, in: DITTRICH, Eckhard/ RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten, Opladen, 119-140
- BERNHARD, Armin/ ROTHERMEL, Lutz (Hrsg.)(1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim
- BEWERUNGE, Martin/ MICHELS, Reinhold (2000): Verkräften wir 300 000 Zuwanderer? - Zusammenfassung des Gesprächs mit Friedrich Merz zur Einwanderungspolitik, Rheinische Post, 18.10.2000
- BILDEN, Helga (1980): Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: HURRELMANN, Klaus/ ULICH, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, 777-812
- BILDEN, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: HURRELMANN, Klaus/ ULICH, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, 279-302
- BLUMER, Herbert (1981): Georg Herbert Mead, in: RHEA, Bulford (Hrsg.): The Future of the Sociological Classics, Boston, 136-169

- BOCK, Cornelia (1988): Ausländische Mädchen in Hamburg -
Zur Situation ausländischer Mädchen zwischen Schule und Beruf,
Leitstelle Gleichstellung der Frau in Hamburg (Hrsg.), Hamburg
- BOMMES, Michael (1996): Die Beobachtung von Kultur -
Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen
Migrationsforschung mit qualitativen Methoden,
in: Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1994, Opladen, 205-226
- BOOS-NÜNNING, Ursula/ HOHMANN, Manfred/ REICH, Hans H. (1976):
Schulbildung ausländischer Kinder, Bonn
- BOOS-NÜNNING, Ursula (1979): Die Sozialisation ausländischer Kinder –
bikulturelle oder gestörte Identität?
In: Institut für politische Bildung (Hrsg.): Rheinisch-Westfälische Auslandsge-
sellschaft: Arbeitsbericht 6, Dortmund, 22-42
- BOOS-NÜNNING, Ursula (1986): Lebenssituation und Deutungsmuster türkischer
Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland,
in: YAKUT, Atilla u.a. (Hrsg.): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt.
Türkische Jugendliche suchen einen Beruf, Berlin, 67-106
- BOOS-NÜNNING, Ursula (1993): Geschlechtsspezifik der Berufswahl
und Modelle der Berufsorientierung und Berufsberatung
für Mädchen und junge Frauen ausländischer Herkunft,
in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Jugendliche ausländischer Herkunft vor der
Berufswahl, Nürnberg, 123-181
- BOOS-NÜNNING, Ursula (1994): Die Definition von Mädchen türkischer Herkunft
als Außenseiterin, in: NESTVOGEL, Renate (Hrsg.): 'Fremdes' und 'Eigenes'?,
Frankfurt, 165-184
- BOOS-NÜNNING, Ursula (1999): Mädchen türkischer Herkunft: Chancen in der
multikulturellen Gesellschaft?, in: GIESEKE, Heide/ KUHS, Katharina (Hrsg.):
Frauen und Mädchen in der Migration, Frankfurt, 17-43
- BORRELLI, Michele (1986): Interkulturelle Pädagogik:
Positionen – Kontroversen - Perspektiven, Baltmannsweiler
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.)(1993):
Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl, Nürnberg
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.)(1996):
Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen
in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin & Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND
(Hrsg.) (1997): Kinder- und Jugendhilfegesetz, 8. Auflage, Bonn

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.)(2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen - Herausforderungen. 6. Familienbericht, Berlin
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE; SENIOREN; FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN - UNABHÄNGIGE KOMMISSION 'ZUWANDERUNG' (Hrsg.) (2001): Zuwanderung gestalten - Integration fördern, Berlin
- CHRISTLICH DEMOKRATISCHE UNION DEUTSCHLANDS (06.11.2000): Arbeitsgrundlage für die Zuwanderungskommission der CDU Deutschlands, www.cdu.de/ueber-uns/buvo/pmueller/arbeitsgrundlage.htm
- CLAESSENS, Dieter (1972): Familie und Wertesystem. Eine Studie zur 'zweiten soziokulturellen Geburt' des Menschen und der Belastbarkeit der 'Kernfamilie', Berlin, 2. Auflage
- CLAESSENS, Dieter/ CLAESSENS, Karin (1973): Kapitalismus als Kultur. Entstehung und Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft, Düsseldorf
- CLAESSENS, Dieter (1991): Das Fremde, Fremdheit und Identität, in: SCHÄFFTER, Ortfried (Hrsg.): Das Fremde, Opladen, 45-55
- DENZIN, Norman K. (2000): Symbolischer Interaktionismus, in: FLICK, Uwe/ KADORFF, Ernst von/ STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Hamburg, 136-150
- DER BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (23.11.1973): Fernschreiben an den Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit [^] zur Vermittlung ausländischer Arbeitnehmer, Bonn
- DER BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (1996): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin
- DER BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT (1989): Hearing zur Situation ausländischer Frauen und Mädchen aus den Anwerbestaaten, Bonn
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.)(2000): Jugend 2000, Opladen
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.)(1979): Fragen an die deutsche Geschichte. Ideen, Kräfte, Entscheidungen. Von 1800 bis zur Gegenwart, Bonn
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.)(1987): Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Bilanz und Perspektiven, München

- DEUTSCHE PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- DFG - SENATSKOMMISSION FÜR FRAUENFRAGEN (Hrsg.)(1993):
Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der BR Deutschland, Oldenburg
- DICKOPP, Karl-Heinz (1984): Aspekte einer theoretischen Begründung von interkultureller Erziehung, in: REICH, Hans H./ WITTEK, Fritz (Hrsg.): Migration - Bildungspolitik - Pädagogik: Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, Essen, 57-66
- DIEDERICHSEN, Dittrich (1983): die Auflösung der Welt vom Ende und Anfang.
In: DIEDERICHSEN, D./ HEBDIGE, D. / MARX, D.D. (Hrsg.): Schocker. Stil und Moden der Subkultur, Reinbek, 166-188
- DIEHM, Isabell (1997): Chancen und Grenzen der interkulturellen Pädagogik,
In: EHLERS, Johanna/ BENTNER, Ariane/ KOWALCZYK, Monika(Hrsg.): Mädchen zwischen den Kulturen, Frankfurt a. M., 207-226
- DIEHM, Isabell/ RADTKE, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration.
Eine Einführung, Stuttgart
- DITTRICH, Eckhard/ RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.)(1990): Ethnizität:
Wissenschaft und Minderheiten, Opladen
- DÖBERT, Rainer (1988): Männliche Moral – Weibliche Moral? In: GERHARDT, Uta/ SCHÜTZE, Yvonne (Hrsg.): Frauensituation. Veränderungen in den letzten 20 Jahren, Frankfurt/ Main, 81-113
- DOMHOF, Franz (1984): Die Entwicklung des Unterrichts für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland: Ergebnisse einer Dissertation, in: Lernen in Deutschland, 4, Heft 2, 34-37
- EAGLETON, Terry (1997): Die Illusion der Postmoderne. Ein Essay, Stuttgart
- EDELSTEIN, Wolfgang/STURZBECHER, Dietmar (Hrsg.)(1996):
Jugend in der Krise. Ohnmacht der Institutionen, Potsdam
- EHLERS, Johanna/ BENTNER, Ariane/ KOWALCZYK, Monika (Hrsg.)(1997):
Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik, Frankfurt a. M.
- EISENSTADT, Shmuel N. (1954): The Absorption of Immigrants, London
- ESSED, Philomena/ MULLARD, Chris (1991): Antirassistische Erziehung.
Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie, Felsberg
- ESSER, Hartmut/FRIEDRICHS, Jürgen (Hrsg.)(1990): Generation und Identität:
Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Opladen

