

Julia Franz

Muslimische Jugend als Milieu?*

Perspektiven einer Rekonstruktion

Muslim youth in terms of milieu?

Perspectives of a reconstruction

Zusammenfassung:

Gehören Jugendliche, deren Eltern oder Großeltern aus islamisch geprägten Ländern nach Deutschland migriert sind, muslimischen Milieus an? Im Beitrag wird ausgehend von der Jugend- und Migrationsforschung der Frage nachgegangen, wie sich Milieuzusammenhänge verstehen lassen. Zunächst geht es um die Diskussionslinien und Forschungsfragen hinsichtlich muslimischer Milieus (1). Anschließend wird ein Verständnis von Milieu als Zusammenhang strukturidentischer Erfahrungsbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode skizziert (2). Anhand von Ergebnissen aus einer Interviewstudie werden drei Erfahrungsräume als Jugendmilieus beschrieben (3), in denen Religion und Kultur jedoch keine primären Rahmen bilden (4).

Schlagworte: Jugendforschung, Muslime, rekonstruktive Sozialforschung, Milieu, narratives Interview, dokumentarische Methode

Abstract:

Do young people whose parents and grandparents immigrated to Germany from Islamic countries belong to Muslim milieus? Starting from youth and migration studies, the article examines how milieu contexts can be conceived. At first it focuses lines of arguments and research questions referring to Muslim milieus (1). In the framework of the Documentary Method, a concept of milieu in terms of interrelated, emerging experiences with an identical structure is outlined (2). Subsequently three spaces of experience are being elaborated as youth milieus, drawing on findings from an interview study (3). For these three figures, religion and culture do not constitute primary frames (4).

Keywords: youth research, Muslims, reconstructive social research, milieu, narrative interview, documentary method.

* Für wesentliche Impulse bei der Überarbeitung dieses Beitrages danke ich den Herausgebern dieses Heftes, den Gutachtern und ganz besonders Mohammad Mohammadian.

1. Konstruktionen muslimischer Gemeinschaft in der Kritik

Untersuchungen, die sich auf Hypothesen von Kulturkonflikt und islamischem Fundamentalismus Jugendlicher stützen, sind bereits seit Jahren kritischen Analysen ausgesetzt, haben aber vor dem Hintergrund einer quasi unauflöslichen Verknüpfung der Themen Islam, Migration und Integration weiter Konjunktur. Die Veröffentlichung der Studie „Verlockender Fundamentalismus“ von Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller und Helmut Schröder (1997) führte zu einer längeren Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung und Problematisierung junger Migranten in der Öffentlichkeit. Es zeigte sich, dass auch vonseiten der Sozialwissenschaften Lebensweisen türkischer Migrantenjugendlicher auf Fundamentalismus- und Integrationsprobleme reduziert werden. So analysierte Lena Inowlocki die Studie von Heitmeyer u.a. aus methodologischer Perspektive als „Fall von Erhebungs-Fundamentalismus“:

„Würden die Aussagen der Jugendlichen wirklich interpretiert, so würde dies allerdings auch eine rückwirkende Infragestellung der Ausgangshypothesen der Untersuchung nach sich ziehen. Die Ausgangshypothesen stehen jedoch unter Erfolgsdruck und sollen bewiesen werden“ (Inowlocki 1998, S. 67).

Die Annahme eines Kulturkonflikts, der junge Muslime in Identitätsprobleme stürze und auf deren Grundlage sich islamischer Fundamentalismus ausbreite, ist als unreflektierter Bias der Forschenden kritisiert worden (ebd., S. 56), als Beitrag der Sozialwissenschaften zu einer „Folklore des Halbwissens“ (Beck-Gernsheim 2004, S. 13, 83; vgl. auch die Beiträge in Bukow 1999). Bereits in den frühen 1990er Jahren schlug die Beschäftigung mit dem Islam „in beträchtlichem Maße in eine Fundamentalismus-Forschung um“ (Tezcan 2003, S. 241). Auch in jüngerer Zeit stehen Integration und Fundamentalismus von Muslimen im Mittelpunkt von Forschungsarbeiten (z.B. in den standardisierten Untersuchungen von Brettfeld/Wetzels 2007 und Frindte u.a. 2011). Die Konstruktion muslimischer Gemeinschaft lässt sich vor dem Hintergrund politischer Entwicklungen (iranische Revolution, Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes in Deutschland, 11. September 2001) als Zusammenwirken von Politik, Medien und Wissenschaft nachzeichnen (Spielhaus 2013)¹. Diese „Muslimisierung“ von Migrantinnen und Migranten (Spielhaus 2006, S. 29) ist zwar nicht auf Jugendliche beschränkt, aber sie macht diese zu einer besonderen Zielgruppe von Erziehung und Bildung. So erscheinen diese Jugendlichen nicht mehr allein im Hinblick auf familiäre Migrationserfahrung, Sprachkenntnisse und Schulabschlüsse integrationsbedürftig, zusätzlich stehen ihre Werte und Weltanschauungen zur Debatte. Gefragt wird, ob diese sich mit einem Bekenntnis zur deutschen Gesellschaft vereinbaren lassen oder nicht, und ob sich die betreffenden Jugendlichen trotz einer „muslimischen Identität“ mit Deutschland identifizieren können.

In der Jugend- und Migrationsforschung sind aus der Kritik an der Konstruktion muslimischer Gemeinschaft qualitative² Studien entstanden, in deren Mittelpunkt Lebenswelten junger Muslimas und Muslime stehen (u.a. Karakaşoğlu-Aydin 2000; Klinkhammer 2000; Tietze 2001; Nökel 2002; Kelek 2002; Allenbach u.a. 2011; Toprak/Nowacki 2012; von Wensierski/Lübcke 2012). Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Bedeutung von Religion, Tradition und familiärer Migrationsgeschichte in diesen Lebenswelten; sowohl auf Tradierung in religiös-

kulturellen Milieus als auch auf Transformationsprozesse (Tezcan 2003, S. 251ff.). Aus der Debatte um die sozialwissenschaftliche Konstruktion eines „verlockenden Fundamentalismus“ resultiert die Kritik, im Entweder-Oder-Diskurs um Integration und kulturelle Zugehörigkeit bleibe die Möglichkeit von Reflexivität, Ambivalenz und Mehrdeutigkeit ausgeblendet. Paul Mecheril (2004, S. 25) analysiert die „natio-ethno-kulturelle[] Zugehörigkeitsordnung“, in der „Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere unterschieden werden“: Im Diskurs um die Integration von Migrantinnen und Migranten werden Vorstellungen nationaler, ethnischer, kultureller Eindeutigkeit³ produziert und aufrecht erhalten. Durch die Migration werden symbolische Grenzen von Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Thema (Mecheril/Hoffarth 2006, S. 226). Insbesondere in den Bildungsinstitutionen werde dieses Problem als Zumutung betrachtet, der man begegne, indem man neue Grenzen ziehe (ebd., S. 232ff.; Mecheril 2004, S. 133ff.). Hier schließen rassismuskritische Forschungsperspektiven an, die auf gesellschaftlich bedingte Formen der Zugehörigkeit zu verschiedenen ethnisch-kulturellen, nationalen wie auch regionalen Kontexten zielen (vgl. u.a. Riegel/Geisen 2007, S. 8f.; Geisen 2007; Geisen/Riegel 2009; Allenbach u.a. 2011, S. 18). Die begrifflichen Unterscheidungen von Ausländern, Einheimischen und Migrantenjugendlichen werden selbst zum Gegenstand kritischer Analysen: Diese folgten, so die Kritik, einem Gedanken reiner ethnischer bzw. kultureller Identitäten. Gegen die Entweder-Oder-Logik solcher Festschreibungen werden „natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ und „hybride“ Formen kollektiver Bezogenheit postuliert (Mecheril 2003, 2004). Mit dem Ziel, Zugehörigkeitsordnungen infrage zu stellen und zu „verschieben“ (Mecheril 2004, S. 225) ist (Mehrfach-)Zugehörigkeit in erster Linie als anti-rassistischer Gegenbegriff zu verstehen, der an die Stelle des Identitätsbegriffs treten soll, um Sozialisation im Hinblick auf gesellschaftliche Verhältnisse zu beschreiben (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006, S. 229).

