

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums  
für Bildung und Kommunikation in  
Migrationsprozessen (IBKM) an der  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 62

Herausgegeben von  
Rudolf Leiprecht, Inger Petersen, Winfried Schulz-Kaempf

Erol Karayaz

# **Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund**

Ergebnisse eigener Untersuchungen  
und was diese für eine diversitätsbewusste  
Pädagogik bedeuten können



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2013

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Postfach 2541  
26015 Oldenburg  
E-Mail: [bisverlag@uni-oldenburg.de](mailto:bisverlag@uni-oldenburg.de)  
Internet: [www.bis-verlag.de](http://www.bis-verlag.de)

ISBN 978-3-8142-2280-6

## **Danksagung**

Mit dieser Arbeit habe ich Mut und Geduld neu definiert und intensiv kennengelernt. Ich möchte mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Rudolf Leiprecht, der in der ganzen Zeit immer mit Rat und Tat bei mir war, von ganzem Herzen bedanken, eine derartige Zuwendung und Unterstützung habe ich noch niemals zuvor erlebt oder gesehen noch davon gehört. Bei Prof. Dr. Karsten Speck möchte ich mich ebenfalls sehr herzlich bedanken, er hatte immer einen Tipp und immer eine sehr innovative Idee, was die methodologische und forschungsmethodische Seite betrifft.

Bei meinem Freunden Claus und Farah Melter möchte ich mich ebenfalls vom ganzen Herzen bedanken; dass die Integration lebensnotwendig ist und mit allen Mitteln vorangetrieben werden muss, haben viele Mitmenschen leider noch nicht begriffen, aber mein wunderbares Team Kristina Benten, Kiyoshi Ozawa, und Alexander Langerfeldt, sie haben immer mit mir in unserem Projekt weiter gemacht, obwohl wir viele praktische Hürden und Hindernisse zu bewältigen hatten. Danke, ihr Lieben. Ich möchte mich auch bei Gerda bedanken für ihre positive Art und ihre wundervollen Worte. Meiner Familie danke ich für die vielen schönen und Mut machenden Gespräche. Ich danke meinen Neffen Taner und Timur für ihre anregenden Ideen und Vorschläge. Ein großes Dankeschön bei meinem Doktorand(inn)enkolloquium und an das IBKM. Ich möchte mich bei meinen Freunden bedanken, für die Unterstützung, die sie mir immer zugesichert haben, und bei Helma, für ihre positiv-anererkennenden und unterstützenden Signale. Sie wurden verstanden.



# Inhalt

Danksagung	5
Tabellenverzeichnis	11
Einleitung	13
0 Papa, Charly hat gesagt ...	17
<b>I. Gegenstandsbezogene Theorien und Begriffe</b>	<b>23</b>
1 Was bedeutet „Rasse“?	23
1.1 Definition von Rassismus	25
1.2 Ein neuer Rassismus	27
1.3 Funktion und Struktur des Rassismus	28
1.4 Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik	31
2 Was sind ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital?	35
2.1 Kulturelles Kapital	36
2.2 Soziales Kapital	37
2.3 Ökonomisches Kapital	38
3 Die männliche Herrschaft	39
3.1 Bourdieu und Männlichkeit	39
3.2 Raewyn Connell und Männlichkeit	42
3.3 Jugendforschung unterwegs mit Theorien zu sozialer Konstruktion von Männlichkeit	45
4 Adoleszenz	52
5 Integration	60
6 Institutionelle Diskriminierung	65
7 Zusammenfassung der Erörterung zur theoriebezogenen Forschungsliteratur	70

<b>II.</b>	<b>Forschungsstand zu männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund</b>	73
1	Quantitative Sozialforschung	74
1.1	Die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“	74
1.2	Ausgewählte Ergebnisse aus der Shell Jugendstudien und den Pisa-Studien	76
1.2.1	Shell Jugendstudien	76
1.2.2	Pisa-Studien	82
1.2.3	Die Studie „Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrung, Integration, Medienkonsum“	84
1.2.4	Forschung speziell zu weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund	88
1.2.5	Ergebnisse empirischer Jugendforschung zu männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien	89
2	Qualitative Sozialforschung	92
2.1	Rassismuserfahrungen	92
2.2	Alltäglicher Rassismus	93
2.3	„Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter?“	96
2.4	„Wege zur Integration“	98
2.5	Studie zu türkischen Männern	100
3	Zusammenfassung zum Forschungsstand	101
<b>III.</b>	<b>Zwischenfazit: Konsequenzen für eine diversitätsbewusste Pädagogik</b>	105
1	Interkulturell und/oder rassismuskritisch?	105
2	Migrationsbezogene, rassismuskritische und geschlechtergerechte Pädagogik	111
<b>IV.</b>	<b>Methodisches Design der eigenen empirischen Forschung</b>	113
1	Forschungsmethoden	114
2	Untersuchungsplan: Stichprobe, Methoden- und Instrumentenentwicklung	116
3	Befragte Gruppen und Stichprobenkonstruktionen	116
4	Methoden und Instrumentenentwicklung	119

5	Zur Form der Interviews und zur Interviewsituation während der Fragebogenbefragung	120
6	Zeitraum und Orte der Befragung	122
7	Anmerkung zur Datenanalyse	124
<b>V.</b>	<b>Ergebnisse der eigenen Forschung</b>	125
1	Sprachkompetenzen der jungen Männer mit Migrationshintergrund	126
2	Elementarbildung und Unterstützung in der Schule	134
3	Zugehörigkeiten	137
4	Aufnahmebereitschaft bei ‚Einheimischen‘	139
5	Interaktive, institutionelle und strukturelle Diskriminierungserfahrungen	141
6	„Typisches“ Männlichkeitsverhalten: Ausgeübte Gewalt/Erlebte Gewalt	154
7	Geschlechterverhältnisse und Männlichkeitsbilder	157
8	Zusammenfassung der Ergebnisse	170
<b>VI.</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	175
	Anhang	179
	Literaturverzeichnis	219

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Lieblingssprache (in Prozent)	127
Tab. 2:	Umgangssprache mit dem Vater (in Prozent)	128
Tab. 3:	Umgangssprache mit der Mutter (in Prozent)	130
Tab. 4:	Anvisierte Umgangssprache mit dem eigenen Kind (in Prozent)	131
Tab. 5:	Belastung durch Verbot zu Herkunftssprache in der Schule (in Prozent)	132
Tab.6:	Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache (in Prozent)	133
Tab. 7:	Besuch von Elementareinrichtungen (in Prozent)	135
Tab.8:	Unterstützungserfahrung durch Lehrkräfte (in Prozent)	136
Tab.9:	Zugehörigkeitsgefühl (in Prozent)	138
Tab.10:	Wahrgenommene Aufnahmebereitschaft bei ,Einheimischen‘ (in Prozent)	139
Tab.11:	Wahrgenommene Offenheit von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft (in Prozent)	140
Tab. 12:	Diskriminierung durch negative Vorstellung (in Prozent)	142
Tab. 13:	Diskriminierung im Bus, in der Bahn oder auf der Straße (in Prozent)	143
Tab. 14:	Diskriminierung in der Schule bzw. Ausbildung (in Prozent)	143
Tab. 15:	Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (in Prozent)	145
Tab. 16:	Vorurteile gegenüber den Jugendlichen (in Prozent)	146
Tab. 17:	Diskriminierungssituation 1: Wechsel der Straßenseite (in Prozent)	147
Tab. 18:	Diskriminierungssituation 2: Beschuldigung als Verdächtiger (in Prozent)	148

Tab. 19: Diskriminierungssituation 3: Auffälligere Beobachtung in Geschäften (in Prozent)	149
Tab. 20: Diskriminierungssituation 4: Ignoranz/Fehlende Akzeptanz (in Prozent)	150
Tab. 21: Diskriminierungssituation 5: Ausgrenzung in öffentlichen Verkehrsmitteln (in Prozent)	151
Tab. 22: Diskriminierungssituation 6: Tuscheln bei Annäherung (in Prozent)	152
Tab. 23: Gewaltverhalten (in Prozent)	154
Tab. 24: Gewalterleben (in Prozent)	155
Tab. 25: Gewalt in der Familie (in Prozent)	156
Tab. 26: Stellung innerhalb der Familie (in Prozent)	157
Tab. 27: Männlichkeitsbild 1: Emotional reflektierte Männlichkeit (in Prozent)	159
Tab. 28: Männlichkeitsbild 2: Gewaltfreie Männlichkeit (in Prozent)	160
Tab. 29: Männlichkeitsbild 3: Empathische Männlichkeit (in Prozent)	160
Tab. 30: Männlichkeitsbild 4: Emotional präsentierende Männlichkeit (in Prozent)	161
Tab. 31: Suche der Ehepartner/Ehepartnerinnen durch die Eltern (in Prozent)	162
Tab. 32: Suche der Ehepartner/Ehepartnerinnen durch die Eltern (in Prozent)	163
Tab. 33: Zuordnung zu Religionsgemeinschaften (in Prozent)	165
Tab. 34: ‚Passung‘ des Islams zu Deutschland (in Prozent)	166
Tab. 35: Stellung der Frau in der Religion (in Prozent)	167
Tab. 36: Diskriminierungserfahrungen Anteil der Befragten, die diese Erfahrung gemacht haben (nach Geschlecht)	169



*Toleranz:*

*„Man verdirbt einen Jüngling am sichersten, wenn man ihn verleitet, den Gleichdenkenden höher zu achten als den Andersdenkenden.“*

(Friedrich Nietzsche)

## **Einleitung**

Jeder von uns hat alltäglichen Kontakt mit den verschiedensten Menschen. Dabei nehmen wir die Menschen nicht nur als individuelle Subjekte wahr, sondern häufig auch als ‚Trägerinnen‘ oder ‚Träger‘ von sozialen Rollen, z. B. als Verkäuferin, Arzt, Student, Lehrerin, Mutter oder Freund. Unsere Wahrnehmung solcher sozialen Rollen scheint eher durch Berufe und Funktionen oder durch die jeweiligen Beziehungen und Interaktionen bestimmt, mit denen wir ihnen in einer bestimmten Situation gegenüberreten.

Gleichzeitig findet jedoch sehr oft noch mehr statt: Die Menschen, mit denen wir zu tun haben, dienen uns als Projektionsfläche für bestimmte Inhalte und Modelle; und häufig sehen wir unsere Mitmenschen dann vor allem als Türkinnen, Araber, Schwarze, Asoziale, Hartz-IV-Empfängerinnen oder gar als potenzielle Terroristen. Solche Wahrnehmungsweisen reduzieren individuelle Subjekte nicht nur auf ein Teilelement einer konstruierten ‚Großgruppe‘ – dies auch –, sondern wir aktivieren hier in aller Regel zugleich spezifische inhalts- und wertbezogene Denkmuster, die wir den einzelnen Subjekten überstülpen.

Auffällig ist, dass solche Denkmuster nicht selten vergeschlechtlicht sind und ‚Männer‘ dabei in besonders negativer Weise vorgestellt werden – also z. B. männliche Türken, Araber und Schwarze als ‚gefährliche Gewalttäter‘, ‚Kriminelle‘ und ‚Terroristen‘ –, während die ‚weibliche Seite‘ hier oft jeweils als ‚schwach‘ oder als ‚Schutz suchend‘ imaginiert wird.