- ESSINGER, Helmut (1986): Interkulturelle Pädagogik, in: BORELLI, Michele (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik: Positionen - Kontroversen - Perspektiven, Baltmannsweiler, 71-80
- FEND, Helmut (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M.
- FERCHHOFF, Wilfried/ DEWE, Bernd (1991): Postmoderne Stile in den Jugendkulturen, in: HELSPER, Werner (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen, 183-199
- FERCHHOFF, Wilfried/ NEUBAUER, Georg (1997): Patchworkjugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen, Opladen
- FERCHHOFF, Wilfried (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen
- FLICK, Uwe/ KARDORFF, E. von/ KEUPP, H./ ROSENSTIEL, L. von/ WOLFF, S. (Hrsg.)(1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, München
- FLAAKE, Karin (1990): Geschlechterverhältnisse, geschlechtsspezifische Identität und Adoleszenz, in: Zeitschrift für Sozialforschung und Entwicklungspsychologie, 10. Jg., Heft 1, 2-13
- FLAAKE, Karin/ KING, Vera (1993): Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen, in: FLAAKE, Karin, KING, Vera (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt/Main, 2. Auflage
- FLAAKE, Karin, KING, Vera (Hrsg.) (1993): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt/ Main, 2. Auflage
- FLICK, Uwe/ KARDORFF, Ernst von/ STEINKE, Ines (Hrsg.)(2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg
- FLUSSER, Vilem (1994): Vom Subjekt zum Objekt: Menschwerdung, Frankfurt a. M.
- FRANGER, Gaby (1999): Das für uns so fremde Kopftuch, in: GIESEKE, Heide/ KUHS, Katharina (Hrsg.): Frauen und Mädchen in der Migration, Frankfurt, 1-16
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.)(1997): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim
- FRIEDRICHS, Jürgen (Hrsg.)(1998): Die Individualisierungs-These, Opladen 1998

- FWU (Institut f. Film und Bild in Wiss. und Unterricht GmbH) (1994): Gastarbeiter in Deutschland; „Wir wollten Arbeitskräfte und es kamen Menschen ...“, Video
- GALANIS, Georgios N. (1984): Griechische Migrantenmädchen im Alter von 15-18 Jahren in Deutschland, Berlin
- GAITANIDES, Stefan (1996): Probleme der Identitätsfindung der zweiten Generation, in: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, 32-39
- GEISSLER, Heiner (1990): Meise zu Meise? Plädoyer für eine 'multikulturelle Gesellschaft', in: Der Spiegel, Heft 13, 155-173
- GERHARDT, Uta/ SCHÜTZE, Yvonne (Hrsg.) (1988): Frauensituation. Veränderungen in den letzten 20 Jahren, Frankfurt/ Main
- GIESEKE, Heide/ KUHS, K. (Hrsg.)(1999): Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung, Frankfurt a. M.
- GIPSER, Dietlinde/ STEIN-HILBERS, Marlene (Hrsg.)(1987): Wenn Frauen aus der Rolle fallen: alltägliches Leiden und abweichendes Verhalten von Frauen, Weinheim, 2. Auflage
- GIPSER, Dietlinde (2000): Es ist normal verschieden zu sein. Grundlagen einer sonderpädagogischen Soziologie, Eigendruck Universität Hannover
- GLUMPLER, Edith (1985): Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder, Hamburg
- GOFFMAN, Erving (1979): Stigma. Über die Technik der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/ Main, 3. Auflage
- GOGOLIN, Ingrid/ NAUCK, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen
- GONTOVOS, Konstantinos (2000): Psychologie der Migration. Über die Bewältigung von Migration in der Nationalgesellschaft, Hamburg
- GRANATO, Mona/ MEISSNER, Vera (1994): Hochmotiviert und abgebremst. Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.).Bielefeld
- GRANATO, Mona (1999a): Junge Frauen ausländischer Herkunft – Pluralisierung und Differenzierung ihrer Lebenslagen, Berlin
- GRANATO, Mona (1999b): Pluralisierung und Individualisierung jugendlicher Lebenslagen - ein Forschungsdesiderat? Aspekte der Forschung zu Jugendlichen mit in- und ausländischem Pass, in: TIMMERMANN, Heiner/WESSELS, Eva (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland - Eine Zwischenbilanz, Opladen, 95-114