Wenn Jugendliche, obwohl sie in Deutschland aufwachsen, vor dem Hintergrund zweiwertiger Zugehörigkeitsordnungen dennoch als kulturell „Andere“ angesehen werden, bedeutet das allerdings nicht, dass sie Zugehörigkeit in ähnlicher Weise erleben und praktizieren. Ob und wie hier postmigrantische Jugendmilieus entstehen, ist empirisch zu klären. Entwickeln Jugendliche, die von der fiktiven Vorstellung, was „deutsch“ sei, zu weit abweichen „und folglich [als] nicht legitim zugehörig wahrgenommen und behandelt werden“, daraus ihr (Selbst-)Verständnis, wie Mecheril (2003, S. 10) meint? Er rekurriert dabei nicht nur auf Selbstbezeichnungen, sondern auf Selbst- und Weltverhältnisse, die durch einen wirkmächtigen Zugehörigkeitsdiskurs geprägt werden, der z.B. „Deutsche“ von „Muslimen“ grundsätzlich unterscheidet und noch den Enkeln eingewanderter Menschen einen Migrationshintergrund zuschreibt. Diese Argumentationsfigur der Herausbildung subjektiven Sinns aus einer objektiven Sozialstruktur findet sich auch dort, wo Religionszugehörigkeit und kulturelle Herkunft als wesentliche Prägungen des subjektiven Bewusstseins geltend gemacht werden. So lautet die „erkenntnisleitende Hypothese“ in der biografisch angelegten Studie von Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke,

„dass der religiös-kulturelle Kontext der muslimischen Herkunftsmilieus der Jugendlichen einen prägenden und strukturierenden Einfluss auf die Alltags- und Lebenswelten, die Orientierungsmuster und die biographischen Lebensentwürfe der Jugendlichen hat“ (von Wensierski/Lübcke 2012, S. 94).

In dieser Untersuchung biografischer Verläufe der „islamischen Jugendphase“ wird eine Typologie zwischen Säkularisierung und Religiosität aufgespannt (ebd., S. 355–406). Doch sind die rekonstruierten biografischen Verläufe kaum auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Soziale Ungleichheit in „Migrantenmilieus“ führe wiederum zu diversen Lebenswelten und Stilbildungen (ebd., S. 407f.). Als einheitliche Gruppe werden Jugendliche und junge Erwachsene aus muslimischen Migrantenfamilien zwar in keiner Studie beschrieben. Im Gegenteil betonen viele Forschende, es handle sich um „eine sehr heterogene Gruppe“ (so Frindte u.a. S. 432). Bei aller Differenz ist aber von einem oder mehreren übergreifenden muslimischen Milieus die Rede, die die diversen Orientierungen und Stile einschließen. Von Wensierski und Lübcke führen die Heterogenität unter „jungen Muslimen“ auf die Konkurrenz zwischen verschiedenen kulturellen Systemen (im Sinne von Geertz 1987) und sozialen Institutionen im Alltag der Jugendlichen zurück. Der Islam stelle als eines dieser kulturellen Systeme Deutungsangebote und moralische Orientierung im Alltag bereit. In den „muslimischen Milieus“ setzten sich Traditionen fort. Über diese Annahme kommt es zum Befund einer lediglich partiell modernisierten Adoleszenzphase, die für alle Typen muslimischer Jugendbiografien gelten soll. Zwar wird eine unterschiedlich starke Brechung durch konkurrierende kulturelle Systeme in Rechnung gestellt (von Wensierski/Lübcke 2010, S. 159), doch lasse sich die islamische Jugendphase von der westlich-modernisierten Jugendphase deutlich unterscheiden:

„Strukturelle Basis für diese Unterschiede sind vor allem zwei Dimensionen: Erstens die Kontinuität traditioneller Familienstrukturen und zweitens das Fortwirken der normativen Bindungskraft religiös begründeter Normen und Werte für eine islamisch legitime Lebensführung. Orientierungs- und handlungsleitend werden diese Tendenzen gewissermaßen im Fortwirken – zumindest normativ intakter – sozialmoralischer muslimischer Milieus inmitten einer ansonsten säkularen westlichen Postmoderne.“ (ebd., S. 162)

Werden Milieus als soziale Zusammenhänge über Deutungsangebote und Normen eines kulturellen Systems konzipiert, so wären entsprechende Identitätskonstruktionen als Ausdruck von Milieubindung zu werten. Allerdings sind Phänomene der Identifikation und Inszenierung – z.B. als „guter Moslem“ oder als Muslima mit einem bestimmten Kleidungsstil wie auch das Bekenntnis zu Handlungsnormen – auch in den anhaltenden gesellschaftlichen Debatten *über* den Islam und Muslime situiert. Es wäre zu untersuchen, inwiefern solche Identitätskonstruktionen mit dem Identifiziertwerden zusammenhängen. Wesentlich ist nicht nur ob, sondern *wie* sich auf Ideen und Normen des kulturellen Systems Islam bezogen wird und vor welchen Erfahrungshintergründen dies geschieht. Erst dann lässt sich analysieren, welche Milieubindungen die untersuchte Gruppe charakterisieren und ob diese in der Tradierung kultureller und religiöser Vorstellungen begründet sind oder in den Auseinandersetzungen der Migrationsgesellschaft in Politik, Medien, Wissenschaft und Alltag.

2. Praxeologischer Milieubegriff

Im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie wird mit dem Milieubegriff auf übergreifende, konjunktive Erfahrungsräume Bezug genommen, auf homologe

Strukturen der Erfahrungsbildung (von Mannheim, auf den der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums zurückgeht, stammt auch das Äquivalent „Erlebnisschichtung“, Mannheim 1964, S. 534ff., vgl. Bohnsack 2006: 279f.). Angehörige eines Milieus erfahren etwas für sie Wesentliches gleichartig, auch wenn sie es nicht miteinander erleben. Gesellschaftliche Differenzierung besteht in solchen strukturidentischen Erfahrungen, die sich voneinander abgrenzen und mit anderen strukturidentischen Erfahrungen überlagern. Sozialstrukturelle Lage und Erfahrungsbildung sind in dieser Konzeption keine „Leitdifferenz von ‚objektiver Realität‘ und ‚subjektiver Erfahrung‘“ (Bohnsack 1998, S. 119). Milieus werden empirisch über Analysen von Sozialisationsprozessen rekonstruiert. Wo sich im Erleben der Beforschten homologe Strukturen finden, wie z.B. in der Bewältigung einer Diskrepanz von „innerer“ und „äußerer Sphäre“ unter jungen Menschen aus türkischen Migrantenfamilien, zeigen sich migrationsspezifische Milieus (Bohnsack/Nohl 2001; Nohl 2001). Diese Strukturen lassen sich u. a. gegen Strukturen des Erlebens türkischer Jugendlicher in der Türkei abgrenzen (Nohl 2001, S. 110ff.), so dass hier Phänomene der Migrationslagerung von ethnisch-kultureller Zugehörigkeit unterschieden werden können. Der Zugang zu Milieus über die Suche nach Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964, S. 535f.) ist darauf angelegt, die Entstehung sozialer Milieus herauszuarbeiten (Weller/Pfaff 2013, S. 58). Sowohl Tradierung als auch strukturell identische Erfahrungen von Traditionsbrüchen und -erosion sind geeignet, gemeinsame Erlebnisschichtungen und damit Milieus hervorzubringen (Bohnsack 2006, S. 281). Letzteres, also die Emergenz von Milieus aus der Erfahrung von Umbrüchen und habituel-ler Verunsicherung ist in mehreren Untersuchungen rekonstruiert worden, etwa unter Ostberliner Jugendlichen nach der Wende (Bohnsack u.a. 1995) und unter Jugendlichen aus Migrantenfamilien (Bohnsack/Nohl 2001; Nohl 2001; Schittenhelm 2005).