Diese Arbeit widmet sich vor diesem Hintergrund männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Diskriminierungserfahrungen und Männlichkeitsbilder von türkischen sowie polnischen bzw. russischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Arbeit beansprucht, zur Beantwortung eines komplexen Fragenzusammenhangs beizutragen: *In welchem Umfang und in welcher Weise sind männliche Jugendliche bzw. junge Männer mit und ohne Migrationshintergrund von Diskriminierung betroffen? Haben ihre diesbezüglichen Erfahrungen und Wahrnehmungsweisen etwas mit weit verbreiteten Vorstellungen von Männlichkeit zu tun? Und welche Vorstellungen von Männlichkeit haben die männlichen Jugendlichen bzw. jungen Männer selbst?* Aus den Ergebnissen der Arbeit sollen also einerseits Rückschlüsse über die wahrgenommene Diskriminierung und die subjektiven Männlichkeitsbilder von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gezogen werden. Andererseits soll die Arbeit Anregungen für ein diversitätsbewusstes pädagogisches Handeln bieten.

Die vorliegende Arbeit ist ein Teil einer größeren Untersuchung, die sich mit der Lebenssituation und Lebensgestaltung von männlichen Jugendlichen in Niedersachsen befasst. Dabei wurde sowohl in der übergreifenden Untersuchung als auch der Arbeit zwischen Jugendlichen mit türkischem und polnischem/russischem Migrationshintergrund sowie Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterschieden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Jugendlichen herausarbeiten zu können. Die Arbeit hat sechs Kapitel und ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden zentrale Begriffe und Theoriekonzepte (Kapitel 0–I) sowie der qualitative und quantitative Forschungsstand und pädagogische Implikationen dargestellt (Kapitel II–III). Danach wird auf die Erhebung, Durchführung sowie zentrale Befunde der eigenen, empirischen Untersuchung eingegangen (Kapitel IV und V). Den Abschluss der Arbeit bildet ein Fazit und Ausblick.

Es wird zunächst um den Begriff ‚Rasse‘ gehen und um Bilder von Männlichkeit, die in der Gesellschaft vorherrschen. Die Arbeit möchte auch einen Teil dazu leisten, den Begriff Kultur verständlich zu machen und vorschlagen, wie Kultur im Alltag, und vor allem in pädagogischer Arbeit, integriert werden kann. Dabei ist Kultur nicht gleich Kultur. Die Tücken des Kulturbegriffs sollen dargelegt werden. Es wird ein Bogen geschlagen zu kulturellem Kapital, nicht ohne auch auf soziales Kapital zu verweisen. Ein Widerspruch – sozial und Kapital? – keineswegs!

In der im Folgenden vorgestellten Kurzgeschichte sehen wir zunächst, wie der alltägliche, unbewusste und auch unbedarfte Umgang mit Rassismus aussehen kann. Es soll darauf aufmerksam gemacht werden, wie auch Positionen, die von der Absicht getragen werden, nicht rassistisch sein zu wollen, doch in rassistische Logiken verstrickt sein und zu rassistischen Effekten führen können. Vermeintlich allgemein gültige Bekundungen basieren hier auf einem rassistischen Schubladendenken, das Unsicherheiten überspielen und eine so gedachte sichere Gangart durch die multikulturelle Welt sein soll.

Wir sollten also unser alltägliches, aber auch unser pädagogisch professionelles Denken und Handeln reflektieren, ob sich hier nicht doch mehr Schwierigkeiten finden, als wir zunächst vermuten.



„Ein Atom ist leichter zu zertrümmern als ein Vorurteil.“

(Albert Einstein)

## 0 Papa, Charly hat gesagt ...

„Sohn: Papa, Charly hat gesagt, sein Vater hat gesagt, bei uns gibt's immer noch ...

Vater: Na, was gibt's immer noch?

Sohn: Ich weiß nicht mehr. Ich glaube, Bassisten.

Vater: Bassisten? Warum soll's die auch nicht mehr geben? Ich glaube, du verwechselst das. Meinst du vielleicht was anderes?

Sohn: Vielleicht hat Charly auch gesagt Rassisten. Gibt's das?

Vater: Ja, das gibt's, Rassisten, aber die gibt's überall, nicht nur bei uns.

Sohn: Warum sagt denn Charlys Vater, es gibt sie immer noch? Soll's sie nicht mehr geben? Was sind denn Rassisten eigentlich?

Vater: Na ja, wie soll ich dir das erklären, Rassisten, das sind Leute, die behaupten, dass es Rassen gibt, die mehr wert sind als andere Rassen. Dass die weiße Rasse zum Beispiel der schwarzen überlegen ist.

Sohn: Und stimmt das nicht?

Vater: Also in der Form, wie die Rassisten das behaupten, stimmt es nicht. Zum Beispiel hat der Rassismus irgendwie keine wissenschaftliche Basis, das heißt, *wissenschaftlich* ist die Überlegenheit unserer Rasse über die anderen noch nicht bewiesen.

Sohn: Und warum gibt es dann den Rassismus?

- Vater: Warum gibt es ihn? So einfach lässt sich diese Frage nicht beantworten. Einerseits kann man verstehen, wie der Rassismus entstanden ist, ich meine, vom allgemein menschlichen Standpunkt: jeder versucht den anderen abzuwerten, um sich aufzuwerten, das gilt für den einzelnen wie für Gruppen. Andererseits ist er natürlich zu missbilligen, vor allem dort, wo er zur Ideologie geworden ist und fast ausschließlich aus Vorurteilen besteht.
- Sohn: Und was tun Rassisten?
- Vater: Sie versuchen, die Angehörigen anderer Rassen zu unterdrücken und manchmal sogar auszurotten.
- Sohn: Werden bei uns auch Schwarze unterdrückt?
- Vater: Nein, das gibt es bei uns nicht. In Amerika gibt's das, in Südafrika, da herrscht Apartheid, das heißt soviel wie strenge Rassentrennung. Aber bei uns in Deutschland, da gibt es keine Spannungen zwischen Schwarz und Weiß, da kann sowas nicht passieren. Wir haben nichts gegen Neger, wir haben eben keine Rassenvorurteile.
- Sohn: Aber Charlys Vater sagt, bei Hitler hat es das auch gegeben.
- Vater: Ja, aber mit Schwarzen hat das weniger zu tun gehabt. Das ist auch schon lange her. Das war während der Nazizeit. Im Krieg. Einerseits waren damals andere Zeiten und andererseits hat die Bevölkerung auch nichts davon gewusst.
- Sohn: Wären die Leute dagegen gewesen, wenn sie es gewusst hätten?
- Vater: Ganz bestimmt. Also wenn ich es gewusst hätte, aber ich war ja damals noch viel zu jung, ich wäre ganz sicher dagegen gewesen. He, du, puste mir nicht in die Briefmarken. Und fass mir bloß keine an, mit deinen schmutzigen Fingern. Sag mal, du könntest dir ruhig ab und zu mal die Hände waschen.
- Sohn: Du, Papa, krieg ich die eine Briefmarke, hier, die ausländische, die du doppelt hast?
- Vater: Nein.
- Sohn: Warum nicht?
- Vater: Warum, warum. Frag nicht so dämlich. Du weißt genau, dass ich die zum Tauschen brauche.

Sohn: Du, Papa?

Vater: Ja, was ist?

Sohn: Du hast doch vorhin gesagt, dass es bei uns keine Rassenvorurteile gegen Schwarze gibt.

Vater: Richtig. Gibt es ja auch nicht.

Sohn: Und warum vermietet dann Frau Seidel nicht an Neger?

Vater: Wo hast du denn das her?

Sohn: Hat Charly gesagt. Hat Frau Seidel zu seiner Mutter gesagt. Die Neger nimmt sowieso keiner, die müssen lange suchen, ehe sie einer nimmt, und dann müssen sie auch mehr bezahlen als Weiße.

Vater: Das ist doch ausgemachter Quatsch. Weiße haben es genauso schwer bei der Wohnungssuche. Mit Rassismus hat das gar nichts zu tun. Es ist nur, weil die Wohnungen etwas knapp sind. Aber die meisten Schwarzen sind eben überempfindlich, die bekommen alles gleich in den falschen Hals. Dabei ist Deutschland ein Land, wo man auch als Schwarzer leben kann, wenn man sich anständig benimmt und sich an Recht und Gesetz hält.

Sohn: Sag mal, Papa, warum sind denn die einen eigentlich weiß und die andern schwarz oder rot und so?

Vater: Das kann ich dir auch nicht sagen!

Sohn: Sonst weißt du immer alles.

Vater: Meine Güte, das mit den Hautfarben, das ist noch nicht so genau erforscht. Vielleicht liegt es an klimatischen Einflüssen, man weiß es nicht.

Sohn: Gibt es außer der Hautfarbe sonst keine Unterschiede?

Vater: Sicher gibt es noch andere Unterschiede.

Sohn: Was für Unterschiede sind das denn?

Vater: Also Neger zum Beispiel, die sind körperlich stärker. Deshalb findet man auch so viele gute Sportler unter ihnen, Läufer, Weitspringer, Boxer und so weiter. Darin sind sie uns wirklich überlegen, das muss man ganz ehrlich anerkennen. Auch Musiker gibt es ganz gute

unter ihnen. Vor allem bei ihrer eigenen Musik, dem Jazz, da sind sie ganz groß.

Sohn: Aber neulich hast du doch gesagt, dass du Neger-Musik nicht magst?

Vater: Na und? Was hat das damit zu tun? Komm, komm, bleib mir von meinen Briefmarken weg, da hast du nichts zu suchen. Ich bin eben mehr für ernste Musik, für Oper und so. Und gerade da gibt es ja ganz ausgezeichnete schwarze Sänger.

Sohn: Gibt es auch was, wo Weiße besser sind?

Vater: Selbstverständlich. In geistiger Hinsicht zum Beispiel. Alle oder fast alle kulturellen und technischen Leistungen stammen von Weißen.

Sohn: Sind die Weißen intelligenter?

Vater: So pauschal kann man das nicht sagen. Aber nach den Leistungen zu urteilen, kann man es durchaus annehmen. Mit Rassismus hat das natürlich nichts zu tun. Sag mal, kannst du nicht ruhig auf deinem Stuhl sitzen bleiben?

Sohn: Du, Papa, Charlys Schwester sagt, dass sie später einmal einen Neger heiraten will.

Vater: So? Hat sie das auch schon ihrem Vater beigebracht?

Sohn: Ja. Der hat gesagt, ihm ist das egal. Sie muss selber wissen, was sie tut.

Vater: Na ja, bei diesen Leuten darf einen das nicht wundern.

Sohn: Wieso?

Vater: Weil die Einstellung von Charlys Vater völlig verantwortungslos ist. So einfach kann man sich die Sache nicht machen.

Sohn: Wieso Papa? Ist das nicht gut, wenn man einen Schwarzen heiratet?

Vater: Im Prinzip ist natürlich nichts dagegen zu sagen. Aber man muss sich doch vor Augen halten, dass ein weißes Mädchen, das hier mit einem Schwarzen geht, dass das bald unten durch ist. Außerdem gehen solche Ehen selten gut aus, sie werden nämlich weder von Schwarzen noch von Weißen akzeptiert.

Sohn: Wieso?