- GRIESE, Hartmut M. (1973): Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien.
Eine Einführung, Weinheim
- GRIESE, Hartmut M. (1981a): Sozialisationsprobleme ausländischer Mädchen.
Eine jugendsoziologische Interpretation empirischer Befunde,
in: Deutsche Jugend, Heft 4, 157-166
- GRIESE, Hartmut M. (1981b): Ausländerpädagogik - Pädagogisierung eines
gesellschaftlichen Problems,
in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 9, 207-209
- GRIESE, Hartmut M. (Hrsg.)(1984a): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik
der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik, Opladen
- GRIESE, Hartmut M. (1984b): Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation
und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpäda-
gogik, in: GRIESE, Hartmut M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde, Opladen, 43-59
- GRIESE, Hartmut M. (1996): Synopse und Schlussdiskussion, in:
STROBL, Rainer/ BÖTTGER, Andreas: Wahre Geschichten?
Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden, 195-215
- GROSS, Peter (1985): Bastelmentalität: ein 'postmoderner' Schwebezustand,
in: SCHMID, Thomas (Hrsg.): Das pfeifende Schwein.
Über weitergehende Interessen der Linken, Berlin, 63-84
- GRUBAUER, Franz u.a.(Hrsg.)(1992): Subjektivität - Bildung - Reproduktion,
Weinheim
- GÜLTEKIN, Neval (2003): Interkulturelle Kompetenz als Standard in der sozialen
Arbeit, in: Neue Praxis, 1/2003, 89-98
- GUELTEKIN, Neval (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration.
Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei,
Opladen
- GUEMEN, Sedef (1995): Frauenbilder und Selbstbilder in interkulturell –
vergleichender Perspektive, in: Zeitschrift für Frauenforschung, Heft 3, 41-55
- HAGEMANN-WHITE, Carol (1984): Sozialisation: weiblich - männlich, Opladen
- HAHN, Rola (1991): „Hier läuft nichts ohne Abschluss!“. Erfahrungen von
Mädchen und jungen Frauen aus der Türkei in der Berufsausbildung, Berlin
- HALLER, Verena (Hrsg.)(1994): Mädchen zwischen Tradition und Moderne,
Innsbruck
- HAMBURGER, Franz (1984): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft, in:
GRIESE, Hartmut M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde, Opladen, 59-71

- HAMBURGER, Franz (1990):
Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation, in:
DITTRICH, Eckhard/ RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität:
Wissenschaft und Minderheiten, Opladen, 311-328
- HAMBURGER, F. (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft,
Frankfurt a.M.
- HAMBURGER, Franz (1998):
Interkulturelle Erziehung in einem Land mit unkritisierte Ausländerpolitik?
In: Kind, Jugend und Gesellschaft, Heft 3, 67-71
- HAN, Petrus (2000): Soziologie der Migration, Stuttgart
- HANZIG-BÄTZING, Evelyn (1999): Entgrenzung der Freiheit -
Zur postmodernen Auffassung gelingenden Lebens,
<http://www.oekonet.de/kommune/kommune.3-99/dhanzig.html>, 1-6
- HARTFIEL, Günter (1972): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart
- HAUBNER, Angela (1991): Frauenleid und Frauenleiden -
Weibliches Leiden an der Gesellschaft, in: SACHS, A./ LINDECKE, C.(Hrsg.):
Frauen zwischen Ost und West, Kassel, 92-102
- HAUBNER, Angela (1994): Ausländische Mädchen - Bikulturelle Identität:
Widerspruch oder Chance?
In: AK MIGRANTINNEN (Hrsg.): Frauen - Räume, Hannover, 84-87
- HAUBNER, Angela (1996): Praxismaterial für die Mädchensozialarbeit,
in: Forum Jugendsozialarbeit, Heft 2, 12-13
- HAUBNER, Angela/ TICHY, Ellen/ ZILLMER, Heiner (Hrsg.)(2001):
Warum spielt der Mensch Theater? Streifzüge durch die Pädagogik
mit Inszenierungen von Alltag und Gesellschaft, Hannover
- HEBENSTREIT, Sabine (1986): Frauenräume und weibliche Identität -
Ein Beitrag zu einem ökologisch orientierten Perspektivwechsel
in der sozialpädagogischen Arbeit mit Migrantinnen, Berlin
- HEBENSTREIT-MÜLLER, Sabine (1991): Sozialpädagogik und Migrantinnen:
Zum Prozess interkulturellen Sinnverstehens,
in: BARKOWSKI, Hans/ HOFF, G. R./ BRANDT, G. (Hrsg.): Berlin Interkulturell:
Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik, B., 237-245
- HELD, Josef (Hrsg.)(1989a): Subjektbezogene Jugendforschung, Hamburg
- HELD, Josef (1989b): Subjektbezogene Jugendforschung
aus kritisch-psychologischer Sicht,
In: HELD, Josef (Hrsg.): Subjektbezogene Jugendforschung, Hamburg, 16-41

- HELSPER, Werner (Hrsg.)(1991a):
Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen
- HELSPER, Werner (1991b): Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne,
in: HELSPER, Werner (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne,
Opladen, 11-38
- HERRMANN, Ulrich (1996): Jugendzeit - Umbruchzeit.
Jugendkrisen im Spiegel der deutschen Gesellschaftsgeschichte
und Gesellschaftskrisen im Spiegel der deutschen Jugendgeschichte;
In: EDELSTEIN, Wolfgang/ STURZBECHER, Dietmar (Hrsg.): Jugend in der
Krise. Ohnmacht der Institutionen, Potsdam, 41-53
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (1991):
Migrantinnen und ihre Familien in der Bundesrepublik Deutschland.
Ein Bericht zum Forschungsstand, in: Ethnizität & Migration, Heft 7, 5-28
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Ge-
schlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und
Einwanderung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 43 Jg., Heft 6, 895-913
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (2000): Einwandererfamilien:
Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation, Osnabrück
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (2000): Geschlechterverhältnisse, Familie und Mig-
ration, in: HERWARTZ-EMDEN, Leonie (Hrsg.): Einwandererfamilien: Ge-
schlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation, Osnabrück, 9-50
- HERWARTZ-EMDEN, L./ WESTPHAL, Manuela (2000): Akkulturationsstrategien
im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien,
in: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 6. FAMILIENBERICHT (Hrsg.)(2000):
Materialien zum 6. Familienbericht Bd. 1: Familien ausländischer Herkunft: Em-
pirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Opladen, 231-271
- HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND
SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.)(1986): Spezifische Probleme ausländischer
Mädchen in der Schule, FfM.
- HETTLAGE-VARJAS, Andrea/ HETTLAGE, Robert (1995):
Übergangsidealitäten im Migrationsprozess,
in: Zeitschrift für Frauenforschung, Heft 3, 1995, 13-26
- HILL, Paul (1990): Kulturelle Inkonsistenz und Stress bei der zweiten Generation,
in: ESSER, Hartmut/FRIEDRICHS, Jürgen (Hrsg.): Generation und Identität:
Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Opladen,
101-126
- HINZ, Andreas (o. J.): Heterogenität in der Schule,
<http://bidok.uibk.ac.at/texte/heterogenitaet.html>; Internetrecherche 11/2000