Vor diesem Hintergrund wird kritisiert, dass sich ein Konzept von Nationalkultur, das verbindende Gemeinsamkeiten behauptet, „allenfalls auf einem sehr abstrakten, von der Erfahrung abgehobenen Niveau“ bewegt (Nohl 2008, S. 286). Ebenso abgehoben erscheint hier der Schluss auf gemeinsame Werthaltungen und Orientierungen aus dem Islam bzw. aus einer islamischen Kultur. Zwar werden im Bereich der Religion moralische Handlungsnormen formuliert, auf die man sich kommunikativ bezieht, doch der hier zugrunde gelegte praxeologische Milieubegriff zielt auf die Ebene eines selbstverständlich geteilten, konjunktiven Wissens. Der entscheidende Bezugspunkt ist Erfahrungsbildung (Bohnsack 1998). Das praxeologische Konzept von Milieu meint Gemeinsamkeit im Sinne habituel-ler Übereinstimmung: Anders als geteilte Selbst- und/oder Fremdidentifizierungen „basiert die (ontogenetisch und phylogenetisch) fundamentalere Sozialität einer habituellen Übereinstimmung nicht auf einer reziproken Perspektivenübernahme im Sinne wechselseitiger Interpretation und darauf basierenden ‚Herstellung von Intersubjektivität‘ der Beteiligten“, sondern auf in der Praxis erworbenem konjunktiven Orientierungswissen (Bohnsack u.a. 1995, S. 12). Unter Zugehörigkeit zu einem ethnisch-kulturellen oder religiösen Milieu wird hier also eine handlungspraktische Eingebundenheit verstanden, die sich in habitueller Übereinstimmung der Mitglieder des Milieus erweisen müsste, somit nicht in Selbst- oder Fremdzuschreibungen zum Islam bzw. zur Gemeinschaft von Muslimen.

Erfahrungen mit Fremdzuschreibungen von kultureller oder religiöser Zugehörigkeit werden zu handlungspraktischen Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt. Bohnsack und Nohl (2001, S. 30) analysieren Differenzkonstruktionen als „aus-

grenzende[] Identitätskonstruktion auf der Ebene der interpretatorischen bzw. definitorischen Herstellung von Wirklichkeit“ und als davon zu unterscheidende „Erfahrung der Sphärendifferenz auf der Ebene der habituellen Herstellung von Wirklichkeit“. In der alltäglichen Praxis der von ihnen untersuchten Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund zeigt sich eine „moralische Grenzziehung gegenüber der äußeren Sphäre“, die in Erfahrungen der Fremdidifizierung begründet ist und diese zu bewältigen hilft (ebd., S. 29)⁴. Diese Grenzziehung ist als Struktur des Habitus weder ganz bewusst, noch völlig unbewusst (vgl. Bourdieu 1976: 207). Sind soziale Identifizierung und Zuschreibungen einer „anderen“ Kultur Teil der Sozialisationsgeschichte, so erweist sich ihre Bedeutung für die davon Betroffenen auch jenseits einer Übernahme solcher Identitätskonstruktionen in ihrer Handlungspraxis (Bohnsack/Nohl 2001, S. 19). Insofern sich ein Zusammenhang von sozialer Identifizierung mit Strukturgesetzmäßigkeiten habituellen Handelns empirisch aufzeigen lässt, kann von milieuspezifischen Erfahrungen gesprochen werden. Es sind vier verschiedene Milieus unter den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, die Bohnsack und Nohl (2001, S. 24ff.) rekonstruiert haben. Sie zeichnen sich jeweils durch erworbene Ausrichtungen des Denkens und Handelns in Bezug auf die Differenz der inneren und äußeren Sphäre aus.

Neue Milieus im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft entstehen also aus der Erfahrung des Aufwachsens in Migrantenfamilien. Diese Milieubildungen lassen sich nicht allein aus dem Betroffensein von Identitätskonstruktionen (z.B. als „Türken“, „Migranten“) oder aus der kulturellen Zugehörigkeit der eingewanderten (Groß-)Eltern erklären. Sie erschließen sich erst aus den Erfahrungszusammenhängen der „äußeren Sphäre“, der Familien und der Gleichaltrigengruppen. Ihre charakteristischen Prägungen erhalten diese rekonstruierten Milieus weder durch tradierte Herkunftskulturen noch durch Ethnisierung – wenn diese auch sozialisatorische Hintergründe sind –, sondern durch Strukturen des Denkens und Handelns bezogen auf diese Hintergründe. Einander überlagernde Milieus als kollektive Erfahrungsräume verweisen auf die handlungspraktische Herstellung sozialer Wirklichkeit, wiewohl diese von interpretativen Wirklichkeitskonstruktionen überlagert ist.

Um Milieubindungen Jugendlicher die als muslimisch bezeichnet werden, zu analysieren, kann deren Orientierung an Religiosität bzw. an einer islamischen Moral nicht schon vorausgesetzt werden. Im Folgenden stelle ich Ergebnisse aus meiner Dissertation vor, die auf einer Interviewstudie unter Jugendlichen basiert (Franz 2013).

3. Individuelle Authentizität, Verantwortung für Familie und Gemeinschaft und gesellschaftliche Anerkennung als Spannungsfeld

Aus der pädagogischen Praxis im Bereich außerschulischer Jugendbildung entstand die Frage nach Zugehörigkeitserfahrungen dieser Jugendlichen⁵, und zwar nicht bloß in Bezug auf ethnische oder religiöse „Kultur“. Von Interesse war, wie sie Zugehörigkeit und Fremdheit in den für sie biografisch relevanten Kontexten überhaupt erfahren. Der Fokus dieser Untersuchung ist auf habituelle Orientie-

rungen auf der Basis konjunktiver Wissensbestände gerichtet (Bohnsack 1998, S. 120), er geht über eine Auseinandersetzung Jugendlicher mit Diskursen *über* Muslime auf der Ebene sozialer Identität hinaus. Jugendliche, die als muslimisch gelten, kennen Zuschreibungen an „junge Muslime“ und Migrantenjugendliche, sie setzen sich praktisch damit auseinander. Die (kommunikativen) Bedeutungen der Zuschreibungen hängen mit ihrem konjunktiven Erfahrungswissen zusammen, sie stehen in einem Spannungsverhältnis zu diesen (ebd., S. 122f.).

Als Fallebene habe ich die autobiografische Selbstpräsentation gewählt und biografisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit Jugendlichen erhoben. Auf dieser Ebene setzen sich die Jugendlichen mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten auseinander. In autobiografischen Erzählungen wird die Entwicklung des Einzelnen „im Durchgang durch jene für ihn bedeutsamen milieu- oder generationsspezifischen Erfahrungsräume“ präsentiert (Bohnsack 2010, S. 120). Die interviewten jungen Frauen und Männer waren 15 bis 20 Jahre alt. Sie alle wuchsen in Berliner Bezirken mit vergleichsweise hohem Anteil an Migrantenfamilien auf. Im schrittweise entwickelten Sampling spielten vor allem schulische Hintergründe eine Rolle, die 20 Interviewten besuchten Gymnasien, Fachoberschulen, Haupt-, Realschulen oder eine Förderschule. Religiöses Bekenntnis, Glaubensrichtungen und Herkunftsländer der Familien waren keine Kriterien bei der Suche nach weiteren Fällen, doch das Sample ist in diesen Hinsichten heterogen (ausführlicher: Franz 2013, S. 162ff.).

Ausgewertet wurden die Interviews nach der dokumentarischen Methode (Nohl 2012, S. 39ff.; Franz/Griese 2010). In der Analyse ging es darum, habituelle Orientierungen der Interviewten zu rekonstruieren und fallübergreifend als Orientierungsrahmen zu beschreiben. Eine (mögliche) Auseinandersetzung mit Fremdzuschreibungen ist erst in dem jeweiligen Orientierungsrahmen nachvollziehbar, in den sie eingelassen ist. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen verweisen auf Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte, auf konjunktive Erfahrungsräume – auch, wenn der Untersuchungsfall hier keine Gruppe, kein Kollektiv ist. Allerdings ist auch das Individuum als Fall Träger kollektiver Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2010, S. 114ff.; Nohl 2012, S. 56f.).