- Vater: Weil es eben besser ist, wenn Schwarz und Weiß unter sich bleibt.
- Sohn: Warum sollen sie denn unter sich bleiben? Du hast doch vorhin gesagt, die Neger können in Deutschland gut leben.
- Vater: Sicher, das können sie ja auch. Aber das heißt noch nicht, dass Schwarze und Weiße gleich heiraten sollen. Das führt doch zu nichts anderem als zu Rassenchaos. Die Leidtragenden sind doch schließlich immer nur die Kinder, die aus solchen Verbindungen hervorgehen. Die haben es überall schwerer als andere.
- Sohn: Warum haben sie's schwerer? Sind sie dümmer?
- Vater: Ja, zum einen, weil sie dümmer oder sagen wir besser geistig bedürfnisloser sind und zum andern, weil Mischlinge, und das ist allgemein bekannt, das kann man in jedem Lehrbuch über Vererbungslehre nachlesen, weil Mischlinge eben in der Regel die schlechten Eigenschaften beider Rassen mitbekommen.
- Sohn: Dann bist du dafür, dass jede Rasse für sich bleiben soll?
- Vater: Genauso ist es, mein Junge.
- Sohn: Aber in Amerika und Südafrika, hast du gesagt, sind die Rassisten für Rassentrennung ...
- Vater: Nun, jaaa ...
- Sohn: Ist man dann nur in Amerika und Südafrika, wenn man für die Rassentrennung ist, ein Rassist?<sup>1</sup>

Einige Bezüge in der obigen Geschichte (etwa zum Apartheidsystem in Südafrika) oder Begriffe (etwa mehrfach gebrauchte Wendungen wie „Neger“ oder „Rasse“) mögen vielleicht darauf hinweisen, dass diese Geschichte nicht ganz neu ist. Auch würden heute vermutlich Bilder und Vorstellungen zum Islam und zur islamischen Kultur eine prominentere Rolle bekommen. Dennoch – obwohl diese Geschichte 1974 zum ersten Mal publiziert wurde – erscheinen mir viele Elemente immer noch überaus aktuell: Da ist ein Vater, der von sich behauptet, gegen Rassismus zu sein, und sich bei näherem Hinsehen als jemand entpuppt, der – ohne dies selbst zu erkennen – unablässig rassistische Stereotype reproduziert (Schwarze werden als geistig bedürfnis-

---

1 Helmlé, Eugen (1974/1982): Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. S. 7–12.

loser und dümmer bezeichnet und ‚Mischlinge‘ als Träger negativer Eigenschaften, überhaupt wird vor ‚Mischung‘ gewarnt). Gleichzeitig versucht der Vater solche Behauptungen durch angeblich wissenschaftliche Belege zu untermauern (z. B. mit dem Hinweis auf ein Lehrbuch über Vererbungslehre) oder durch gesellschaftliche Prozesse zu entschuldigen (z. B. Wohnungsknappheit). Geradezu genial ist hingegen die Rolle des fragenden Sohnes, dessen einfache Fragen die Erklärungsversuche des Vaters schonungslos als Rassismus zeigen: Gilt denn das, was der Vater in kritischer Geste über Rassismus in Südafrika und den USA sagt, nicht für die gleichlautenden Argumente, die der Vater in und für Deutschland vorträgt?

Mich hat diese Geschichte zum ersten Mal im Alter von zehn Jahren erreicht, richtig verstanden habe ich sie jedoch erst, als ich ernsthaft über die Rassismuserfahrungen, die ich in meiner Biografie erlebt habe, anfang, nachzudenken. Faszinierend fand ich schon damals, dass das Kind irgendwie der moralisch Überlegenere war und vor allem immer das letzte Wort hatte. Faszinierend finde ich als Pädagoge auch heute noch, dass offenbar von den einfachen und direkten, aber doch auch nahe liegenden Fragen von Kindern viel gelernt werden kann. Die Geschichte macht einen zugleich skeptisch gegenüber den Welterklärungsversuchen Erwachsener, aber auch gegenüber den angeblich wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen, die sie dabei heranziehen. Traurig ist, dass wir heute – im Jahr 2012 nach vielen Jahrzehnten der neueren Migration – in Deutschland noch immer viel zu viele solcher besserwisserischen Vaterfiguren finden und das Thema – offener und versteckter Rassismus – nach wie vor aktuell ist. Offenbar bleiben die sonst so mit der Zeit gehenden und sich entwickelnden Menschen (wie sie selbst von sich behaupten) in Bezug auf Rassismus und Diskriminierung – vielleicht nicht wenn es um die Inhalte und Themen, aber wenn es um die Logiken, Mechanismen und Funktionsweisen geht – auf der Stelle stehen.

Damit diese Geschichte und ihr Wert nicht im Alltag stecken bleibt, möchte ich eine Brücke zur Wissenschaft schlagen. Dazu soll eine kurze Definition des Begriffs Rassismus gegeben werden. Die folgende Erklärung beschreibt trotz ihrer Kürze wichtige Aspekte der Entstehungsgeschichte und der alltäglichen Logik von Rassismus, genauso wie die ihm innewohnenden Prozesse. Damit soll ein analytischer Denkanstoß gegeben und eine theoriebezogene Interpretationsfolie vorgelegt werden, um präzise mit dem Begriff Rassismus umgehen zu können.

# I. Gegenstandsbezogene Theorien und Begriffe

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage, über welche Diskriminierungserfahrungen und Männlichkeitsbilder Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verfügen. Für die Beantwortung dieser Fragen erscheint eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Rasse- und Kulturdiskurs sowie mit zentralen erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Theorieansätzen und Begriffen im Kontext von Diskriminierung und Männlichkeit notwendig. Zum zentralen Theorieansatz der Arbeit gehört die Kapitaltheorie von Bourdieu und zu zentralen Begriffen die männliche Herrschaft, die Adoleszenz, die Integration und die institutionelle Diskriminierung. Auf diese Diskurse, Theorieansätze und Begriffe soll im Folgenden näher eingegangen. Begonnen wird mit dem öffentlichen Rasse- und Kulturdiskurs.

## 1 Was bedeutet ‚Rasse‘?

Richard C. Lewontin, Steven Rose und Leon J. Kamin (1988) gehen unter der Überschrift „Was bedeutet Rasse“ (Lewontin/Rose/Kamin 1988, S. 96) der Frage nach, was bekannt ist „über genetische Unterschiede zwischen den menschlichen Rassen (...), die wir traditionellerweise unterscheiden“ (ebd.).

Der Rassenbegriff war bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts ein unbestimmter Begriff, der verschiedenartige Beziehungen beinhaltete: Zum Beispiel meinte der Begriff die gesamte Spezies, also die *menschliche* ‚Rasse‘. Alle Bedeutungen hatten die Gemeinsamkeit, dass die Mitglieder einer ‚Rasse‘ als verwandtschaftlich verbunden und gemeinsame Merkmale weitergehend vorgestellt werden (vgl. ebd.).

Als allerdings die Evolutionstheorie von Darwin populär wurde, hatte der Begriff ‚Rasse‘ – so zeigen auch Lewontin, Rose und Kamin (1988) – bereits

die Bedeutung einer beobachtbaren Unterart. Es wurde mit Hilfe des Begriffs ‚Rasse‘ klassifiziert, aber nicht nur dies, es wurde auch gleichzeitig (entlang einer bestimmten Machtverteilung) hierarchisiert und bewertet.

In der Biologie führte dies durchaus zu Widersprüchen. So machten um 1940 Experimente deutlich, dass es innerhalb einer menschlichen Familie genetische Variationen zwischen Individuen geben kann. Die Verteilung der Blutgruppen (Typ A, B, AB, 0) zum Beispiel zeigt, dass keine Population ausschließlich einer Blutgruppe angehört (vgl. ebd., S. 96). Jede Population ist in sich hochvariabel und unterscheidet sich von anderen Populationen weitgehend in durchschnittlichen Anteilen unterschiedlicher Genformen. Somit kann „kein Individuum als ein typischer Angehöriger einer Rasse angesehen werden“ (ebd., S. 97) und der Begriff Menschenrasse – geht es nach dieser biologischen Einsicht – müsste an Bedeutung verlieren. Lewontin, Rose und Kamin machen also deutlich, dass es weder bedeutsame Unterschiede innerhalb einer Gruppe noch zwischen verschiedenen Gruppen gibt. Mit Hilfe der Immunologie und Proteinchemie hat man z. B. festgestellt, dass mindestens 75 Prozent der menschlichen Gene nicht variieren; sie sind also bei allen Menschen gleich. Das bedeutet, dass drei Viertel aller Merkmale in einer einzigen Ausprägung (monomorphe Proteine) vorkommen. Es gibt also „kein Gen, das in einer bestimmten Form zu 100 Prozent in einer Rasse auftritt“ (ebd., S. 99). Umgekehrt gibt es jedoch einige Gene, die von Individuum zu Individuum sehr variieren (polymorphe Gene), überhaupt keinen durchschnittlichen Unterschied ihrer Auftretenshäufigkeit zwischen den ‚Rassen‘. Um es zu verdeutlichen, geben Lewontin, Rose und Kamin folgendes Beispiel an: Sollte nach einer möglichen Weltkatastrophe nur ein Afrikaner überleben, bleiben immerhin 85 Prozent der ursprünglichen genetischen Variabilität erhalten.

‚Rasse‘ ist also kein biologisch begründbares Konzept und die sozialen und historischen Definitionen von ‚Rasse‘ sind biologisch willkürlich. Die systematisch schwer fassbare genetische Verschiedenheit der Menschen legt es eigentlich nahe, die Bemühungen um Klassifikationen unserer Spezies beiseite zulegen und das Konzept der ‚Rasse‘ durch die Beschreibung und Analyse der Vielfalt der Menschen selbst zu ersetzen (vgl. ebd.). In anderer Weise versucht Lothar Kattmann, diesem Gedanken Ausdruck zu verleihen: „Die Menschheit besteht nicht aus drei, fünf, sieben, 35 oder 300 ‚Rassen‘, sondern aus annähernd sechs Milliarden Menschen. Nicht Typenbildung und

Klassifikation von Typen sind wissenschaftlich gefragt, sondern das Verstehen von Vielfalt und Individualität“ (Kattmann 1999, S. 80).

All dies bedeutet jedoch leider nicht, dass mit dem notwendigen und wünschenswerten Abschied vom Menschenrassen-Konzept Rassismus erledigt ist. Bei Rassismus geht es ja gerade darum, das die Vorstellung und Überzeugung an eine angeblich wirksame Existenz von ‚Rassen‘ und ähnlichen Größen reproduziert wird, mitsamt den damit verbundenen Wertungen und Wirkungen (vgl. ebd.). Rassismus ist also ein Begriff, der in kritischer Perspektive auf die soziale Konstruktion von ‚Rassen‘ aufmerksam machen möchte. Beim Rassismusforscher Robert Miles wird dieser Prozess der Rassenkonstruktion als racialisation (Rassialisierung) bezeichnet (vgl. Miles 1989, S. 355), bei Mark Terkessidis als Rassifizierung (vgl. Terkessidis 1998, S. 74). Diese Konstruktionen knüpfen häufig an augenfällige (äußere) Unterschiede (wie z. B. die Hautfarbe) an und behaupten, diese seien wesentlich für genetische Differenzierungen zwischen Gruppen.

*„Die herrschenden Ideen einer Zeit waren stets nur die Ideen der herrschenden Klasse“*

(Karl Marx)

## **1.1 Definition von Rassismus**

Nach Albert Memmi ist Rassismus die verallgemeinerte und verabsolutierte Betrachtung von tatsächlichen und fiktiven Unterschieden. Die Betrachtenden stehen den Betrachteten gegenüber und rechtfertigen und erklären mit der Feststellung von Unterschieden und deren Bewertung die eigenen Privilegien und Aggressionen (vgl. Memmi 1987, S. 151). Die behaupteten Unterschiede und ihre Bewertung zur Rechtfertigung übergeordneter Positionen sind also Bestandteile des Rassismus (vgl. Terkessidis 1998, S. 71).