- HINZ-ROMMEL, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz.
Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster
- HITZLER, Ronald/ HONER, Anne (1994): Bastelexistenz.
Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung,
in: BECK, Ulrich/ BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten,
Frankfurt a. M., 307-315
- HITZLER, Ronald (o.J.): Welten erkunden.
Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft,
<http://qualitative-research.net/fqs/beirat/hitzler-sw-d.htm>,
Internetrecherche 28.12.2000
- HOBSBAWN, Eric J. (1991): Nationen und Nationalismus.
Mythos und Realität seit 1780, Frankfurt a. M.
- HÖHNE, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie, in: LUTZ, Helma/
WENNING, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Er-
ziehungswissenschaft, Opladen, 197-215
- HOHMANN; Manfred (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für
allgemeine Bildung?, in: VE - Vergleichende Erziehungswissenschaft, Nr. 17,
98-115
- HOHMANN, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa?
In: HOHMANN, Manfred/REICH, Hans H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten
und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Münster, 1-32
- HOHMANN, Manfred/ REICH, Hans H. (Hrsg.)(1989): Ein Europa für Mehrheiten
und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Münster
- HOLLANDER DEN, A.N.J. (1955):
Der „Kulturkonflikt“ als soziologischer Begriff und als Erscheinung,
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 7, 161-187
- HOPF, Christel/ WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.)(1979):
Qualitative Sozialforschung, Stuttgart
- HOPF, Christel (1996): Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung,
in: STROBL, Rainer/ BÖTTGER, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten?
Zur Theorie und Praxis qualitativer Sozialforschung, Baden-Baden, 9-21
- HOPF, Christel (2000): Qualitative Interviews - Ein Überblick, in:
FLICK, Uwe/ KARDORFF, Ernst von/ STEINKE, Ines (Hrsg.):
Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 349-360
- HORSTKEMPER, Marianne/ ZIMMERMANN, Peter (Hrsg.)(1998):
Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Soziali-
sation im Kindesalter, Opladen

- HURRELMANN, Klaus/ ULICH, Dieter (Hrsg.)(1980):
Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim
- HURRELMANN, Klaus/ ULICH, Dieter (Hrsg.)(1991):
Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim
- HURRELMANN, Klaus (1999): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim, 6. Auflage
- HURRELMANN, Klaus (2001): Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim, 7. Auflage
- INSTITUT FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.)(1979): Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft: Arbeitsbericht 6, Dortmund
- JANDL, Martin J. (1999): Kritische Psychologie und Postmoderne, Frankfurt a. M.
- JOSTOCK, Simone (1999): Kindheit in der Moderne und Postmoderne.
Eine bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Untersuchung, Opladen
- JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.)(1985): Qualitative Forschung in der Psychologie,
Weinheim
- JUNGE, Matthias/ KRON, Thomas (2002): Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne und Ethik, Opladen
- KALPAKA, Annita (1986): Handlungsfähigkeit statt 'Integration'. Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher, Weinheim
- KALPAKA, Annita/ RÄTHZEL, Nora (Hrsg.)(1990):
Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein, Leer
- KARSTEN, Maria Eleonore (1986): Ausländische Frauen in Frauenberufen oder Frauen-Arbeitsplätze-Sichtweisen, Vorannahmen, Analysen, in: Frauenforschung. Informationsdienst des Instituts Frau und Gesellschaft, 1-2, 111-134
- KASTNER, Jens (2000): Politik und Postmoderne. Libertäre Aspekte in der Soziologie Zygmunt Baumans, Münster
- KEIM, Frank (o.J.): Moderne und Postmoderne,
<http://www.uni-ulm.de/...keim/html>, Internetrecherche vom 10.09.00
- KELLNER, Douglas (1994): Populäre Kultur und die Konstruktion postmoderner Identitäten, in: KUHLMANN, A. (Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne, Frankfurt a. M., 214-237
- KELLNER, Douglas (1997): Jugend im Abenteuer Postmoderne,
in: SPOKK (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur.
Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende, Mannheim, 70-79

- KEUPP, Heiner (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität,
in: KEUPP, Heiner/ BILDEN, Helga (Hrsg.): Verunsicherungen.
Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, Göttingen, 47-69
- KEUPP, Heiner (1991): Ambivalenzen postmoderner Identität,
in: BECK, Ulrich/ BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten,
Frankfurt a. M., 336-350
- KEUPP, Heiner u.a. (1999): Identitätskonstruktionen.
Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek
- KEUPP, Heiner/ BILDEN, Helga (Hrsg.)(1989): Verunsicherungen.
Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, Göttingen
- KIESEL, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz -
Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, Frankfurt a. M.
- KLEMM, Klaus (1984): Bildungsplanung, in: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.):
Handwörterbuch zur Ausländerarbeit, Weinheim, 92-95
- KLEMM, Klaus (1985): Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Eingrenzung,
Die Deutsche Schule, 77, 176-187
- KNAPP, Gudrun-Axeli (Hrsg.)(1998a): Kurskorrekturen.
Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne, Frankfurt a. M.
- KNAPP, Gudrun-Axeli (1998b):
Postmoderne Theorie oder Theorie der Postmoderne?
Anmerkungen aus feministischer Sicht,
in: KNAPP, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Kurskorrekturen, Frankfurt a. M., 25-83
- KÖCHER, Renate (2001): Verringern oder Halten, aber nicht ausweiten. Mit Aus-
nahme der Grünen besteht in der Einwanderungsfrage Konsens, in: Frankfurter
Allgemeine Zeitung Nr. 140 vom 20. Juni 2001, 5
- KÖCHER, Renate (2001): Parteiübergreifender Konsens in der Einwanderungs-
frage, Dokumentation des Beitrages in der FAZ Nr. 140 vom 20 Juni 2001
- KÖNIG, Karin (1989): Tschador, Ehre und Kulturkonflikt.
Veränderungsprozesse türkischer Frauen und Mädchen durch die Emigration
und ihre soziokulturellen Folgen, Frankfurt a. M.
- KOHLBERG, Lawrence (Hrsg.)(1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, FfM
- KOHLBERG, L. (1974): Analyse der Geschlechtsrollen-Konzepte und –Attitüden
bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung, in: KOHLBERG, L.
(Hrsg.)(1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a. M., 334-471
- KUHLMANN, Andreas/ MEYER, Alwin (Hrsg.)(1983): Ayse und Devrim -
Wo gehören wir hin? Zwei türkische Mädchen erzählen, Bornheim