Dementsprechend wurden die Orientierungen im fortlaufenden Vergleich der Fälle rekonstruiert (Nohl 2012, S. 51f.). Daraus entstand eine sinngenetische Typik: Drei Orientierungsrahmen der Auseinandersetzung mit Verantwortung für Familie und Gemeinschaft, mit gesellschaftlicher Anerkennung und individueller Authentizität lassen sich unterscheiden. Im Fokus der lebensgeschichtlichen Erzählungen steht die Suche nach biografischen Orientierungen vor dem Hintergrund der eigenen Sozialisationsgeschichte. Analysiert wurden die Interviews nicht im Hinblick auf biografische Gesamtgestalten, sondern in Richtung fallübergreifender Orientierungsrahmen der biografischen Auseinandersetzung mit der familiären (oder, in einem Fall: der eigenen) Migrationsgeschichte. Im Vergleich von Segmenten innerhalb eines Falls fanden sich Anhaltspunkte für den Orientierungsrahmen, der unterschiedliche Themen dieser autobiografischen Präsentation verbindet. So ist etwa eine *Suche nach individueller Authentizität* in den Segmenten eines Interviews der Rahmen, innerhalb dessen Themen wie Familienbeziehungen, Boxsport, Schule und Freundschaft bearbeitet werden. Im Vergleich mit anderen Fällen konnten dann unterschiedliche Orientierungsrahmen voneinander abgegrenzt und näher bestimmt werden.

Obwohl die Peergroups der Jugendlichen hier nicht der Untersuchungsfall sind (vgl. Amling und Hoffmann in diesem Heft), erzählten einige Jugendliche in den

Interviews ausführlich davon, wie sie in ihre Peergroup oder in einen Sportverein eingebunden sind. Gegenstand der Analyse sind allerdings nicht Gruppen und soziale Welten, in denen Probleme sozialer Lagerung kollektiv bewältigt werden (Bohnsack 2005, S. 119), sondern kollektive oder konjunktive Orientierungsrahmen und Erfahrungsräume, die auf Milieuzusammenhänge verweisen. Auf der Grundlage einer komparativen Analyse der Einzelinterviews lassen sich unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume und Orientierungsrahmen identifizieren, die hier als (nicht-gruppenhafte) Milieus verstanden werden: die Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung, die Orientierung an Verantwortung für Familie und Gemeinschaft und schließlich die Suche nach individueller Authentizität.

3.1 Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung

Der Abiturient Hamid (19 Jahre), die Abiturientin Günay (20 Jahre) und die Fachoberschülerin Sevda (18 Jahre) beziehen sich in ihren Erzählungen vor allem auf den Maßstab schulischer Leistungsbewertung. Sie gehen in schulischen Erfolgen auf. Dadurch bewähren sie sich an gesellschaftlichen Anforderungen und erfüllen zugleich familiäre Aufträge der älteren Migrationsgeneration. Sozialer Aufstieg und Erfolg werden von den Jugendlichen als Auftrag erfahren, den sie von der ersten Migrationsgeneration erhalten. Sie erfüllen nicht lediglich an sie gestellte Erwartungen, sondern verwirklichen eigene biografische Entwürfe: den gesellschaftlichen Aufstieg durch schulische Leistungen und Bildungsabschlüsse fortzuführen. Die eingewanderten (Groß-)Eltern werden von den Jugendlichen nicht als Repräsentanten von Herkunftskultur und Tradition betrachtet, sondern in erster Linie als Pioniere des gesellschaftlichen Aufstiegs, vor allem beruflicher Art. Ihre eigene Rolle sehen sie in der Fortsetzung dieser Erfolge.

So entwirft Hamid seine Zukunft entsprechend dem Auftrag seines Vaters, „etwas aus sich zu machen“. Damit ist gemeint, nicht nur selbst für seinen Lebensunterhalt sorgen zu können, sondern einen Schul- und Studienabschluss zu erreichen, der gesellschaftliche Anerkennung verspricht. Die jungen Frauen Sevda und Günay verstehen sich ebenfalls als diejenigen, die den sozialen Aufstieg ihrer Eltern fortsetzen, wobei sie äußerst zielstrebig ihre schulischen Ziele angehen. Sevda trifft wesentliche Entscheidungen im Hinblick auf die Oberschule selbständig und kalkuliert dabei schulische Leistungserwartungen und Prüfungsanforderungen. Die Gymnasiastin Günay ist ebenso zielstrebig. In ihrer Erzählung wird die Anerkennung deutlich, die sie in der Schule erfährt. Sie erzählt, wie ihre deutschen Lehrerinnen türkisch lernen, um die Jugendlichen zu verstehen, die sich trotz Ermahnungen im Unterricht auf Türkisch unterhalten. In der Auseinandersetzung mit den Lehrkräften erlebt Günay keine Zuschreibung von Fremdheit als „Türkin“, sondern die Bereitschaft der Lehrerinnen, sich den Jugendlichen sprachlich anzunähern. So fühlt sich Günay über die bloße Leistungsbewertung hinaus anerkannt. Die Anforderungen und Reaktionen der Lehrkräfte verweisen für sie auf gesellschaftliche Erfolgskriterien, die sie sich zu eigen macht. Vor diesem Hintergrund entwickelt Günay eine erfolgs- und leistungsorientierte Haltung, u.a. auch zur türkischen Sprache.

Günay: Ich nehme auch dieses türkisches- äh Unterricht, also auf unserer Schule wird neben Französisch als zweite Fremdsprache auch Türkisch angeboten, und ich hab auch Türkisch genommen, weil ich gemerkt habe dass mein Türkisch was ich hier zu Hause spreche nicht das richtige Türkisch ist.

In ihrer Auseinandersetzung mit schulischen Autoritäten, Anforderungen und Bewertungen erfahren Günay, Sevda und Hamid Resonanz auf individuelle Leistungen und Erfolge. Alle drei streben zum Zeitpunkt der Interviews das Abitur und ein Studium an. Dabei erleben sie sich nicht als fremdbestimmt, sondern sie sehen darin ihre Chance, sich selbst zu verwirklichen. Insofern geht ihre Leistungsorientierung über unmittelbar zu erreichende Ziele hinaus:

Hamid: Also mir geht's mittlerweile nicht mehr darum dass ich gute Noten äh schreibe für ne- für 'n gutes Zeugnis sondern einfach nur darum dass ich bessere Noten hab als mein Tischnachbar zum Beispiel.

Günay betrachtet sich als Pionierin der Familie, die (auch außerhalb der Familie) „außergewöhnlich“ ist. Sie möchte nicht nur den Anforderungen gerecht werden, die Eltern und Schule tatsächlich an sie stellen, sondern verfolgt darüber hinaus eigene Interessen mit Ehrgeiz.

Günay: Also ich möchte auch zeigen dass man Karriere mit Kopftuch machen kann. Weil viele sagen okay ähm die Frauen mit Kopftuch haben nichts im Hirn. Und das stimmt nicht also das versuch ich herauszubringen ((lachend)) das zu zeigen.

Die öffentliche Wahrnehmung steht explizit im Mittelpunkt: Günay möchte auch deshalb „Karriere“ machen, weil das „Frauen mit Kopftuch“ nicht zugetraut werde. Der Entwurf bleibt dabei ein individueller: Günay wird diejenige sein, die die Möglichkeiten Kopftuch tragender Muslimas „heraus[bringt]“. Die individuelle Abweichung von gesellschaftlichen Erwartungen weist sie als originell aus. Hamid, Sevda und Günay setzen den sozialen Aufstieg ihrer Familien durch schulischen Erfolg fort. Es geht ihnen dabei um gesellschaftliche Anerkennung für jeweils individuelle Leistungen – also nicht lediglich um die Bewältigung schulischer Anforderungen. Eine solche, zwischen den Migrationsgenerationen übereinstimmende Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung hebt sich deutlich ab von den Erfahrungen von Nazan (17 Jahre) und Ümüt (18 Jahre).