Wird die Position von Robert Miles betrachtet, geht es um eine analytisch-theoretische Definition des Begriffs Rassismus. Er kritisiert, dass der

Rassismus-Begriff oft unscharf verwendet und damit auch überdehnt wird (Miles 1991, S. 57). Daraus ergibt sich beispielsweise, dass *nicht* – wie z. B. oben bei Albert Memmi – zwischen Rassismus, Nationalismus und Sexismus unterschieden wird (vgl. Leiprecht 2005, S. 13). Auf der anderen Seite wird der Begriff auch oft verengt – Rassismus wird in diesem Fall z. B. als ein Phänomen dargestellt, dass ausschließlich von Weißen produziert wird (vgl. Terkessidis 1998, S. 71).

Miles spricht weiter von einem Ausgrenzungsprozess, der *exclusionary practice*: Voraussetzung dieser Ausgrenzungspraxis sind Menschen, die diskriminieren, und ein grundsätzlicher Mangel an Ressourcen. Ausgrenzungspraxis bezieht sich auf ganz konkrete Handlungen und Prozesse, die nicht erklären, wie sie verursacht worden sind (beispielsweise höhere Arbeitslosigkeit bei Migrantinnen und Migranten) (vgl. Miles 1991, S. 104). Der Ausgrenzungsprozess beinhaltet sowohl Ausgrenzung, aber auch Eingrenzung. Eine ausgrenzende Praxis führt automatisch zur Definition des eingrenzenden Kriteriums. Beispielhaft zu nennen sind Handlungen oder Prozesse, die Migrantinnen und Migranten daran hindern Arbeit zu finden. Sie bestimmen gleichzeitig die Eigenschaften derer, die die Jobs bekommen (vgl. Terkessidis 1998, S. 72 f.).

Rassistische Darstellungen können die Gestalt von wissenschaftlichen Theorien annehmen, trotzdem bleibt Rassismus in dieser Hinsicht immer ein rein ideologisches Phänomen. Die rassistische Ideologie dient nicht nur der Rechtfertigung, sondern hilft den Verwendern, den realen materiellen Abständen zwischen Gruppen „einen Sinn zu verleihen“, d.h. eine Ausgrenzungspraxis unterscheidet sich von Rassismus, ist aber eine Bedingung für ihn: *Rassenkonstruktion ist eine Voraussetzung für Rassismus* (vgl. ebd., S. 73).

Rassismus unterscheidet sich nach Miles von der Rassenkonstruktion durch die *explizit wertende* Komponente: Rassenkonstruktion wiederum kann auch (muss aber nicht) ein neutraler Prozess der Kategorisierung sein. Durch die Zuschreibung negativ bewerteter Merkmale (biologisch oder kulturell) entsteht erst Rassismus (vgl. Miles 1991, S. 96). Der Begriff Rassismus sollte (im Gegensatz zum verzichtbaren und völlig überflüssigen Begriff ‚Rasse‘) in der Praxis benutzt werden, um den „komplizierten Gesamtprozess der Produktion von Andersheit“ zu analysieren und zu kritisieren (ebd., S. 99).

Bei der Konstruktion von Menschen als Angehörige von ‚Rassen‘ findet also ein „Kategorisierungsprozess“ statt, der gleichzeitig Gruppen implizit oder explizit als „naturegegebene Einheiten“ festlegt. Miles weist aber darauf hin, dass diese Einteilungen nichts mit ‚wahrer Natur‘ zu tun haben. Diesen „Kategorisierungsprozess“ nennt Miles – wie bereits deutlich wurde – „Racialisation“ (Rassenkonstruktion) (ebd., S. 99). Nur ganz bestimmte Merkmale wurden zu „Bedeutungsträgern“, um ‚Rassen‘ festzulegen. Die schwarze oder weiße Hautfarbe wurde beispielsweise zum Merkmal, aber nicht die Form des Bauchnabels. Deswegen betont Miles, dass es hier um gesellschaftliche Fiktionen geht und nicht um biologische Realitäten (vgl. ebd., S. 95).

Mit der theoretischen Betrachtung des Phänomens Rassismus kann unsere Aufgabe aber noch nicht als erfüllt angesehen werden, denn Rassismus ist kein statischer Begriff. Mit der Einsicht, dass ‚Rasse‘ nicht mehr als ein Begriff gilt, mit dem überzeugend und wissenschaftlich seriös gearbeitet werden, sind aber wie bereits erwähnt nicht die rassistischen Denkweisen und Praxisformen verschwunden. Welchen Weg sich rassistische Ideen suchen, um weiter existieren zu können, soll im folgenden Kapitel gezeigt werden.

## **1.2 Ein neuer Rassismus**

In Diskursen um Migration und Flucht verdrängt der Begriff ‚Kultur‘ immer mehr den Begriff ‚Rasse‘. Leiprecht führt aus, dass ‚Kultur‘ ein sprachlicher Deckmantel für ‚Rasse‘ sein kann. Oft wird in Deutschland von anderen Kulturen gesprochen, die sich nicht mit der deutschen Kultur vereinbaren ließen: Die fremden Kulturen müssen ebenfalls bewahrt werden – aber bitte im Heimatland – damit die jeweilige ‚Reinheit‘ fortbestehen kann, vor allem aber soll die angeblich ‚reine deutsche Kultur‘ erhalten werden (vgl. zu dieser Diskursformation Leiprecht 2001, S. 29). Auch wenn hier ‚Kultur‘ statt ‚Rasse‘ verwendet wird, meint ‚Kultur‘ „unterschiedliche kulturelle Lebensformen“, die „letztlich auf genetische und naturhafte Größen reduziert“ werden (ebd.).

Das Wort ‚Rasse‘ ist in Deutschland unmittelbar mit der nationalsozialistischen Ideologie verknüpft. Auch international ist ‚Rasse‘ kein wissenschaftlich gebrauchter Begriff. In Deutschland wird es oft vermieden, das Wort ‚Rasse‘ zu benutzen. Diese Zurückhaltung findet sich jedoch nicht überall in Europa: So sprechen die Briten von ‚Rasseproblemen‘, während Nord-West-

Europa eher über ‚Migrationsprobleme‘ oder ‚Kulturkonflikte‘ spricht (vgl. ebd., S. 29f.).

Der Kulturbegriff erscheint zunächst als harmlos. Er ist in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft etabliert. Dabei ist nach Leiprecht auch ein scheinbar neutraler Kulturbegriff gefährlich, da „dessen Implikationen sich zu einem kulturalisierenden Rassismus entwickeln können“ (ebd., 30). Wenn ‚Kultur‘ als reduktionistisch-determinierend verstanden wird, lässt sich der Begriff „schließlich auch als naturhafte Größe – eben als ‚Rasse‘ – und/oder als einheitliche Nationalkultur konstruieren“ (ebd., 32). In diesem Verständnis werden die Anhänger einer Kultur als „Marionetten“ vorgestellt und wahrgenommen, deren Denken und Handeln durch die Kultur vorbestimmt ist. Die Reziprozität und (potentielle) Reflexivität zwischen Individuen und Kultur wird ignoriert. Kultur wird als statisch und homogen betrachtet. Es werden keine Konflikte, Gegensätze innerhalb von Kulturen oder Überlagerungen zu anderen Kulturen wahrgenommen. Somit wird die Kultur stark verdinglicht (vgl. ebd., S. 31f.).

Auch ein Rassismus unter dem Deckmantel des Begriffs Kultur bleibt weiterhin inakzeptabel und voll von ideologischen Gehalten (Negativbewertung, Hierarchisierung etc.). Gleichzeitig gibt es biologisierende und kulturalisierende (dazu später) Rassismen in offenen (manifesten) und verdeckten (latenten, liberalen) Formen.

Wie aber entsteht genau Rassismus? Aus welchen Strukturen heraus entwickelt sich Rassismus? Dabei gehe ich davon aus, dass Rassismus nicht ursächlich mit Migration in einem Zusammenhang steht. Dennoch ist die Frage bedeutsam, was mit der gesellschaftlichen Sichtweise auf verschiedene Sektoren – Kultur, Ökonomie, Selbstbild, soziale Unterschiede – geschieht, wenn Migrantinnen und Migranten in eine Gesellschaft integriert werden sollen. Wie kann eine Ablehnung der Migrantinnen und Migranten aus der Gesellschaft heraus vermieden werden?

### **1.3 Funktion und Struktur des Rassismus**

Elfferding erklärt Rassismus nicht über die Probleme der Menschen, wie z. B. Arbeitslosigkeit. Er spricht davon, dass Ideologien wie Rassismus immer dann wichtig werden, wenn gesellschaftliche Probleme auftreten, für die der Mensch auf derselben Ebene keine Lösung bereit hält (vgl. Elfferding 1988, S. 43): „Nicht das Problem als solches, nicht Arbeitslosigkeit, No Future,

psychische Not als solches verursachen Rassismus, sondern das Missverständnis zwischen Problem und Problemlösung“ (ebd.). Viele Menschen neigen in dieser Situation dazu, die Probleme zu verdrängen oder Widersprüche in andere Widersprüche zu übersetzen, welche für sie als lösbar erscheinen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang ist eine Unterscheidung zwischen einem Ursachenmodell der Erklärung und einem Denken in Verhältnissen von Problemlösungen sehr wichtig. Es sollte versucht werden, die Mittel, die für den Umgang mit Problemen nötig sind, zu stärken und weiterzuentwickeln, ohne Probleme zu verschieben; nach Elfferding handelt es sich bei Rassismus um ein Element von Problemverschiebung (vgl. ebd.). Wenn man nun Rassismus und Ablehnung gegenüber Migrantinnen und Migranten als ideologische Praxen in einem Problemlösungs-Verhältnis sieht, hat man den Vorteil, dass man zwischen einer Funktion und einer Struktur des Rassismus unterscheiden kann (vgl. ebd.).

Aus Sicht der Struktur von Rassismus gibt es einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, Rassismus und der Ablehnung von Migranten. Auch die Verschiebung von Widersprüchen dient zur Herausbildung von Rassismus (vgl. ebd.). Elfferding versucht dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wenn nun der ökonomische Gegensatz ‚arm‘ und ‚reich‘ zu dem Gegensatz ‚geburtenschwach‘ und ‚geburtensark‘ gleichgesetzt wird, könnte man darauf schließen, dass bei Geburtenrückgang Armut drohe (vgl. ebd., S. 43f.). Bei dieser Verschiebung sind gesellschaftliche, demographische und ethnische Diskurse beteiligt. Es werden andere Begriffe verwendet, wie die Größe einer Bevölkerung, die Geschwindigkeit ihres Wachstums bzw. Rückgangs für die Kategorialität von ‚arm‘ und ‚reich‘ (vgl. ebd., S. 44). Bei einer Verschiebung von sozialen Widersprüchen kommt es gleichzeitig auch zu Verdrängung. Es entsteht ein aktives Vergessen bei der Verschiebung von Gegensätzen, die psychische Gewalt fordert. Die Analyse der Verdrängungen bezogen auf Rassismus ist besonders wichtig, da sich das Individuum eigene Merkmale als ‚fremd‘ und ‚feindlich‘ konstruiert und somit die eigenen Merkmale ausschließt (vgl. ebd.).