- KUHLMANN, Andreas (Hrsg.)(1994):
Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne, Frankfurt a. M.
- KULA, Onur Bil (1986):
Türkische Migrantenkultur als Determinante der Interkulturellen Pädagogik.
Versuch der Erstellung eines kulturellen Bezugsrahmens für die
pädagogische Praxis, Saarbrücken
- LAJIOS, Konstantin/ KIOSOUKIS, Simeon (1984): Ausländische Jugendliche -
Probleme der Pubertät und der bikulturellen Erziehung, Opladen
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 2,
Methoden und Techniken, 3. korrigierte Auflage, Weinheim
- LANDGRAF, Edgar (1997-2000): Beobachter der Postmoderne,
<http://parapluie.de/archiv/generation/postmoderne.html>,
Internetrecherche 10/2000
- LECOMPTE, Margaret/ MILLROY, Wendy/ PRESSLE, Judith (Hrsg.)(1992):
Handbook of Qualitative Research in Education, San Diego
- LEIRIS, Michael (1977): Die eigene und die fremde Kultur, Frankfurt a. M.
- LENK, Hans (1987a): Postmodernismus, Postindustrialismus, Postszientismus:
Wie epigonal oder rational sind Postmodernisten?
In: LENK, Hans (Hrsg.): Zwischen Sozialphilosophie und Sozialpsychologie,
Frankfurt a. M., 309-358
- LENK, Hans (1987b): Zwischen Sozialphilosophie und Sozialpsychologie,
Frankfurt a. M.
- LENZEN, Dieter (1991): Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend:
Was leistet noch das Identitätskonzept? In: HESPER, W. (Hrsg.):
Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen, 41-56
- LEVI-STRAUSS, Claude (1975): Strukturelle Anthropologie II, Frankfurt a. M.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1985): Der Blick aus der Ferne, München
- LUHMANN, N. (1981): Ideengeschichte in soziologischer Perspektive,
in: MATTHES, Joachim (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme,
Frankfurt a. M., 49-61
- LUTZ, Helma(1988): Lebensentwürfe ausländischer Frauen.
Zum Subjektbegriff in der Migrantinnenforschung,
in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 4, 18-20
- LUTZ, Helma (1991): Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Nie-
derlanden und in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M.

- LUTZ, Helma (1992): In zwei Welten denken und handeln. Migrantinnen in der Migrantinnen-Sozialarbeit - das Beispiel Niederlande, in: SCHULZ, Marion (Hrsg.): Fremde Frauen, Frankfurt a. M.: 64-80
- LUTZ, Helma (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen, in: GOGOLIN, Ingrid./ NAUCK, Bernhard. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen
- LUTZ, Helma/ HUTH-HILDEBRANDT, Christine (1998):
Geschlecht im Migrationsdiskurs: Neue Gedanken über ein altes Thema.
In: Das Argument, 224, 159-173
- LUTZ; Helma/ WENNING, Norbert (Hrsg.)(2001): Unterschiedlich verschieden.
Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen
- LYOTARD, Jean-Francois (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht,
Graz - Wien (Originalausgabe: La condition postmoderne, 1979)
- LYOTARD, Jean-Francois (1987): Der Widerstreit, München
- MACCOBY, E.E./ JACKLIN, C.N. (1974): The psychological sex differences,
Stanford
- MAROTZKI, Winfried/ SÜNKER, Heinz (Hrsg.) (1992):
Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne Bd.1, Weinheim
- MATTHES, Joachim (Hrsg.) (1981): Lebenswelt und soziale Probleme,
Frankfurt a.M.
- MATTHES, Joachim (1985): Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer
Verfahren in der empirischen Sozialforschung,
in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 37, 310-326
- MAYRING, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung.
Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 3. überarbeitete Auflage, Weinheim
- MAYRING, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse.
Grundlagen und Techniken, 7. Auflage, Weinheim
- MEAD, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- MEIER-BRAUN, Karl-Heinz (1984): Ausländerpolitik, in AUERNHEIMER, Georg
(Hrsg.): Handwörterbuch zur Ausländerarbeit, Weinheim, 65-70
- MEIER-BRAUN, Karl-Heinz (1995):
40 Jahre „Gastarbeiter“ und Ausländerpolitik in Deutschland,
in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beiheft 35, 14-22

- MEHRLÄNDER, Ursula (1969): Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Nordrhein-Westfalen, Köln
- METZ-GÖCKEL, Sigrid/ NYSSSEN, Elke (Hrsg.)(1990): Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung, Weinheim
- MICHELS, Reinhold (2000): Zuwanderer sollten sich der deutschen Kultur anpassen, Rheinische Post, 18.10.2000
- MONTAIGNE DE; M. (1998): Essays, Frankfurt a. M.
- MOREL, Julius u.a. (1995): Soziologische Theorien, München
- MOTTE, Jan (2000): Nicht Ausländer-, sondern Strukturpolitik: Die bundesdeutsche Praxis der Rückkehrförderung in den 80er Jahren, in: SANTEL, Bernhard/ SCHOCK, H. (Hrsg.): Einwanderung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung, Opladen, 55-72
- MÜNCHMEIER, Richard (2000): Miteinander - Nebeneinander - Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: DEUTSCHE SHELL (Hrsg.)(2000): Jugend 2000, Band I, Opladen, 221-260
- MÜNZ, Rainer/ SEIFERT, Wolfgang/ ULRICH, Ralph (1997): Zuwanderung nach Deutschland, Frankfurt a. M.
- NAUCK, Bernhard (1990): Sozialwissenschaftliche Migrationsforschung im Marginalisierungsprozess?, in: Soziologische Revue, Jg. 13, 32-40
- NASSEHI, Armin (1997): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die 'multikulturelle Gesellschaft', in: NASSEHI, Armin (Hrsg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte, Köln, 177-208
- NASSEHI, Armin (Hrsg.)(1997): Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte, Köln
- NEUMANN, Ursula (1998): Aufwachsen in kultureller Vielfalt, in: HORSTKEMPER, Marianne/ ZIMMERMANN, Peter (Hrsg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter, Opladen, 233-252
- NIEDERSÄCHSISCHES MODELLPROJEKT „MÄDCHEN IN DER JUGENDARBEIT“ (Hrsg.)(1996): „Die eigene Stimme wiedergewinnen“ - Mädchen und Identität, Verden
- NIEKE, Wolfgang (1984): Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik? In: REICH, Hans H./ WITTEK, Fritz (Hrsg.): Migration - Bildungspolitik - Pädagogik, Essen, 83-98