3.2 Verantwortung für Familie und Gemeinschaft

Ümüt und Nazan sind jeweils die Jüngsten in ihren türkeistämmigen Familien. Die ethnisch-kulturelle Herkunft der Familiengemeinschaft und die familiäre Migrationsgeschichte werden von beiden ins Zentrum ihrer autobiografischen Präsentationen gerückt. Allerdings sind es in erster Linie Brüche und differente Orientierungen der Familiengenerationen, die Nazan und Ümüt erleben. Nazan erzählt von der Zwangsverheiratung ihrer älteren Schwester und deren dramatischen Folgen. Auch nachdem diese Ehe geschieden worden ist und die Schwester, nunmehr mit der Zustimmung ihrer Eltern, mit ihrem selbstgewählten Partner zusammenlebt, scheint in der Familie keine kommunikative Bearbeitung der Geschichte möglich. Die Erfahrung, dass eine kommunikative Verständigung zwischen Eltern und Kindern kaum möglich ist, teilt Nazan mit Ümüt. Dieser erzählt im Interview, wie sich sein älterer Bruder in „kriminelle Aktionen“ verstrickt hat und drogenabhängig geworden ist. Schon früh fällt auch Ümüt der Polizei mehrfach als minderjähriger Tatverdächtiger auf, kann dies aber vor seinen Eltern eine ganze Zeit lang verbergen. Der ältere Bruder gilt als Problemfall der Familie. Es kommt zu massiven Auseinandersetzungen.

Ümüt: Also mein Vater ist wieder diese Person - er kann nicht reden. Entweder er schreit, oder er lässt dich fallen. Mein Bruder, mit achtzehn, hat mein Bruder meinen Vater verloren. Er meinte zu meinem Vater, so einen Vater wie dich will ich nicht. Und seit dem Tag, mein Bruder ist jetzt siebenundzwanzig. Mit achtzehn hat er das gesagt. Mein Vater guckt ihn nicht einmal mehr an.

Die Konflikte zwischen Eltern und Kindern werden nicht kommunikativ bearbeitet, sondern autoritär und mit dem zeitweiligen Abbruch der Beziehungen. Ümüt, der neun Jahre jünger ist, erlebt seine Eltern als hilflos angesichts der Entwicklung seines Bruders. Dass die Eltern versuchen, ihn durch „islamischen Unterricht“ vor einer ähnlichen Entwicklung zu bewahren, ist für ihn Ausdruck ihrer Sorge und ein Versuch, ihre Wertorientierungen weiterzugeben.

Ümüt: Aber in diesen all diesen Jahren, hab ich weiter diesen islamischen Unterricht aber immer weiter bekommen, immer in der Woche zwei drei Mal also ich hatte immer täglich Unterricht, ich hatte, also ah wenn es so geht über Islam, ist mein Allgemeinwissen wirklich sehr schön. Da hab ich schon wirklich sehr schöne Sachen drauf [...] und ich versuch nur noch das Richtige zu machen. Ich achte auf meine Schule ich achte auf meine Familie ich, ich geb Wert auf mein Religion, ich hab ich bete fünfmal am Tag, ich mache ich nimm – ich vernachlässige meine Pflichten nicht ich nehm alles ernst.

Das „Allgemeinwissen“ hat keine Orientierungskraft für Ümüt. Durch den Unterricht kam es nicht zu einer Übereinstimmung mit den Handlungsorientierungen seiner Eltern – zwar hat Ümüt „sehr schöne Sachen drauf“, er kann über Glaubensinhalte und Gebote sprechen, aber er lebte nicht danach. Um die Enttäuschung seiner Eltern angesichts seiner Verhaftung zu mildern und um die Zukunft der Familienbeziehungen zu sichern, „versuch[t]“ er nun, sein Leben religiös auszurichten und „alles ernst“ zu nehmen. Dieses Vorhaben gilt der Herstellung von Gemeinsamkeit, wo sie zwischen den Familiengenerationen nicht gegeben ist. An die Stelle übereinstimmender Orientierungen tritt eine *Repräsentation* kollektiver Zugehörigkeit zum Glauben und Herkunftskontext der Eltern.

Das ist auch bei Nazan der Fall: Ihre Eltern erlebt sie als traditionsgebunden, sie stellt mehrfach deren kurdische Herkunft und die Rollen des autoritär entscheidenden Vaters und der folgsamen Mutter heraus. Insofern erscheinen ihr die Handlungsoptionen ihrer Eltern gegenüber den Töchtern als unvermeidlich vorbestimmt. Von ihren „kurdische[n] Freundinnen“ weiß sie, dass diese trotz strengen Verbots sexuelle Erfahrungen machen. Dieses Wissen und die Überlegung, selbst gegen das Verbot zu verstoßen, setzen Nazan unter Druck:

Nazan: Wenn ich das machen würde, wenn sowas mal passiert, wenn ich auch denjenigen über alles liebe, aber ich bin noch nicht verheiratet, ich würd mich selber umbringen. Ich würde das gar nicht aushalten. Ich weiß hundert pro dass ich mich selber umbringen würde. Weil- statt mein Vaters Kopf so unten zu sehen, und meine Mutter fertig zu machen, und bei uns ist ja diese Ehre, sehr sehr wichtig. Weil bei uns wird ja auch ermordet. Man tötet auch die Kinder. Bruder, oder Papa tötet die Tochter weil die dreckig ist. Das würd ich gar nicht zulassen. Dass mein Vater oder meine Mutter äh mein Bruder, ich würd mich selber umbringen.

Für Nazan ist die Enthaltensamkeit nicht selbstverständlich. Sie kann sich vorstellen, selbst an der Stelle dieser Freundinnen zu stehen. In diesem Fall erscheint ihr das Handeln ihres Vaters und ihrer Brüder im Rahmen einer „Moral der Ehre“ alternativlos. Entscheidend für Nazan ist, dass sie ihre Familie in eine ausweglose Situation bringen würde. Verantwortlich zu handeln heißt demnach, Übereinstimmung herzustellen, die kulturelle Zugehörigkeit der Familie zu repräsentieren, also auch, die Jungfräulichkeit zu wahren.

Das grundlegende moralische Prinzip ist Verantwortung für die Gemeinschaft. In der Orientierung an der ethnisch-kulturellen und religiösen Milieuzugehörigkeit der Eltern finden diese beiden Jugendlichen eine Möglichkeit, *fehlende* habituelle Übereinstimmung mit ihren Eltern zu überbrücken. Sie bestätigen die kollektive Zugehörigkeit ihrer Familien, indem sie deren Normen repräsentieren, ohne diese jedoch zu übernehmen. Sie suchen nach Zugehörigkeit angesichts der als problematisch erlebten fehlenden Übereinstimmung zwischen den Familiengenerationen. Zudem zeigt sich die Bedeutung, die sie kollektiver Zugehörigkeit zumessen, darin, wie schwer sozialer Ausschluss aufgrund von Identitätskonstruktionen für diese Jugendlichen wiegt. Für Ümüt ist es die Stigmatisierung als „Ausländer“, als er die Schule wechseln muss und plötzlich einer von wenigen Schülern mit Migrationshintergrund ist.

Ümüt: Ist schon schwierig. Weil die wollen's ja auch nicht direkt akzeptieren dass auch ein Ausländer gut sein kann. Und ich kann auch nicht direkt akzeptieren dass Deutsche gut sein können. Also 's äh das gleiche Prinzip.

Für Nazan besteht eine permanente Diskreditierbarkeit (vgl. Goffman 1967, S. 56ff.), weil sie eine Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt besucht.

Nazan: Ey das ist ganz normale Schule die sind alle wie die anderen Schüler. Die sind einfach, normal. Die reden normal, die benehmen sich normal, na klar auf jede Schule gibt's da Streitereien.

Beide gehen in ähnlicher Weise mit der Gefahr der persönlichen Diskreditierung aufgrund zugeschriebener sozialer Identität um. Ebenso wie Nazan ihre soziale Identifizierung als Sonderschülerin nicht infrage stellt, sondern sich normalisierend auf die Identitätskonstruktion bezieht, distanziert sich auch Ümüt nicht von seiner Zuordnung als „Ausländer“, sondern von dem negativen, stereotypisierenden Gehalt dieser Identitätskonstruktion.