Elfferding weist darauf hin, dass die Verschiebungen und Verdrängungen der sozialen Widersprüche ihren Ursprung nicht im Individuum haben, sondern vielmehr in den gesellschaftlichen Institutionen, wie beispielsweise den Medien, der Politik und den Kirchen, die untereinander verbunden sind und rassistische Lösungen für momentan unlösbare gesellschaftliche Probleme bereitstellen. Sie produzieren Feind-Diskurse, die sich zu rassistischen Dis-

kursen verdichten (vgl. ebd.). Es gibt drei große Gruppen von Diskursen, so Elfferding, die bei der Produktion von Rassismus zusammenwirken. Als erstes gibt es den Volksdiskurs. Dabei geht es um den ständig scheiternden Versuch, eine Einheit unter den verschiedenen Klassen, Ethnien und Kulturen zu konstruieren (vgl. ebd., S. 44f.) Der zweite Diskurs ist der nationale Diskurs. Hierbei, so Elfferding geht es um die nationale Identität im Gegeneinander der Nationalstaaten. Der nationale Diskurs richtet den Volksdiskurs nach außen. Die Beziehungen der Nationalstaaten untereinander sind auch heute noch oft von Konkurrenz bestimmte Beziehungen, was dazu führt, dass es beim nationalen Diskurs um Bestimmungen der Über- und Unterlegenheit geht. Aber auch hierbei spielt Rassismus eine Rolle (vgl. ebd., S. 45f.) Elfferding erläutert dies an einem Beispiel: „Das WIR, welches beispielsweise im Diskurs der Exportabhängigkeit und des Bestehens auf dem Weltmarkt gebildet wird, bestimmt sich *im Gegensatz zu Gleichrangigen* (den gefährlichen Konkurrenten) und *in Beziehung auf* die Länder der Dritten Welt“ (ebd., S. 46). Aber nicht nur diese beiden Diskurse machen Rassismus und Ablehnung von Migranten aus. Der dritte Diskurs dreht sich um Körper, Gesundheit und Geschlecht. Bezogen auf Rassismus werden die sozialen Körperbedeutungen durch einen widersprüchlichen Antikörper – der anderen ‚Rasse‘ – überformt. Elfferding sagt dazu: „Die ästhetische Formierung des Körpers, der medizinische Diskurs, die Geschlechterverhältnisse stellen ein großes und heterogenes Feld von ausgrenzenden Gegensätzen bereit, in denen Körpermerkmale (und mit ihnen artikulierte »Charaktereigenschaften«) bestimmt sind“ (ebd.). Zusammenfassend kann dazu gesagt werden, dass die Funktion ‚Verschiebung/Verdrängung‘, welche den Rassismus umfasst, durch die drei Diskurse Population, Nationalismus und Körperformierung verwirklicht wird. Innerhalb dieser Diskurse kommt es zu Denk- und Praxisformen, in denen es Lösungen für die Probleme von Menschen gibt, welche sie, wie bereits oben genannt, scheinbar nicht selber lösen können (vgl. ebd.).

Für Elfferding ist es nicht wichtig, ob man sogenannte IST-Fragen, wie z. B. ‚Ist XY rassistisch?‘ stellt. Beide, die Definitionsfrage und die IST-Frage, versuchen eine Bewegung in einem Kontinuum festzuhalten (vgl. ebd., S. 48). Für Elfferding ist es wichtig, die begrifflichen Möglichkeiten, die komplexen und in sich widersprüchlichen Diskurse zu zerlegen und nach ihren Bestandteilen untersuchen zu können. Ebenfalls für ihn interessant ist es, zu sehen, dass die Ursachen für Rassismus in den Verschiebungen zu suchen sind, die in verschiedenen Diskursen stattfinden (vgl. ebd., S. 48f.).

Abschließend stellt sich Elfferding die Frage, welche Richtungen sich aus dem dargelegten Ansatz für eine Politik gegen Ablehnung von Migrantinnen, Migranten und Rassismus ergeben (vgl. ebd.). Elfferding sagt dazu: „Wenn die Funktion der rassistischen Ideologie in der verschobenen und verdrängenden Lösung momentan unlösbarer Probleme in der Gesellschaft besteht, dann scheint eine wirksame Bekämpfung des Rassismus darauf abstellen zu müssen, diese Funktion »aufzuheben« und die Verschiebung/Verdrängung der sozialen Antagonismen rückgängig zu machen.“ (ebd.). Die Struktur des Rassismus (Population, Nationalismus und Körperformation) lässt sich aber nicht so leicht zurückführen. Daraus lässt sich schließen, dass die Ablehnung von Migranten und Rassismus nur dann wirksam bekämpft werden können, wenn es gelingt, eine Transformation der tragenden Diskurse einzuleiten (vgl. ebd.). In Bezug auf Antirassismus macht Elfferding darauf aufmerksam, dass sich Antirassisten und Rassisten durchaus ähneln. Sie leben beide in der gleichen Gesellschaft und teilen das gleiche Diskursuniversum. Der Antirassist muss im Rassisten ein Stück von sich selbst erkennen, um den Rassisten dazu zu bringen, in der anderen ‚Rasse‘ auch ein Stück von sich selbst zu entdecken und somit Veränderungen zu bewirken. Aber die Angst der Verschiedenheit führt immer wieder dazu, dass die Antirassisten in die totalitäre, bürgerliche Gleichheitsphilosophie zurückfallen und sich nichts verändert (vgl. ebd., S. 52). In die Zukunft blickend spricht Elfferding davon, dass die „Politik gegen (...) Rassismus von der wirklichen Verschiedenheit der Kulturen ausgehen, ihre Koexistenz anstreben und jeden egalisierenden Evolutionismus bekämpfen“ muss (ebd., S. 53).

Nachdem nun dargelegt wurde, welche Konsequenzen aus der Herausforderung an eine Gesellschaft, Migranten zu integrieren, entstehen, soll erläutert werden, dass es nicht *die* eine Kultur gibt und sogenannte Kulturalisierungen vermieden werden müssen. Der Begriff Kulturalisierung soll im folgenden Absatz erläutert werden, dabei soll der zugrunde gelegte Kulturbegriff der Interkulturellen Pädagogik ebenfalls dargelegt werden.

#### **1.4 Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik**

In den Sozialwissenschaften werden unter Kultur nicht nur die Phänomene der so genannten ‚Hochkultur‘ gefasst (also z. B. Opern, Gemälde, Architektur, etc.), sondern auch alltägliche Lebensweisen mitsamt den Werten, Normen und Traditionen, auf die sich die Menschen hier beziehen. Kultur ist

also ein Begriff für komplexe Phänomene. Dies zeigt sich jedoch nicht nur hinsichtlich der genannten Bereiche, sondern auch daran, dass einzelne kulturelle Elemente innerhalb eines Landes (zwischen Großstadt, Kleinstadt, ländlicher Raum oder zwischen verschiedenen Regionen) unterschiedliche Ausformungen und Existenzen haben. Daher ist national-kulturelle Einheitlichkeit meist eher eine Behauptung von interessierter Seite und weniger ein reales Gebilde.

Kulturelle Elemente können zudem aus unterschiedlichen Kontexten heraus aufgegriffen und verändert werden. Auch die Tatsache der Einwanderung kann zu neuen Konstellationen führen und für ein neues Zusammenspiel verschiedener kultureller Elemente sorgen. Ein einzelnes kulturelles Element steht nicht allein, sondern ist mit anderen Elementen verbunden und kann durch andere Elemente getragen werden, oder auf diesen aufbauen (vgl. hierzu Leiprecht 2008, S. 130). Einzelne kulturelle Elemente sind einem Wandel unterzogen und somit veränderbar. Elemente können Gegenstand einer öffentlichen Reflexion werden. Aus der Reflexion können sich unterschiedliche Standpunkte ergeben. Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Standpunkte öffentlich formuliert, gehört und durchgesetzt werden (vgl. ebd., S. 131).

Auf die Mitglieder einer Gesellschaft hat dies folgende Auswirkungen: Ein „Netz kultureller Elemente kann in einem Prozess der Sozialisation, in dem alte Gewohnheiten und Traditionen zweifellos eine Rolle spielen, mehr oder weniger stark von den Einzelnen verinnerlicht worden sein; und es muss den Einzelnen nicht unbedingt bewusst sein, kann aber im Prinzip [...] in einem Prozess der Reflexion bewusst gemacht werden“ (ebd.).

Es gibt viele unterschiedliche Definitionen des Begriffes ‚Kultur‘ (vgl. ebd., S. 132). Dies sorgt für Probleme in der Verwendung von Kulturbegriffen. Leiprecht sieht es als schwierig an sich einseitig auf ‚die Kultur der Anderen‘ zu konzentrieren, da dies ein Anderssein der Anderen impliziert und Ursache für Vorurteile sein kann. Dies kann Assoziationsketten, Denkmuster und Argumentationsweisen in Gang setzen, welche häufig negativ besetzt sind, eine Sie-Wir-Dichotomie hervorrufen und Überschreibungen von Vorurteilen auf ganze Nationalitäten zulassen (vgl. ebd., S. 132ff.): „Es wird suggeriert, dass die globale Kenntnis einiger kultureller (oder religiöser) Gewohnheiten und Auffassungen als Interpretationsgrundlage ausreichen könnte, um im Kontakt mit Klienten/Zielgruppen diese besser zu begreifen“ (ebd., S. 135). Dabei besteht die Gefahr, dass Personen auf eine Kultur festgelegt werden.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass es beim interkulturellen Lernen „offenbar um die Bewusstmachung von Kulturstandards und um das Erlernen zentraler Kulturstandards der anderen Kulturen [geht; *d. V.*]“ (ebd., S. 136). Dies kritisiert Leiprecht, da die Gefahr besteht, dass aus diesen Standards nationale und kulturelle Stereotypen entstehen, diese wiederum für eine Vorstellung von einem „kulturabhängigen Gruppenprototyp“ (ebd.) sorgen und der einzelnen Person seine Individualität rauben. Mitglieder der eigenen Gruppe würden aber trotzdem als Individuen wahrgenommen. Beim interkulturellen Lernen ist es also wichtig, dass das Alltagsverständnis von Kultur und die Wirkung von Kultur zum Ausgangspunkt gemacht werden. Das Alltagsverständnis muss sich von der Vorstellung, dass eine Kultur einzelne Mitglieder eines homogenen und statischen Kollektivs darstellt, lösen. Häufig gehen aber die Konzepte in der Theorie und Praxis nicht über solche Vorstellungen hinaus (vgl. ebd., S. 136ff).

Ein solcher alltäglicher Kulturbegriff ist nach Leiprecht unangemessen und problematisch. Ein angemessener Kulturbegriff ist aber unverzichtbar, wobei es darauf ankommt, was benannt und wie es benannt wird (vgl. ebd., S. 138). Dabei ist es unumgänglich sich mit der ‚eigenen‘ Kultur auseinander zusetzen, „mit der Geschichte der Gesellschaft und der Familie und das eigene Verhältnis dazu [wahrzunehmen und; *d. V.*] Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen“ (ebd., S. 140). Auch sind beispielsweise eingewanderte Gruppen aus der Erinnerung nicht auszuschließen. Leiprecht fordert hier eine interkulturelle Öffnung (vgl. ebd.): „Nötig ist also insgesamt ein Kulturbegriff, der kulturalisierende, ethnische und nationalisierende Essentialismen, Dichotomisierungen und darauf aufbauende Mystifizierungen vermeiden hilft“ (ebd.). Menschen greifen kulturelle Bedeutungsmuster auf, entwickeln sie weiter oder um, verändern und erneuern Bedeutungen und können diese uminterpretieren oder auch verdrängen. Menschen werden also nicht nur durch einen Kulturbegriff beeinflusst, sondern beeinflussen diesen auch selbst (vgl. ebd., S. 143).