- NIEKE, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und Interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. Die Deutsche Schule, 78, 462-473
- NIEKE, Wolfgang (1992): Konzepte interkultureller Erziehung. Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, in: BAUR, Rupprecht S./ MEDER, Gregor/ PREVISIC, Vlatko(Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit, Hohengehren, 47-70
- NYSSSEN, Elke (1990): Aufwachsen im System der Zweigeschlechtlichkeit, in: METZ-GÖCKEL, Sigrid/ NYSSSEN, Elke (Hrsg.): Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung, Weinheim, 25-48
- OTTENS, Svenja (1998): Geschlechtsrollenorientierungen türkischer MigrantInnen im Spannungsfeld zwischen Herkunftsbindungen und kultureller Neudefinition, in: Zeitschrift für Frauenforschung, 1+2, 106-123
- ÖZDEMİR, Cem (1997): Ich bin Inländer. Ein anatolischer Schwabe im Bundestag, München
- ÖZDEMİR, Cem (1999): Currywurst und Döner. Integration in Deutschland, Bergisch Gladbach
- OPITZ, Peter (25.10.1996): Flucht, Vertreibung, Migration 1945-1995, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zu 'Das Parlament', 3-16
- OTYAKMAZ, Berrin Oezlem (1995): Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland, Köln
- OTYAKMAZ, Berrin Oezlem/ DEBBING, C./ INGENFELD, M. (2002): Migration und Mädchenarbeit. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 11. KINDER- und JUGENDBERICHT (Hrsg.)(2002): Materialien zum 11. Kinder- und Jugendberichtbericht Bd. 3: Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung, München, 249-264
- PHILLIPS, S. u.a. (1978): Spontaneous activity of female versus male newborns. Child Development 49, 590-597
- POMMERIN, Gabriele (Hrsg.)(1988a): Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde, Interkulturelles Lernen in der Grundschule, Frankfurt a. M.
- POMMERIN; Gabriele (1988b): Gemeinsame Grundschule für alle Kinder. Hirngespinnst oder konkrete Utopie, in: POMMERIN (Hrsg.): Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde. Interkulturelles Lernen in der Grundschule, Frankfurt a. M., 17-28
- POMMERIN-GÖTZE, G./ JEHLE-SANTOSO, B./ BOZIKAKE-LEISCH, E. (Hrsg.) (1992): Es geht auch anders. Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt a. M.

- POPP, Ulrike (1994): Geteilte Zukunft: Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern, Opladen
- POPP, Ulrike (1996): Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Ausländerstatus, in: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Nr. 2, 54-57
- PORTERA, Agostino (1995):
Interkulturelle Identitäten. Faktoren der Identitätsbildung Jugendlicher italienischer Herkunft in Südbaden und Süditalien, Böhlau
- PREGLAU, Max (1995): Postmoderne Soziologie,
in: MOREL, Julius (Hrsg.): Soziologische Theorie, München, 237-260
- PRENGEL, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt.
Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen
- PUPETER, Monika (2000): Einstellungen zu Gleichberechtigung der Geschlechter, in: WEIDACHER, Alois (Hrsg.): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich, Opladen, 177-189
- RABE-KLEBERG, Ursula (Hrsg.)(1990): Besser gebildet und doch nicht gleich!
Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft, Bielefeld
- RADTKE, Frank-Olaf (1988):
Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung,
in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 23, Basel, 50-56
- REICH, Hans H./ WITTEK, Fritz (Hrsg.)(1984):
Migration - Bildungspolitik - Pädagogik, Essen
- REIMANN, Helga/ REIMANN, Horst (Hrsg.)(1976): Gastarbeiter, Augsburg
- RHEA, Bulford (Hrsg.)(1981): The Future of the Sociological Classics, Boston,
136-169
- RIESNER, Silke (1990): Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfen anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews, Ff. a. M.
- RITTSTIEG, Helmut (1991): Das neue Ausländergesetz: Verbesserungen und neue Probleme,
in: BARWIG, K. u.a. (Hrsg.): Das neue Ausländerrecht, Baden-Baden, 23-32
- RÖHRICH, Wilfried (Hrsg.)(1982): Vom Gastarbeiter zum Bürger: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin
- ROSEN, Rita/ STÜWE, Gerd (1985):
Ausländische Mädchen in der Bundesrepublik, Opladen
- ROSEN, Rita (1997): Leben in zwei Welten. Migrantinnen im Studium, Frankfurt

- ROTH, Lutz (1983): Die Erfahrung des Jugendlichen, München
- RUTSCHKY, Michael (Hrsg.) (1982): Errungenschaften. Eine Kasuistik, Frankfurt
- SACHS, Anne/ LINDECKE, Christiane (Hrsg.)(1991):
Frauen zwischen Ost und West, Kassel
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 6. FAMILIENBERICHT (Hrsg.)(2000):
Materialien zum 6. Familienbericht Bd. 1: Familien ausländischer Herkunft:
Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Opladen
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 11. KINDER- und JUGENDBERICHT
(Hrsg.)(2002): Materialien zum 11. Kinder- und Jugendberichtbericht Bd. 3:
Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung.
Der 6. Jugendbericht und 10 Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfe-
gesetz, München
- SANTEL, Bernhard (1995): Migration in und nach Europa.
Erfahrungen, Strukturen, Politik, Opladen
- SANTEL, Bernhard/WEBER, Albrecht (2000): Migrations- und Ausländerrecht in
Deutschland, in:
BADE, Klaus J./ MÜNZ, Rainer (Hrsg.): Migrationsreport 2000.
Fakten . Analysen - Perspektiven, Frankfurt a. M., 109-140
- SANTEL, Bernhard/SCHOCK, H. (Hrsg.)(2000):
Einwanderung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung, Opladen
- SCHÄFFERS, Bernhard (Hrsg.)(1993): Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im
neuen Europa, Frankfurt a. M.
- SCHÄFFERS, Bernhard (2001): Jugendsoziologie, Opladen, 7. Auflage
- SCHÄFFTER, Ortfried (Hrsg.) (1991): Das Fremde.
Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen
- SCHAUMANN, Lena/ HALLER, I./ GEIGER, K. F./ HERRMANN, H. (1988):
Lebenssituation und Lebensentwürfe junger türkischer Frauen
der zweiten Migrantengeneration, Wiesbaden
- SCHEPKER, Renate/ EBERDING, Angela (1996):
Der Mädchenmythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion -
Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag zu Stereotypen über Mädchen
türkischer Herkunft, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, 111-126
- SCHEPKER, Renate/ TOKER, M./ EBERDING, Angela (2000): Eine Institution in
der psychosozialen Versorgung von türkeistämmigen Migrantenfamilien, in:
GOGOLIN, I./ NAUCK, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung
und Bildung, Opladen, 245-278