Bemerkenswert ist, dass für Ümüt die Schule nur in Hinsicht auf die Begegnung mit Gleichaltrigen Thema ist. Während Nazan auch von schulischen Leistungsanforderungen erzählt und die Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt nicht zuletzt im Hinblick auf deren Bewältigung thematisiert, entbehrt die autobiografische Präsentation von Ümüt jeglicher Auseinandersetzung mit schulischen Leistungserwartungen. Dies ist bei den anderen männlichen Interviewpartnern der Sekundarstufe I ebenso – im Unterschied zum Abiturienten Hamid.

3.3 Suche nach individueller Authentizität

Im Orientierungsrahmen der Suche nach individueller Authentizität wird insgesamt eine Distanz gegenüber den Bildungsinstitutionen deutlich. Die Jugendlichen, die diese Orientierung teilen, streben keine Anerkennung ihrer individuellen Schulleistungen an, sondern sie suchen nach einer authentischen Lebensweise, in der ihre verschiedenen sozialen Zugehörigkeiten integriert sind. Diese Jugendlichen sind Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Allerdings unterscheiden sich die jungen Männer und Frauen: Während die jungen Männer in diesem Orientierungsrahmen sich kaum mit schulischen Leistungserwartungen auseinandersetzen und erhebliche Schwierigkeiten haben, die Anforderungen zu bewältigen, haben die jungen Frauen erfolgreich einen Zugang zum Bildungssystem gefunden. So ist Izzah (16 Jahre) vom Gymnasium auf die Realschule ge-

wechselt. Schulnoten sind ihr nicht unwichtig, sie kann sich aber weitgehend darauf verlassen, die Anforderungen zu bewältigen:

Izzah: Ich lerne fast nie für Arbeiten aber ich krieg trotzdem gute Noten. Das finde ich gut an der Schule. Also irgendwie ist das mein letzte Problem. Die Schule ist nicht jetzt so im Vordergrund bei mir. Ich weiß auch nicht. Ich find die voll leicht.

Für Izzah sind „gute Noten“ nicht so wichtig, um Anerkennung für ihre persönlichen Fähigkeiten und Talente zu finden. Sie beschäftigt sich mit ihren Erfahrungen auf dem Gymnasium und auf der Realschule unter dem Aspekt, wie weit sie sich von der institutionalisierten Anerkennung ihrer Schulleistungen unabhängig machen kann – indem sie ihren Wechsel auf die Realschule so interpretiert, dass er ihr nicht mehr, wie früher, peinlich ist. Kayra (18 Jahre) gelingt nach ihrer Migration im Alter von neun Jahren und anschließendem Sprachkurs ein Einstieg in das deutsche Bildungssystem. Sie wird für ein Gymnasium empfohlen, muss dieses verlassen und kommt über die Realschule auf eine Hauptschule, von wo sie wieder in eine höhere Stufe wechselt. Kayra engagiert sich stark für gute Noten, um, wie sie sagt, ihren „Ruf zu verbessern“. In erster Linie geht es ihr aber um das persönliche Anerkennungsverhältnis mit ihrer Mutter, und nur in diesem Rahmen ist ein guter Ruf an der Schule für sie von Belang. Izzah und Kayra gelingt es, ihre Suche nach individueller Authentizität mit einer pragmatischen Bewältigung schulischer Anforderungen zu verbinden.

Die Suche nach individueller Authentizität zeigt sich auch darin, wie Verbundenheit erlebt wird. Diese Jugendlichen haben an verschiedenen Kontexten teil, ohne ganz in diesen aufzugehen. Im Mittelpunkt dieser Suche stehen Verbundenheit auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen, selbstbestimmtes Handeln und Distanz gegenüber auferlegten Maßstäben. So ist in Izzahs Erinnerung die Gemeinschaft der Familien im Flüchtlingswohnheim zentral:

Izzah: Da gab's auch so einen Kinderclub. Da haben wir immer- wir sind eigentlich Moslems aber da haben wir immer Weihnachten und so gefeiert. Hauptsache egal. Hauptsache ein Fest

Diese Gemeinschaft im Wohnheim ist für Izzah nicht in sozialer Identität begründet, sondern in gemeinsamer Aktivität. Entscheidend ist, dass die Beteiligten in der Lage sind, von ihren sozialen Identitäten zu abstrahieren, um eine Praxis zu teilen, durch die sie sich als Gemeinschaft erfahren. Die „Hauptsache“ ist nicht der Anlass des Festes, sondern die Haltung, dass der Anlass „egal“ ist, solange „alle zusammen“ kommen. Die sozialen Identitäten werden nicht als Grenzen erlebt. Gegenüber Forderungen, sich ganz und gar mit einer Gemeinschaft zu identifizieren, sind diese Jugendlichen skeptisch. Sie erscheinen ihnen als Vereinnahmungsversuche, die sie ablehnen. Kayra erzählt, wie sie sich gegen ihre Mutter und Großmutter durchsetzte:

Kayra: ...meint ich wenn ich schon Kopftuch trage dann nicht zur Schule, ich ziehe das aus, wollt ihr das? Immer auf der Straße trag ich wieder, was hat's einen Sinn. Und ich meinte ich geh kickboxen und so das passt doch gar nicht, weil ich mach Kampfsport, ich geh schwimmen, ich nehme bei Turnier teil und so wie soll das dann gehen. Aber wie- so ausredet, zum Schluss bin ich geplatzt ich meinte ich möchte das nicht mehr.

Kayra wehrt sich gegen das Kopftuchtragen, indem sie auf ihre Rollen als Schülerin und Sportlerin hinweist. Sie will sich nicht auf eine einzige soziale Identität festlegen lassen, die zu anderen individuell bedeutsamen Lebensbereichen nicht

„passt“. Kayra besteht darauf, dass ihre Zugehörigkeit nicht rechtfertigt, dass andere über ihr Handeln bestimmen können.

Schließlich suchen die Jugendlichen in diesem Orientierungsrahmen nach einer „authentischen“ Lebensweise, die es ermöglicht, die Zugehörigkeit zu diversen sozialen Kontexten zu integrieren, so auch Latif, ein 16-jähriger aus einer palästinensischen Familie. Er entwickelt im Interview eine Erklärungstheorie zum Unterschied zwischen „Kanakern“ und solchen „Ausländern“, die „komplett ihre Kultur verloren [haben]“: Viele, die als „Ausländer“ in Deutschland leben, würden in einem Konflikt andere bei der Polizei anzeigen – ein Verhalten, das eher für „die Deutschen“ charakteristisch sei. Davon grenzt Latif sich ab:

Latif: und bei mir also wenn mir mal was angetan wird, entweder schlag ich mich mit der Person, ich regle das mit Wörtern, oder irgendwie oder ich geb ihm sein Eigentum wieder zurück oder er mir mein Eigentum; zack die Sache hat sich erledigt. [...] ey wir klären das auf deine Art und Weise. Wenn es nicht klappt, dann als letztes rufen wir die Bullen an. Ganz zum Schluss. So lebt der Kanake. So wenig wie möglich mit der Polizei zu tun haben.

Wenn „Ausländer“ jemanden anzeigen, so handeln sie Latifs Meinung nach nicht in Übereinstimmung mit ihren Erfahrungen. Er verwendet den Begriff „Kanake“ um zu markieren, wer dem gemeinsamen Erfahrungshintergrund entsprechend handelt, sich damit treu bleibt und sich nicht aus strategischen Gründen den „Deutschen“ anpasst. Die Unterscheidung bezieht sich also nicht auf ethnisch-kulturelle Identität⁶, sondern auf den Umgang der Jugendlichen mit der Polizei, von der sie sich willkürlich kontrolliert und provoziert fühlen. Am Beispiel des Umgangs mit Konflikten klärt Latif die Frage des richtigen Handelns mit Bezug auf das jeweils Authentische im Gegensatz zu normiertem, angepasstem Handeln. Er fordert ein Handeln in Übereinstimmung mit der eigenen, d.h. *in den eigenen Erfahrungen begründeten* „Kultur“, nämlich eine Konfrontation von Angesicht zu Angesicht. Möglichst unabhängig von gesellschaftlichen Kontrollinstanzen zu leben charakterisiert den für ihn authentischen Lebensstil.