Bei der Interkulturellen Pädagogik steht der Kulturbegriff im Mittelpunkt. Neuere Ansätze versuchen hier kulturalisierende Konzepte von ‚Kultur‘ zu überwinden und greifen dabei auf einen sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff zurück. So beziehen sich Auernheimer oder Leiprecht u.a. auf das britische Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS). Das Verständnis von Kultur wird in der Folge beschrieben als „Fundus an symbolischen Repräsentationsmitteln, Mittel der Verständigung und Selbstverständigung. Sie

dient als Orientierungssystem“ (Auernheimer 1988, S. 141). Die einzelnen Menschen haben individuelle Beziehungen und Bezüge zu ‚Kultur‘. Sie gehen mit ‚Kultur‘ um, haben – so Leiprecht (2008) – ein (potentiell) reflexives Verhältnis zu dieser ‚*Makrostruktur*‘. Nur aus der (kulturellen) Herkunft eines Individuums kann nicht entschieden bzw. darauf geschlossen werden, wie das Individuum ‚Kultur‘ interpretiert. Das individuelle Verhältnis zu Geschichte, Zugehörigkeit und kultureller Herkunft ist entscheidend und muss für die Pädagogik im Vordergrund stehen. Dies heißt jedoch nicht, dass ‚Kultur‘ auf Individuelles reduziert werden kann. Es ist in der Tat eine jeweils spezifische (kulturelle) Rahmung, die das Individuum nicht ‚neu‘ erfindet, sondern mit der es umgehen und zurechtkommen muss (vgl. Leiprecht 2008). Zudem steckt in ‚Kultur‘ eine Orientierungsangebot: Vorhandene Bedeutungsmuster und Zeichensysteme können Orientierung verschaffen (vgl. Auernheimer 1988, S. 141). Gleichzeitig enthalten sie Uneindeutigkeiten und Widersprüche und verändern sich. Sie lassen (mehr oder weniger) Raum für eigene Auslegungen und Deutungen (vgl. ebd., S. 142f.). Auernheimer weist darauf hin, dass man sich heute in der Interkulturellen Pädagogik darauf geeinigt hat, dass „Kulturen erstens als heterogen nicht als homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch zu verstehen“ sind (ebd.). Ein Kulturbegriff ist demnach veränderbar und nicht einheitlich zu verstehen: „Kulturen sind als für Veränderungen, Anpassungen und Überlagerungen offene Systeme zu betrachten“ (ebd.).

Wichtig ist zu betonen, dass Kulturen *nicht* auf eine Nationalkultur zu reduzieren sind und innerhalb einer nationalen Gesellschaft sehr viele unterschiedliche Kulturen existieren. Ebenso sollte man damit rechnen, dass in Situationen interkultureller und internationaler Begegnungen eine wechselseitige Zuschreibung stattfindet (Selbst- und Fremdzuschreibungen) (vgl. ebd., S. 144).

Als Ausblick gibt Leiprecht (2008) an, „dass die Interkulturelle Pädagogik auf dem guten Weg ist, einen Kulturbegriff zu formulieren, der Kulturalisierungen zu vermeiden hilft“ (ebd., S. 141). Dabei sollte die Thematisierung des Kulturbegriffs in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Professionellen in Bildung und Sozialer Arbeit stattfinden, damit eine fachlich angemessene und professionelle Begriffsverständigung stattfinden kann.

Damit der Kulturbegriff, wie oben erläutert, in den Zusammenhang Bildung und Ausbildung eingebettet werden kann, soll der Begriff „kulturelles Kapital“ – als ein Element, welches sich sowohl auf der (gesellschaftlich gewor-

denen und sozialisierten) individuellen Seite (Habitus) als auch auf der Seite von ‚Makrostrukturen‘ (etwa als ‚passende‘ Anschlussstelle oder Zugang verwehrende Position innerhalb von Bildungseinrichtungen) befindet – eingeführt werden. Da das kulturelle aber nur eines der Kapitalarten ist, die Pierre Bourdieu differenziert, kann es nicht allein erläutert werden. Deshalb folgt eine Erklärung der drei Kapitalarten nach Bourdieu.

## **2 Was sind ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital?**

Pierre Bourdieu macht mit dem Kapitalbegriff auch darauf aufmerksam, dass Menschen nicht beliebig austauschbar sind. Wären alle Menschen identische Teilchen, könnten sie wechselseitig ausgetauscht werden (vgl. Bourdieu 1983, S. 183). Geht man davon aus, dass jedem Menschen anderes Kapital – in den drei zu definierenden Formen (dazu später) – zur Verfügung steht, wird auch deutlich, dass Austauschbarkeit ein problematisches Konzept und eine problematische Realität ist. Bei jedem Einzelnen kommt es zu einer Kapitalakkumulation, einer Anhäufung von drei Kapitalformen.

Dabei definiert Bourdieu Kapital als akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter Form. Die Akkumulation von Kapital braucht Zeit. Das Kapital will aber von sich aus weiter existieren, wartet also, und kann sich selbst reproduzieren (vgl. ebd.). Es wird ‚Wachstum‘ erzeugt: „Wird Kapital von einzelnen Akteuren oder Gruppen privat und exklusiv angeeignet“, so wird damit „soziale Energie“ geschaffen (ebd.). Die zu einem bestimmten Zeitpunkt bestehende Verteilung des Kapitals – einschließlich der einzelnen Formen - entspricht dabei „der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt“ (ebd.). Bourdieu meint hier die gesellschaftsimmanenten Behinderungen und Möglichkeiten, die die Erfolgchancen in einer Gesellschaft rahmen.

Bourdieu weist darauf hin, dass Kapital nicht nur als bloßer Begriff der ökonomischen Theorie gefasst werden sollte, sondern weiter und umfassender konzeptualisiert werden muss (vgl. ebd., S. 184). In der ökonomischen Theo-

rie wird der Kapitalbegriff als Warenaustausch mit Hinblick auf die eigene Profitmaximierung gesehen und damit weitestgehend reduziert<sup>2</sup>.

Um den ökonomischen Reduktionismus zu überwinden, unterscheidet Bourdieu drei Hauptformen von Kapital: kulturelles Kapital, soziales Kapital und ökonomisches Kapital.

## 2.1 Kulturelles Kapital

Beim *kulturellen Kapital* differenziert Bourdieu zwischen inkorporiertem, objektivem und institutionellem Kulturkapital.

Mit *inkorporiertem Kapital* ist ein an den Menschen gebundenes Kapital gemeint, welches in der Familie, die über unterschiedlich viel „kulturelles Kapital“ verfügt, an die Kinder weitergegeben wird. Sich „inkorporiertes Kulturkapital“ anzueignen ist sehr zeitaufwendig und kann nicht kurzfristig (z. B. durch Tausch, Geschenk oder Vererbung) weitergegeben werden und auch nicht in „ökonomisches Kapital“ (siehe unten) umgewandelt werden. Aber nicht alle Familien verfügen über gleich viel „kulturelles Kapital“, wodurch eine Ungleichheit in der Gesellschaft entsteht. Diese ist oft nicht offensichtlich, da dieser Aspekt der Ungleichheit als natürlich behauptet bzw. „seine wahre Natur als Kapital verkannt wird“. Es greift dort, wo ökonomisches Kapital nicht anerkannt wird (beispielsweise Heiratsmarkt) und ist nicht gleichzusetzen mit Humankapital.

Dabei gilt, dass nur Familien, die über viel kulturelles Kapital verfügen, ihren Kindern die Chance geben können, viel inkorporiertes Kapital zu akkumulieren. Sie werden in diesem Fall sozialisiert und akkumulieren sogleich kulturelles Kapital. Ein Individuum kann sich aber nur so lange der Akkumulation widmen, wie es frei von ökonomischen Zwängen ist (vgl. ebd., S. 188).

Kulturelle Güter wie Bilder, Bücher oder Lexika werden als „*objektiviertes Kulturkapital*“ bezeichnet. Man kann es sich aber nur dann aneignen, wenn bereits über „kulturelle Fähigkeiten“ verfügt wird, sprich „inkorporiertes Kulturkapital“. Erst diese Fähigkeiten machen z. B. den „Genuss eines Gemäldes“ möglich. Das „objektivierte Kulturkapital“ ist gut übertragbar, da ein

---

2 Nimmt man nur diese Reduzierung an, werden alle Formen sozialen Austausches zu uneigennützigem Beziehungen degradiert. Bourdieu weist darauf hin, dass ein so enger und strikter ökonomischer Kapitalbegriff aus sich heraus den Gegenbegriff der Uneigennützigkeit fordert (vgl. Bourdieu 1983, S. 184).

Gemälde z. B. einfach verkauft werden kann. Die Aneignung objektiven Kulturkapitals setzt ökonomisches Kapital voraus, mit dem Eigentum geschaffen werden kann. Bourdieu sieht einen kontinuierlichen Machtzuwachs bei denen, die über Kulturkapital verfügen.

Schulische und akademische Titel entsprechen, laut Bourdieu, dem „*institutionalisierten Kulturkapital*“. Der Aspekt, dass kulturelles Kapital nicht vererbbar ist und an den einzelnen Menschen geknüpft ist, wird umgangen. Sie garantieren dem Besitzer oder der Besitzerin einen dauerhaften und rechtlich garantierten Wert, der eben auch vererbbar ist.

Bestimmt man einen Geldwert für den Erwerb eines bestimmten schulischen Titels, wird das „institutionalisierte Kulturkapital“ in „ökonomisches Kapital“ übertragbar. Diese Art kulturellen Kapitals kann verschleiern, über welches und wie viel an inkorporiertem Kapital die Trägerinnen und Träger wirklich verfügen können, d.h. man kann einen Titel besitzen, ohne wirklich die Fähigkeiten zu haben, die sich dahinter verbergen.

## 2.2 Soziales Kapital

Der soziologische Begriff „*soziales Kapital*“ bezeichnet die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen (Unterstützung, Hilfeleistung, Anerkennung, Wissen etc.), die mit der Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sein können (vgl. ebd., S. 190). Der Begriff bezieht sich nicht auf natürliche Personen an sich, sondern auf die Beziehungen zwischen ihnen. D.h. das Individuum muss Teil einer Gruppe sein, um soziales Kapital haben zu können:

„Das Gesamtkapital, das die einzelnen Gruppenmitglieder besitzen, dient ihnen allen gemeinsam als Sicherheit und verleiht ihnen“ eine Art „Kreditwürdigkeit“ (ebd., S. 191). Wie viel Sozialkapital man also besitzt, zeigt sich in den aktivierbaren Beziehungen und dem dortigen (ökonomischen, kulturellen und symbolischen) Kapital (vgl. ebd.). Es entsteht eine Art Nutznießertum, bei dem der Einzelne vom Gesamtkapital seiner Gruppe profitiert: „Die Profite, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ergeben, sind zugleich Grundlage für die Solidarität, die diese Profite ermöglicht“ (ebd., S. 192).

Für die Aufrechterhaltung von Sozialkapital ist „Beziehungsarbeit“ nötig, die Zeit und Geld, somit auch ökonomisches Kapital fordert. Dieser Aufwand ist

aber nur rentabel, wenn Kenntnisse der bestehenden Beziehungen da sind, die auch potentiell genutzt werden können (vgl. ebd., S. 193).

Hier funktioniert das Prinzip der Delegation: eine Gruppe (Nation, Familie, ...) kann repräsentiert werden von einzelnen. Dabei erlangen die Einzelnen Macht, die ungleich zu ihrem persönlichen Gewicht ist (vgl. ebd.). Dabei kann auch das Problem des Machtmissbrauchs gegen die eigene Gruppe entstehen.