- SCHERR, Albert (1992a): Bildung zum Subjekt in der multikulturellen Gesellschaft, in: GRUBAUER, Franz u.a. (Hrsg.): Subjektivität - Bildung - Reproduktion, Weinheim, 153-175
- SCHERR, Albert (1992b): Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie, in: MAROTZKI, Winfried/ SÜNKER, Heinz (Hrsg.): Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne Bd.1, Weinheim, 101-151
- SCHERR, Albert (1997a): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim
- SCHERR, Albert (1997b): Jugendliche, in: BERNHARD, A./ROTHERMEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, 188-206
- SCHERR, Albert (1998): Die Konstruktion der Fremdheit in sozialen Prozessen, in: Neue Praxis, Heft 1, 49-58
- SCHIMMANG, Jochen(1982): Beruf, Job, Arbeit, in: RUTSCHKY, Michael (Hrsg.): Errungenschaften. Eine Kasuistik. Frankfurt a. M., 195-202
- SCHMEER, Gisela/ SCHÖBEL, Volker: Jugendliche, Stuttgart 1978
- SCHMID, Thomas (1985): Das pfeifende Schwein. Über weitergehende Interessen der Linken, Berlin
- SCHMIDT, Christiane (1997): 'Am Material': Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, 544-568
- SCHMIDT, Christiane (2000): Analyse von Leitfadeninterviews, in: FLICK, Uwe/ KARDORFF, Ernst von/ STEINKE, Ines (Hrsg.)(2000): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Hamburg, 447-456
- SCHMIDT-KODDENBERG, Angelika (1989): Akkulturation von Migrantinnen. Eine Studie zur Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse zwischen Türkinnen und deutschen Frauen, Opladen
- SCHMUCKER, Klaus/ FREITAG, Michael (1999): damit sie das Leben in Fülle haben: Bericht über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit (im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend in Deutschland), Hannover
- SCHOECK, H. (1969): Soziologisches Wörterbuch, Freiburg
- SCHRADER, Achim/ NIKLES, Bruno W./ GRIESE, Hartmut M. (Hrsg.)(1976): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, Kronberg

- SCHULTE, Axel (2000): Zwischen Diskriminierung und Demokratisierung: Aufsätze zu Politiken der Migration, Integration und Multikulturalität in Westeuropa, Frankfurt a. M.
- SCHULTE, Axel (2000): Von der Gastarbeiter- und Ausländerpolitik zur Minderheiten und Zuwanderungspolitik, in: SCHULTE, Axel: Zwischen Diskriminierung und Demokratisierung: Aufsätze zu Politiken der Migration, Integration und Multikulturalität in Westeuropa, Frankfurt a. M., 11-38
- SCHULZ, Marion (Hrsg.)(1992): Fremde Frauen, Frankfurt a: M.
- SEIDENSPINNER, Gerlinde/ BURGER, Angelika (1982): Mädchen'82. Eine repräsentative Untersuchung über die Lebenssituation und das Lebensgefühl 15- bis 19-jähriger Mädchen in der Bundesrepublik, Hamburg
- SEIFERT, Wolfgang (2000): Intergenerationale Bildungs- und Erwerbsmobilität, in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I, Opladen, 49-85
- SEITZ, Rita (1994): „Ich wünsch mir, dass mir jemand sagt, was ich machen soll...“. Weibliche Identitätsarbeit und gesellschaftliche Individualisierung, in: HALLER, Verena (Hrsg.): Mädchen zwischen Tradition und Moderne, Innsbruck, 31-56
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFRENZ DER KULTUSMINISTER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.)(1997): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1987-1996, Bonn
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFRENZ DER KULTUSMINISTER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.)(2001): Ausländische Schüler 1998 und 1999, Bonn
- SIEGL, Gisela/ SALTIK, Jale (1995): Arbeit mit ausländischen Mädchen - Grenzerfahrung zwischen Zwang und Freiraum, Eigenem und Fremdem, Anpassung und Selbstbestimmung, in: LANDESJUGENDRING NIEDERSACHSEN (Hrsg.): Donna Lotta. Mädchenarbeit und Mädchenpolitik in Niedersachsen, Heft 6, 3-5
- SEPPMANN, Werner (2000): Das Ende der Gesellschaftskritik? Die 'Postmoderne' als Ideologie und Realität, Köln
- SKAKOWSKI, Ute (1991): Ausländische Mädchen und Frauen. Studie im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München
- SMITH, Dennis (1999): Zygmunt Bauman. Prophet of Postmodernity, Cambridge
- SPOKK (Hrsg.)(1997): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende, Mannheim

- STANGER, Barbara (1994): Leben zwischen zwei Stühlen. Türkische Mädchen in Deutschland. Ein handlungsorientiertes Forschungsprojekt, Mannheim
- STATISTISCHES BUNDESAMT; FACHSERIE 1,
Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, REIHE 1.4, Ausländer, 1976 - 1982
- STATISTISCHES BUNDESAMT; FACHSERIE 1,
Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, REIHE 2, Ausländer, 1983 – 1988
- STATISTISCHES BUNDESAMT; FACHSERIE 1,
Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, REIHE 2,
Ausländische Bevölkerung sowie Einbürgerungen, 1995 -2001
- STAUDT, Christoph (1995): Migration - „Alltag“ in Europa. Konzepte zur Integration von Migranten und ihren Familienangehörigen, Koblenz
- STROBL, Rainer/ BÖTTGER, Andreas (Hrsg.)(1996): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden
- STÜWE, Gerd (1982): Türkische Jugendliche - Eine Untersuchung in Berlin-Kreuzberg, Bensheim
- STÜWE, Gerd (1987): Sozialisation und Lebenslage ausländischer Jugendlicher, in: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT(Hrsg.): Ausländerarbeit und Integrationsforschung, München, 137-154
- TEIXERA, Carmen (1996): Identitätsentwicklung junger Migrantinnen: zwischen Anpassungsdruck und Ausgrenzungserfahrungen - unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Ethnisierungsprozesse, in: NIEDERSÄCHSISCHES MODELLPROJEKT „MÄDCHEN IN DER JUGENDARBEIT“ (Hrsg.): „Die eigene Stimme wiedergewinnen“, Verden, 114-121
- TERHART, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.)(1997): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, 27-42
- TILLMANN, Klaus-Jürgen (1989): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek
- TIMMERMANN, Heiner/ WESSELS, Eva (Hrsg.)(1999): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz, Opladen
- TOPCU, Canan (1997): Hin - und hergerissen zwischen zwei Kulturen, in: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 14.10.1997, Hannover, 11