3.4 Zugang zum Bildungssystem und Geschlecht

Zwischen und in den Typen zeigen sich Differenzlinien, die auf verschiedene soziale Lagerungen schließen lassen. Dies sind zum einen die unterschiedlichen Zugänge zum Bildungssystem: Die Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung findet sich bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II, die in der Schule Anerkennung für ihre Leistungen erfahren und somit überhaupt Aussicht haben auf Erfolg nach gesellschaftlichen Maßstäben. Demgegenüber orientieren sich die Schüler der Sekundarstufe I, die teilweise abschlussgefährdet sind, an ganz anderen Wertmaßstäben, nämlich an individueller Authentizität bzw. der Verantwortung für die Familiengemeinschaft, die sich in der versuchten Herstellung kollektiver Zugehörigkeit erweist. Zum anderen finden sich darin geschlechtsspezifische Unterschiede: Die jungen Frauen – ob Gymnasiastin, Hauptschülerin oder sonderpädagogisch betreute Schülerin – setzen sich mit den schulischen Leistungserwartungen auseinander. Unter den jungen Männern findet sich eine solche Auseinandersetzung nur im Falle des Abiturienten Hamid. Die anderen jungen Männer finden keinen erfolgreichen Zugang zum Schulsystem, sie setzen sich nicht einmal pragmatisch mit den Anforderungen auseinander, sondern sus-

pendieren berufsbiografische Entwürfe, so wie dies in den Jugendstudien von Ralf Bohnsack und anderen als Phase der Adoleszenzentwicklung bei jungen Männern rekonstruiert worden ist (Bohnsack 1989, S. 199; Bohnsack u.a. 1995, S.14).

Allerdings zeigt sich, dass über Geschlecht und Zugang zum Bildungssystem hinaus auch eine Rolle spielt, inwiefern die Jugendlichen in ihren Familien Anerkennung erfahren. Ich komme dazu noch einmal auf die Fälle Kayra und Izzah zurück. Die Bedeutungen von Anerkennungsbeziehungen lassen sich im vorliegenden Sample allerdings nicht von den fallspezifische Besonderheiten lösen. Insofern sind darin eher Anhaltspunkte für weitergehende soziogenetische Untersuchungen zu sehen⁷.

So besteht für Kayra ein zentrales Problem darin, Anerkennung ihrer persönlichen Identität durch signifikante Andere zu finden, insbesondere die Anerkennung von ihrer Mutter sowie deren Familie, von der Kayra als „Tochter eines Kurden“ Abwertung erfährt. In Izzahs autobiografischer Präsentation dokumentiert sich dagegen eine gewisse Sicherheit, dass sie in ihrer persönlichen Identität in jedem Fall anerkannt wird, unabhängig von schulischen Leistungen und biografischen Entscheidungen. Die Einbindung in die Familie, die bei Kayra äußerst prekär ist, hängt auch eng mit der familiären Migrationsgeschichte und deren Bearbeitung zusammen. So sind in Kayras Fall Konflikte zwischen den migrierten und den nicht-migrierten Familienmitgliedern zentral (ebenso zwischen den früher und später nach Deutschland migrierten Verwandten), während sich Izzahs Familie über mehrere Länder hinweg als große, solidarische Gemeinschaft versteht. Während diese beiden jungen Frauen in ihrer Suche nach individueller Authentizität einen Orientierungsrahmen teilen, unterscheiden sich ihre Sozialisationshintergründe stark: Izzah ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, Kayra dagegen migrierte als Neunjährige allein nach Deutschland. Beide haben zwar die Erfahrung gemacht, in der Schule aufgrund ihrer individuellen Leistungen erfolgreich zu sein, und auch die, einen erreichten Leistungsstatus wieder zu verlieren. Allerdings kommt Kayras Einstieg in das deutsche Bildungssystem einem Kampf um Normalität gleich. Izzah dagegen blieb auf dem Gymnasium sitzen und wechselte daraufhin an eine Realschule, wo sie ohne besonderen Aufwand gut durch die Prüfungen kommt. Gemeinsam ist den beiden jungen Frauen ihre pragmatische Auseinandersetzung mit dem Schulsystem. Weder identifizieren sie sich mit schulischen Erfolgskriterien (wie die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II), noch ignorieren sie diese (wie die männlichen Schüler der Sekundarstufe I). Allerdings unterscheiden sich die familiäre Sozialisation und die Sozialisation in den Bildungseinrichtungen so grundlegend, dass sich *in dieser Hinsicht* kein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum und in diesem Sinne kein Milieu rekonstruieren lässt.

4. Resümee: Perspektiven auf postmigrantische Jugendmilieus

Die Herausforderung, biografisch tragfähige Orientierungen im Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der ersten Migrationsgeneration in ihren Familien und den gesellschaftlichen Anforderungen zu entwickeln, bildet den gemeinsamen Erfahrungshintergrund der von mir erhobenen autobiografischen Präsentationen. Da die hier vorgestellte und andere rekonstruktiv angelegte Untersuchungen auf

muslimische (oder als muslimisch geltende) Jugendliche beschränkt sind, fehlen systematische Vergleichsmöglichkeiten, zum einen Jugendliche ohne familiären Migrationshintergrund, zum anderen Jugendliche mit nicht-muslimischem familiärem Migrationshintergrund. Um muslimische Jugendliche als Milieu (im Sinne gemeinsamer Erlebnisschichtung) empirisch zu fassen, müssten Vergleichshorizonte geeignet sein, zwischen Habitusformen der (Post-)Migrationssituation und der Religion/Kultur zu differenzieren und deren wechselseitige Bedingtheit nachzuvollziehen. Über einen Abgleich mit Strukturmerkmalen der Jugendphase hinaus wären im Vergleich die Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, innerhalb derer Traditionen und Werte, Familienstrukturen oder Sexualmoral milieuspezifisch Bedeutung erlangen.

Ethnisch-kulturelle oder religiöse Orientierungen sind in den von mir erhobenen autobiografischen Präsentationen keine primären Orientierungsrahmen, obwohl die „Migrationshintergründe“ dieser Jugendlichen libanesisch, palästinensisch, türkisch, albanisch sind und sie damit allzu schnell muslimischen Milieus zugeordnet werden. Traditionen und moralische Wertorientierungen ihrer eingewanderten Eltern bzw. Großeltern werden ebenso thematisiert wie kulturalisierende Zuschreibungen und Identitätskonstruktionen. Doch zeigt die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen, in denen diese Themen behandelt werden, dass ihnen jeweils milieuspezifische Bedeutungen zukommen. Die hier als kollektive Erfahrungsräume verstandenen Milieus Jugendlicher sind im Spannungsfeld von individueller Authentizität, Verantwortung für Familie/Gemeinschaft und gesellschaftlicher Anerkennung verortet. Dieses Spannungsfeld verweist auf Migrationslagerung und Adoleszenz: Übergreifend dokumentiert sich eine Suche nach biografisch relevanten Orientierungen im Prozess des Aufwachsens in Familien mit Migrationsgeschichte und in der deutschen Migrationsgesellschaft (vor allem in den Bildungsinstitutionen). Von den drei Dimensionen gesellschaftliche Anerkennung, Verantwortung für Familie/Gemeinschaft und individuelle Authentizität bildet jeweils eine den primären Orientierungsrahmen. Wie die Familienbeziehungen und Konfrontationen mit Vertretern der gesellschaftlichen Institutionen (etwa in der Schule oder bei der Polizei) erfahren werden, ist jeweils durch einen primären Orientierungsrahmen bestimmt, hinter den die anderen beiden zurücktreten.