### **2.3 Ökonomisches Kapital**

Kapital ist nicht statisch und kann unter bestimmten Bedingungen umgewandelt werden. *Ökonomisches Kapital* liegt allen anderen Kapitalarten zugrunde. Dabei muss es transformiert werden, um kulturelles oder soziales Kapital zu werden. Aber die transformierten Formen sind nicht Eins-zu-Eins in ökonomisches Kapital rückführbar (vgl. ebd., S. 196). Die Umwandlung von ökonomischem in soziales Kapital setzt Arbeit voraus. Ökonomisch gesehen ist das verschwendete Zeit. Sozial gesehen ist es eine lohnende Investition, deren Lohn sich entweder ‚monetär‘ oder anderweitig einstellen kann.

Die „Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital setzt eine Aufwand an Zeit voraus, der durch die Verfügung über ökonomisches Kapital ermöglicht wird“ (ebd., S. 196f.). Das heißt, je mehr ökonomisches Kapital eine Familie hat, desto länger kann der Arbeitsmarkteintritt des akkumulierenden Individuums hinausgezögert werden. Das bedeutet: Der Akkumulationsprozess wird verlängert.

Die Kapitalarten sind, wie deutlich wurde, maßgebend für die Sozialisation eines Menschen. Sozialisation beinhaltet auch das Verhältnis zu und die Übernahme, Gestaltung und Reflektion von Vorstellungen, Rollenmustern und Lebensweisen im Kontext von Männlichkeit. Solche ‚Männlichkeiten‘ befinden sich in der momentanen Situation im Umbruch. Zum Beispiel ist der rigorose Ausschluss von (gezeigten) Gefühlen nicht mehr zeitgemäß. Auch Männer sollen heute liebevolle Väter sein können. Aber ist ihnen damit auch das Weinen erlaubt?

*Männer habens schwer, nehmens leicht  
außen hart und innen ganz weich,  
werden als Kind schon auf Mann geeicht.  
Wann ist ein Mann ein Mann?*

(Herbert Grönemeyer)

### **3 Die männliche Herrschaft**

Wie gezeigt, hat Pierre Bourdieu mit seinen Ausführungen zum Kapitalbegriff grundlegende Begriffe formuliert, die im Verlauf der Arbeit immer wieder auftauchen werden. Vor allem der Begriff des kulturellen Kapitals hat eine entscheidende Position in vielen Theoriedebatten, auch in der Interkulturellen Pädagogik, bekommen. Jedoch hat Bourdieu sich nicht nur mit den Definitionen von Kapitalformen beschäftigt, sondern auch eine Analyse zu Männlichkeit und ihrer Stellung in der heutigen Gesellschaft und in den in der Gesellschaft inhärenten Strukturen verfasst (vgl. Bourdieu 2005, S. 154ff.). Dem soll, nach einer kurzen Skizze zu Bourdieus Verständnis, die Sichtweise der Männlichkeitsforscherin Raewyn Connell entgegengesetzt werden, um in einem Vergleich zu einer eigenen Theorieskizze zu kommen. Dabei wird auch auf die aktuelle Theoriedebatte in der Jungenforschung Bezug genommen.

#### **3.1 Bourdieu und Männlichkeit**

Eine Herrschaft von Männern über Frauen ist nach wie vor im gesellschaftlichen Habitus verankert. Männliche Herrschaft hat nach Bourdieu aber etwas von ihrer Selbstverständlichkeit verloren, da die für sie die idealen traditionellen Bedingungen (wie sie beispielsweise in der von ihm untersuchten kabyllischen Gesellschaft gegeben waren) nicht mehr in dieser Weise vorhanden sind. Frauen wie Männer sind Sozialisationszwängen unterworfen, jedoch sind dominierende Sozialisationsformen mit männlichen Machtinteressen verbunden und tragen im gleichen Zug zur Unterwerfung von Frauen bei. Einige der Mechanismen, die männliche Herrschaft ausmachen, sind im gesellschaftlichen Habitus bis heute erhalten geblieben. So sind als ‚evident‘ und ‚natürlich‘ betrachtete Anordnungen, die bereits sehr lange in der Ordnung der Dinge enthalten waren, unangetastet geblieben, so z. B. „der Straße“ als „dem Ort aller Gefahren“, einem öffentlichen Raum, der oft von Männern

dominiert wird (vgl. ebd., S. 102). Bourdieu sieht eine weitere Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse als nötig an. Frauen sollen sich aus der beherrschten Rolle heraus in eine Position begeben, die gleichrangig ist.

Männliche Herrschaft ist nach der feministischen Revolution nicht mehr in allen Bereichen der Gesellschaft aus sich heraus gerechtfertigt, sondern bedarf manchmal einer Verteidigung (vgl. ebd., S. 154.). Die Möglichkeiten und Rechte von Frauen haben sich stark verändert, was vor allem mit einem vermehrten und verbesserten Zugang zu höherer Bildung verbunden ist. Diesen emanzipatorischen Schritt, den Bourdieu fordert, sieht er aber – trotz einiger Verbesserungen – gleichzeitig auch als eingeschränkt wirksam an, da z. B. Frauen aus ‚höheren‘ Bildungsschichten kaum Wege in die traditionellen männlichen Bereiche der Arbeitswelt finden (vgl. ebd., S. 157). Die Möglichkeiten der Welt bieten sich dann als Unmöglichkeit, also auf jeden Fall nicht als beliebiges Etwas: „Vielmehr sind sie den Positionen und Dispositionen jedes Akteurs entsprechend spezifiziert“ (ebd., S. 101).

In Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte macht Bourdieu auf eine gewisse „Permanenz im und durch den Wandel aufmerksam“: Wenn Frauen eine Berufssparte für sich erobern, kann davon ausgegangen werden, so Bourdieu, dass dieser Beruf entweder „bereits abgewertet“ oder aber „in Abwertung begriffen“ ist (Bourdieu 2005, S. 159). Bourdieu verdeutlicht, dass trotz einer formalen Chancengleichheit die reale Gleichheit nicht erreicht wird, da der Wert von männlichen und weiblichen Bereichen immer im gleichen Abstand bleibt, auch wenn das Gesamtniveau erhöht wird (vgl. ebd., S. 158f.). Die Logik des *double standard*, die eine asymmetrische Bewertung männlicher und weiblicher Tätigkeiten enthält, ist hier offenbar am Wirken. Das heißt „dieselben Aufgaben [können, d. V.] rühmlich und schwierig [...], wenn sie von Männern, oder leicht, belanglos und unwichtig, wenn sie von Frauen erfüllt werden“, sein (ebd., S. 106). Führt ein Mann eine weibliche Arbeit aus, kann er diese Arbeit damit *adeln*. Beispielsweise wird die Arbeit eines *Couturier* qualitativ höher bewertet als die einer Schneiderin (vgl. ebd., S. 107).

Möglichkeiten bieten sich entweder für einen Mann oder eben für eine Frau. Dabei teilen sich die objektiven Möglichkeiten – Bourdieu nimmt hier die Begrifflichkeit Max Webers auf – und bieten sich den Akteuren in ihren vertrauten Umgebungen, der männlich-öffentlichen Welt oder der weiblich-privaten Welt. Die objektiven Erwartungen tragen „zur Verfestigung der fundamentalen Geschlechterdichotomie bei“ (ebd., S. 102). Herrschende Positi-

onen sind nicht mehr nur den Männern vorbehalten, jedoch finden sich Frauen in herrschenden Positionen vor allem „in den untergeordneten Regionen des Feldes der Macht, d.h. in der Produktion und Zirkulation der symbolischen Güter (wie dem Verlagswesen, dem Journalismus, den Medien, dem Unterrichtswesen usw.)“ (ebd., S. 160f.). Zu besetzende Positionen sind zudem häufig mit geschlechtlichen Konnotationen versehen. Damit eine Frau eine Position bekleiden kann, die (eigentlich) auf Männer zugeschnitten ist, muss sie erstens über das verfügen, was in der Beschreibung der Position explizit formuliert ist, und zweitens über alle Fähigkeiten, die den Männern immanent sind, also beispielsweise eine bestimmte körperliche Statur, männliche Stimmkraft, Aggressivität, sicheres Auftreten und natürliche Autorität (vgl. ebd., S. 110f.). Somit bleiben die entscheidenden Machtpositionen den Männern vorbehalten. Hinzukommt, dass Frauen immer mit „negativen, symbolischen Koeffizienten“ von Männern abgetrennt werden. Ihr Dasein als Frau wird ihnen zum Nachteil gemacht durch die Stereotypen, die mit dem Bild der Frau im gesellschaftlichen Habitus verknüpft sind.

Bourdieu folgert – sich auf das soziale Gesetz der Anpassung beziehend –, dass die Erwartungen und Ansprüche, die an jemanden gerichtet werden, sich in ihm/ihr auch „in Gestalt dauerhafter Dispositionen“ im „Körper einprägen“ (ebd., S. 109). Werden Frauen kontinuierlich entmutigt und mit entsprechenden Erwartungen konfrontiert, so richtet sich bei ihnen eine „gelernte Hilflosigkeit“ ein, eine relativ dauerhafte Disposition, die aus den an sie gerichteten Anforderungen hervorgeht.

Vor diesem Hintergrund ist es nach Bourdieu die soziale Logik, die dazu führt, dass Position *und* Disposition immer wieder *harmonisch* zueinander finden: In der Arbeitswelt übernehmen Männer mit der ihnen eigenen paternalistischen Autorität Verantwortung für das Vorgehen in der von ihnen geführten Institution, und auch bei Überlastung bieten sie dem subalternen Personal, das aus Frauen besteht, allgemeinen Schutz. Es ergeben sich so hierarchische Beziehungen wie Arzt/Krankenschwester oder Chef/Sekretärin (vgl. ebd., S. 103f.). Die so andauernde Diskriminierung der Frau „ist umso unerbittlicher, als sie nicht aus Böswilligkeit, sondern in der vollkommenen Unschuld der Unbewusstheit“ seitens der Männer erfolgt (ebd., S. 105). Die Degradierung der Frau kumuliert sich aus vielen kleinen unbewussten Entscheidungen der Männer, die diese nicht unbedingt intendieren.

Bedingt durch technologische Veränderungen kommt es zu einer radikalen Umverteilung zwischen Männern und Frauen. Die Arbeit der Frauen verarmt,

während die Qualität der männlichen Arbeit gewahrt bleibt. Trotzdem funktioniert die Logik des *double standard* weiter. Die Frauen verrichten (oft zusätzlich) häusliche Arbeiten, deren Ergebnisse und Mühen nach außen nicht sichtbar sind. Somit werden den Frauen die ihnen zustehenden hierarchischen Rechte vorenthalten (vgl. ebd., S. 108).

So plausibel Bourdieus Ausführungen hier auch erscheinen mögen, vermittelt sie zugleich jedoch den Eindruck, dass sich mit dem Konzept Habitus zwar eine soziale Ungleichheitsreproduktion und ihr Entstehungszusammenhang gut nachvollziehen lässt. Jedoch verliert das Konzept an Plausibilität, wenn es um die Erklärung von Veränderungsprozessen geht, die zu einer Auflösung des tradierten Habitus führen (hierauf weisen auch der Männlichkeitsforscher Jürgen Budde und die Männlichkeitsforscherin Ingelore Mammes hin, vgl. dieselben 2009, S. 18). Zudem argumentiert Bourdieu sehr stark im Feld der gesellschaftlich hergestellten *Zweigeschlechtlichkeit*.