- TREIBEL, Annette (1988): Engagement und Distanzierung in der westdeutschen Ausländerforschung. Eine Untersuchung ihrer soziologischen Beiträge, Stuttgart
- TREIBEL, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften, 2. völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim
- TSIAKALOS, Georgios (1982): Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrantenforschung, in: RÖHRICH, Wilfried (Hrsg.): Vom Gastarbeiter zum Bürger: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 20-69
- UNABHÄNGIGE KOMMISSION „ZUWANDERUNG“ (2001), Zuwanderung gestalten. Integration fördern, Bericht vom 4. Juli 2001, Berlin
- WARZECHA, Birgit (1990): Ausländische verhaltensgestörte Mädchen im Grundschulalter. Eine Prozessstudie über heilpädagogische Unterrichtsarbeit, Frankfurt am Main
- WARZECHA, Birgit (1995): Gewalt zwischen Generationen und Geschlechtern in der Postmoderne. Eine Herausforderung an die Erziehungswissenschaften. Frankfurt a. M.
- WEBER, Martina (1999): Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe, In: GIESEKE, Heide/ KUHS, Katharina (Hrsg.): Frauen und Mädchen in der Migration, Frankfurt a. M., 45-71
- WEIDACHER, Alois (Hrsg.): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich, Opladen
- WEISCHE-ALEXA, Pia (1977): Sozio-kulturelle Probleme junger Türiinnen in der Bundesrepublik Deutschland. Mit einer Studie zum Freizeitverhalten türkischer Mädchen in Köln, Köln
- WELSCH, Wolfgang (1987): Unsere postmoderne Moderne, Weinheim
- WELSCH, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt a. M.
- WIEMKER, Markus (1998): Postmoderne Theorien, [http:// www-users.rwth-aachen.de/markus.wiemker/xf3.htm](http://www-users.rwth-aachen.de/markus.wiemker/xf3.htm)
- WILPERT, Czarina (1980): Die Zukunft der zweiten Generation. Erwartungen und Verhaltensmöglichkeiten ausländischer Kinder, Königstein
- WILPERT; Czarina (1984): International migration and ethnic minorities: new fields for post-war sociology in the federal republic of Germany, in: Current sociology, volume 32, Nr 3, 305-352

- WILPERT, Czarina (1993): Berufskarrieren und Zugehörigkeiten:
Die Töchter der Gastarbeiter - Europa in Deutschland,
in: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im
neueren Europa, Frankfurt a. M., 103-113
- WINKEL, Rolf (1993): Legenden statt Empirie: Selektive Wahrnehmungen
bestimmen die „amtliche“ Berichterstattung über die Ausbildungssituation aus-
ländischer Mädchen, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 12, 287-292
- WINKLER, Beate (Hrsg.)(1992): Zukunftsangst Einwanderung, München
- WINTER, Rainer (1992): Quintessenz, München
- WITZEL, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung.
Überblick und Alternativen, Frankfurt a. M.
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview, in: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.):
Qualitative Forschung in der Psychologie, Weinheim, 227-255
- WITZEL, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews:
Grundlagen und Erfahrungen, in: STROBL, Rainer/ BÖTTGER, Andreas
(Hrsg.): Wahre Geschichten? Baden-Baden, 49-75
- WOLCOTT, Harry S. (1992): Posturing in Qualitative Inquiry,
in: LECOMPTE, Margaret/ MILLROY, Wendy/ PRESSLE, Judith (Hrsg.):
Handbook of Qualitative Research in Education, San Diego, 3-52
- YAKUT, Atilla u.a. (Hrsg.)(1986): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt.
Türkische Jugendliche suchen einen Beruf, Berlin
- ZIMA, Peter V. (2000): Theorie des Subjekts.
Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, Tübingen
- ZIMMERMANN, Peter (2000): Grundwissen Sozialisation, Opladen
- ZINNECKER, Jürgen (1985): Jugend der Gegenwart - Beginn oder Ende einer
historischen Epoche, in: BAACKE, Dieter/ HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.):
Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren, Weinheim, 24-45
- ZINNECKER, Jürgen (1996): Jugendforschung in Deutschland.
Bilanzen und Perspektiven,
in: EDELSTEIN, Wolfgang/ STURZBECHER, Dietmar (Hrsg.):
Jugend in der Krise. Ohnmacht der Institutionen, Potsdam

Verzeichnis der Abkürzungen

D	Bundesrepublik Deutschland/Person aus der BR Deutschland
Er	Eriträa/Person aus Eriträa
FHR	Fachhochschulreife
Gr	Griechenland/Person aus Griechenland
HL	Herkunftsland
HSA	Hauptschulabschluss
Ir	Iran/Person aus dem Iran
It	Italien/Person aus Italien
Jor	Jordanien/Person aus Jordanien
Ju	Ehemaliges Jugoslawien/Person aus dem ehemaligen Jugoslawien
Kro	Kroatien/Person aus Kroatien
Ma	Marokko/Person aus Marokko
MspU	Muttersprachlicher Unterricht
OS	Orientierungsstufe
Po	Portugal/Person aus Portugal
RSA	Realschulabschluss
SfL	Schule für Lernhilfe
Sp	Spanien/Person aus Spanien
Tü	Türkei/Person aus der Türkei

Anmerkung: Für die Nationalitäten wurden als Abkürzung die Anfangsbuchstaben der Länder gewählt, um Irritationen zu vermeiden (E: England oder Spanien? HKJ für Jordanien?)