Im zuerst beschriebenen Milieu (3.1) zeigt sich eine starke Fokussierung auf gesellschaftliche Anerkennung. Familiäre Herkunft und Migrationsgeschichte werden nach gesellschaftlichen Maßstäben für diese Jugendlichen relevant, sie verorten sich selbst in den Aufstiegsgeschichten ihrer Eltern und Großeltern, nicht aber in deren religiösen und kulturellen Traditionen, wie dies im Milieu der Verantwortung für Familie und Gemeinschaft zu finden ist (3.2). Allerdings ist auch in diesem Milieu die biografische Auseinandersetzung nicht auf Zugehörigkeit zu muslimischen Milieus fokussiert, vielmehr stehen fehlende habituelle Übereinstimmung und brüchige Traditionsbindungen hier im Mittelpunkt. Diese Jugendlichen erleben die unterschiedlichen Orientierungen zwischen den Familiengenerationen als bedrohlich für die Beziehungen in der Familiengemeinschaft. Dies führt dann zu einer Repräsentation der ethnisch-kulturellen und religiösen Orientierungen, doch diese werden nicht habitualisiert. Im Milieu einer Suche nach individueller Authentizität (3.3) findet sich dagegen eine kritische Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Normen sowohl der Familien als auch der Migrationsgesellschaft (z.B. in Gestalt schulischer Leistungsanforderungen). Die Auseinandersetzung wird teilweise direkt mit Lehrerinnen und Lehrern bzw. Familienangehörigen geführt. Diese Jugendlichen entwickeln eigene Werte aus ihrer Handlungspraxis, oft in expliziter Abgren-

zung von vorgefundenen Handlungsnormen, seien diese religiös begründet oder durch die Bildungsinstitutionen vorgegeben. Sie suchen nach eigenen, ihnen authentisch erscheinenden Maßstäben.

Die rekonstruierten Jugendmilieus zeichnen sich nicht durch Religiosität im Sinne islamistischer Orientierungen oder traditionell-religiöse Orientierungen aus. Sie differenzieren sich in weitere kollektive Erfahrungsräume aus: So deutet sich eine Überlagerung von Geschlechter- und Bildungsmilieus an. Während sich die jungen Frauen trotz unterschiedlicher Leistungsorientierung mit den schulischen Leistungsanforderungen praktisch auseinandersetzen, gilt dies für die jungen Männer nur im Fall des Abiturienten. Doch auch die Art und Weise, in der die Schule bewältigt wird, verweist auf Differenzlinien, die sich in den Fällen als unterschiedliche Erfahrungen persönlicher Anerkennung dokumentieren, hier aber nur angedeutet werden konnten.

Anmerkungen

- 1 Aufträge zu Studien über Muslime in Deutschland erteilten u.a. das Bundesministerium für Inneres (z.B. Brettfeld/Wetzels 2007 und Frindte u.a. 2011), die Deutsche Islamkonferenz und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- 2 Qualitativ angelegt sind diese Studien, insofern sie sich auf verschiedene, mehr oder weniger offene Interviewformen stützen. Ihre methodischen Bezüge variieren aber erheblich – von der qualitativen Inhaltsanalyse (Toprak/Nowacki 2012) bis zum narrationsanalytischen Verfahren (von Wensierski/Lübcke 2012).
- 3 Während diese Vorstellungen dahingehend eindeutig sind, Fremdheit zu identifizieren, bleiben ihre Bezugspunkte Nation, Ethnie und Kultur mehrdeutig und vage; auch Religion wird zum Bezugspunkt: Der Islam wird häufig als „das Andere“ westlicher Kultur aufgefasst (vgl. Attia 2009).
- 4 Bohnsack und Nohl (2001, S. 30) sehen die Sphärendifferenz auch in der „inneren Sphäre“ der Migrantenfamilien und community begründet, insbesondere in „systematische[n] kommunikative[n] Barrieren“.
- 5 In der historisch-politischen und interkulturellen Jugendbildung, insbesondere zum Thema Antisemitismus, spielt die Beschäftigung mit den Bedingungen pädagogischer Arbeit in der Migrationsgesellschaft und mit heterogenen Zielgruppen eine Rolle, vgl. die Broschüren „Die Juden sind schuld: Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus“ (Amadeu Antonio Stiftung, 2008) und „Von Anne Frank zum Nahostkonflikt? Zur Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus“ (Anne Frank Zentrum, 2010) (beide im Eigenverlag).
- 6 Zum Gebrauch ethnischer Kategorien bei Jugendlichen vgl. auch die Analyseergebnisse in Nohl 2001 sowie Bohnsack/Nohl 2001.
- 7 Aufschlussreich ist die Studie von King u.a. 2011, in der sich systematische Unterschiede auf der Grundlage intergenerationaler (Anerkennungs-)Beziehungen in Migrantenfamilien in Hinsicht auf schulischen Erfolg zeigen.

Literatur

- Allenbach, B./Goel, U./Hummrich, M./Weisskoeppel, C. (Hrsg.) (2011): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich/Baden-Baden.
- Attia, I. (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von anti-muslimischem Rassismus. Bielefeld.
- Beck-Gernsheim, E. (2004): Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten. Frankfurt a.M.

- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen
- Bohnsack, R. (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin, S. 119–131.
- Bohnsack, R. (2005): ‚Social Worlds‘ und ‚Natural Histories‘. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In: ZBBS 6(1), S. 105–127.
- Bohnsack, R. (2006): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz, S. 271–291.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 8. Auflage. Opladen.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques. Opladen.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem, in: ZBBS 2(1), S. 15–36.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Berlin
- Bukow, W.-D. (Hrsg.) (1999): Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen.
- Franz, J. (2013): Muslimische Jugendliche? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu kollektiver Zugehörigkeit. Opladen.
- Franz, J./Griese, B. (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Theoretische und methodische Reflexionen im Feld der Biographieforschung. Wiesbaden, S. 271–316.
- Frindte, W./Boehnke, K./Kreikenbom, H./Wagner, W. (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Berlin.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Geisen, Thomas (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, in: Riegel, C./Geisen, T. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden, S. 27–59.
- Geisen, T./Riegel, C. (Hg.) (2009): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Inowlocki, L. (1998): Verlockender Erhebungs-Fundamentalismus. Zur Problemkonstruktion ‚türkische Jugendliche‘. In: Babylon – Beiträge zur jüdischen Gegenwart 13(18), S. 51–69.
- Karakaşoğlu-Aydin, Y. (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Kelek, N. (2002): Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft. Münster.

- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive, in: *ZfE* 14(4), S. 581–601.
- Klinkhammer, G. (2000): Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitative-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland. Marburg.
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K: *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 509–565.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Mecheril, P./Hoffarth, B. (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz, Migration, Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 221–240.
- Nohl, A.-M. (2001): *Migration und Differenz Erfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2008): Interkulturelle Kommunikation. Verständigung zwischen Milieus in dokumentarischer Interpretation. In: Cappai, G. (Hrsg.): *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit*. Wiesbaden, S. 281–305.
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. überarb. Auflage, Wiesbaden.
- Nökel, S. (2002): *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie*. Bielefeld.
- Riegel, C. /Geisen, T. (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, C. /Geisen, T. (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden, S. 7–23.
- Schittenhelm, K. (2005): *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden.
- Spielhaus, R. (2006): Religion und Identität. Vom deutschen Versuch, „Ausländer“ zu „Muslimen“ zu machen. In: *Internationale Politik*, Heft 3, S. 28–37.
- Spielhaus, R. (2013): Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück. Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In: Halm, D./Meyer, H. (Hrsg.): *Islam und die deutsche Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 169–194.
- Tezcan, L. (2003): Das Islamische in den Studien zu Muslimen in Deutschland. In: *ZfS* 32(3), S. 237–261.
- Tietze, N. (2001): *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg.
- Toprak, A. /Nowacki, K. (2012): *Muslimische Jungen. Prinzen, Machos oder Verlierer?* Freiburg i.Br.
- von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (2012): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“ – Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen.
- von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (2010): Hip-Hop, Kopftuch und Familie – Jugendphase und Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In: Hunner-Kreisel, C./Andresen, S. (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*. Wiesbaden, S. 157–175.
- Weller, W./Pfaff, N. (2013): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung – Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktionen, in: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, S. 56–74.