### **3.2 Raewyn Connell und Männlichkeit**

Bourdies Sichtweise der sozial bedingten ‚Höherstellung‘ der Männer gegenüber den Frauen soll auch deshalb um die Position von Raewyn Connell ergänzt werden. Raewyn Connell ist eine australische Soziologin, die sich vor einigen Jahren hat zur Frau umwandeln lassen, nachdem sie als Mann aufgewachsen und sozialisiert worden war. Als bekannter Männerforscher Robert Connell hatte er/sie sich bereits in der Wissenschaft etabliert. Im ersten Interview nach der Geschlechtsumwandlung beschreibt Connell, wie sie ihr neues Leben als Frau wahrnimmt. Sie lerne sich nachts in den Straßen zu fürchten, bekäme die Türen aufgehalten und werde bei Diskussionen eher übergangen als früher – als sie noch Robert Connell hieß. Für ihre wissenschaftliche Disziplin sieht Connell – so in einem Interview mit der Zeitschrift Focus – keine Einschränkungen oder Legitimationsprobleme durch die Geschlechtsumwandlung: „Meine Transsexualität ist ja nicht das Ergebnis meines wissenschaftlichen Interesses am Thema Männlichkeiten, sondern möglicherweise ein Grund dafür“ (Focus, 5.7.2010, S. 121). Ihr Buch *Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* ist auch für die vorliegende Arbeit ein Basiswerk.

Connell bezieht sich auf den Begriff der *hegemonialen Männlichkeit* und erläutert anhand dessen einen Ansatz zur Erklärung der Konstruktion von männlichem Identitätsverständnis. Die Begrifflichkeit bezieht sich auf eine

Begriffsfassung von ‚Männlichkeit‘, die diese als ein Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse und gesellschaftlicher Praktiken sieht: ‚Männlichkeit‘ ist für Connell „eine Position im Geschlechterverhältnis“, ‚Männlichkeiten‘ und ‚Weiblichkeiten‘ kennzeichnen „die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position(en) einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur“ (Connell 1999, S. 91). Hegemoniale Männlichkeit schließlich fasst Connell als „jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis (...), welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“ (ebd., S. 98).

Das Geschlecht Mann ist allerdings *keine* in sich homogene Kategorie. Die hegemoniale Männlichkeit wird nur von einem kleinen Teil der Männer real verkörpert. Im Verhältnis zu dieser hegemonialen Form macht Connell auf andere Männlichkeiten aufmerksam, die untergeordnet (wie z. B. homosexuelle Männlichkeiten) oder marginalisiert sind (wie z. B. ‚schwarze‘ Männlichkeiten in Gesellschaften mit ‚weißer‘ Dominanz) oder in einem eher komplizierten Verhältnis zur hegemonialen Männlichkeit stehen (vgl. ebd., S. 99ff.).

Die Majorität der Männer dürfte zu der Kategorie komplizierter Männlichkeit gehören. Definiert wird hier nach der Intensität des Erlangens männlicher Vorteile, die die Gesellschaft bietet, jedoch kämpfen Männer dieser Gruppe nicht an vorderster Front des Patriarchats. Connell beschreibt die „patriarchale Dividende“ als Gewinn, den Männer auf Grund ihres Geschlechts in einer patriarchalen Gesellschaft im Gegensatz zu Frauen ausgezahlt bekommen (vgl. ebd., S. 100).

Untergeordnete Männlichkeiten sind gekennzeichnet durch die Nähe zu dominierenden Bildern und Praxisformen des ‚Weiblichen‘ – oder anders ausgedrückt: Sie sind mit Eigenschaften verbunden, die nicht zum Bild der herrschenden hegemonialen Männlichkeit gehören (vgl. ebd., S. 99). Und marginalisierte Männlichkeiten wiederum werden verdeutlicht in Beziehungen zwischen Männern dominanter und dominierter Gruppen. Dabei bleibt dieser Begriff nicht in der Dimension des Geschlechterverhältnisses stehen, wie die beiden zuvor erläuterten, sondern dehnt sich auf weitere Strukturen, Diskurse, Praxisformen und Vorstellungen aus, die beispielsweise mit Ethnizität oder sozialer Klasse verbunden sind (vgl. ebd., S. 101).

Geschlecht ist nach Connell also eine soziale Praxis innerhalb von Strukturen und steht auch – wie deutlich wurde – in einem Wechselverhältnis mit Klasse, Ethnizität oder Sexualität und – wie ich ergänzen möchte – mit Generation/Alter. Geschlecht ist nicht als absolute Größe zu sehen, sondern als „Position im Geschlechterverhältnis; (dabei geht es um; *d. V.*) die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur“ (ebd., S. 91).

Der Ertrag aus Bourdieu und Connell für die vorliegende Untersuchung ist, dass Männlichkeit sozial hergestellt ist und nicht auf Natur oder Biologie reduzierbar sein kann. Dabei handelt es sich um ein komplexes Verhältnis von Konstellationen, die nicht *eine* Männlichkeit oder nicht *eine* Weiblichkeit, sondern durch Reproduktion und Handlungen (wobei auch Abweichungen von vorherrschenden Bildern und Rahmungen möglich sind) ‚Männlichkeiten‘ und ‚Weiblichkeiten‘ in einer zweigeschlechtlichen Logik im Plural hervorbringen. Sie sind eng verbunden mit Machtverhältnissen, Hierarchien und Dominanzen, die in der Gesellschaft verankert sind. Dabei sind Bilder zu Geschlechterverhältnissen nicht nur auf Vorstellungen und Überzeugungen bezogen, sondern eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, institutionelle Vorgaben, Praxisformen, Traditionen etc., was ihnen auch den Weg in die subjektiven Möglichkeitsräume von Menschen hinein ebnet. Hier werden sie z. B. als Begründungsprämissen für Handlungen, als Erwartungen, Privilegien, Zuschreibungen, usw. erfahrbar. Veränderungsprozesse der Geschlechterbilder und Geschlechterverhältnisse sind sowohl mit Bourdieu als auch mit Connell denkbar, jedoch nicht ad hoc realisierbar. Sie stellen keine beliebigen und flüchtigen ‚Luftgebilde‘ dar, wobei bei Bourdieu die Veränderung z. B. eines bestimmten männlichen Habitus, der tief in Leib-Seele-Konstellationen eingeschrieben ist, sich schwieriger ‚denken‘ lässt als bei Connell. Bourdieu fordert hier eine langfristige symbolische Revolution. Connell macht die Veränderungen eher an konkreten gesellschaftlichen Umbrüchen aus, die dann aber tiefgehende Wirkungen haben können. Er macht darauf aufmerksam, dass die soziale Konstruktion hegemonialer wie marginalisierter Männlichkeit ein laufender (Veränderungs-) Prozess ist, dem sich auch die Praxisformen und Strukturen auf Dauer nicht entziehen können.

### 3.3 Jungenforschung unterwegs mit Theorien zu sozialer Konstruktion von Männlichkeit

Jürgen Budde und Ingelore Mammes machen auf die Besonderheiten und Schwierigkeiten von Jungenforschung aufmerksam, die sich erst langsam in der deutschsprachigen Forschungslandschaft etabliert. Sie weisen u.a. darauf hin, dass es bei Jungenforschung *nicht* darum gehen kann, nur die Unterschiede zu Mädchen zu konstatieren, da bei dieser Vorgehensweise z. B. Gemeinsamkeiten leicht übersehen werden könnten. Weiterhin, so Budde und Mammes, ist es wenig sinnvoll, den Fokus von Jungenforschung auf das Herausarbeiten von (angeblichen) Defiziten bei Jungen zu legen: Der forschende Blick wird dann zu einseitig ausgerichtet sein und u. U. werden die strukturellen Kontexte und Rahmungen für Männlichkeitskonstruktionen übersehen. Auch betonen Budde und Mammes, dass die Ausdruckweise ‚die Jungen‘ vorsichtig benutzt werden muss, da die Gruppe *nicht* homogenisiert werden darf (vgl. Budde/Mammes 2009, S. 15). Insgesamt machen sie jedenfalls deutlich, dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ eine soziale Konstruktion ist, und die Forschung den Entstehungsbedingungen und den Auswirkungen entsprechender Konstruktionen nachgehen muss, wobei der Blick nahe liegender Weise „auf Individuen, Interaktionen und Praktiken“ zu richten ist (ebd.). Die theoretische Fundierung der Jungenforschung ist allerdings noch dünn. Als bisherige Referenzen gelten oft – wie bei Budde und Mammes – Pierre Bourdieu und Raewyn Connell, deren Ansätze auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind (siehe oben, S. 20ff.; S. 23ff.).

Budde und Mammes gehen jedenfalls davon aus, dass sich aktuell in den industriellen Gesellschaften eine Wandlung vollzieht, in deren Rahmen zunehmend eine (wenn auch bisweilen vor allem rhetorische) Ablösung von einer traditionellen Geschlechterordnung erfolgt. Oft als gegeben angesehene Privilegien – wie etwa höhere Schulabschlüsse für Männer, eine (Allein-) Ernährereposition innerhalb der Familie, bessere Verdienstmöglichkeiten – verlieren nach und nach (und in unterschiedlichen Gesellschaften und in unterschiedlichen Sozialschichten – so möchte ich hinzufügen – in unterschiedlichem Ausmaß) ihre materielle und ideologische Grundlage. Diese Entwicklung muss in der Jungenforschung mit einbezogen werden. Die Forschung sieht sich also – und hier gebrauche ich, angeregt durch Budde und Mammes, eine eigene Formulierung – zwei zentralen Fragen gegenüber:

- a) Wie werden sich plurale und diverse Formen von Männlichkeit entwickeln? Wird es weiterhin einheitliche und/oder dominierende Vorstellungen

gen geben? Welche Möglichkeiten stecken in diesbezüglichen Veränderungen (vgl. ebd., S. 16)?

- b) Welche Realitäten und Konzepte zu Macht- und Dominanzverhältnissen werden sich hierdurch ergeben bzw. liegen den Veränderungen bereits als fördernde oder behindernde Kräfte zu Grunde (vgl. ebd.)?

In diesen Fragen zeigt sich der Gegensatz von „*Pluralität und Einheitlichkeit*“ (ebd., 16), der eine Herausforderung darstellt, wobei deutlich ist, dass die „*Dominanz hegemonialer Männlichkeit*“ (ebd.) überdacht und mit den Verläufen gesellschaftlicher Transformationsprozesse zusammengebracht werden muss.

Theoretischer Referenzpunkt der Jungenforschung ist – so viel ist deutlich – auch hier Connells Prinzip der *verschiedenen* Männlichkeiten. Es thematisiert – wie bereits gezeigt (siehe oben, S. 23) – die Beziehungen zwischen hegemonialen, komplizenhaften, untergeordneten und marginalisierten Männlichkeiten. Jede Männlichkeit ist gleichzeitig individuell und von äußeren Umständen mitbestimmt (vgl. Budde/Mammes 2009, S. 16). Eine Gleichsetzung von Struktur zu Subjekt im Verhältnis von Eins zu Eins wäre allerdings bei den alltäglich stattfindenden Konstruktionen von jeweils ‚eigener‘ Männlichkeit unangebracht. Die Identitätskonstruktionen von Jungen im Kontext verschiedener Männlichkeiten müssen vielmehr als „doing masculinity“ gefasst werden (vgl. ebd.).

Wie bereits ausgeführt, wird in der Männlichkeits- und Jungenforschung ergänzend zu Connell oft die Theorie des männlichen Habitus von Pierre Bourdieu herangezogen: Habitus kann als „gesellschaftliche[r] Orientierungssinn“ (Bourdieu 1982, S. 728), der ein situationsadäquates Verhalten ermöglicht, verstanden werden. Der Habitus wird im Verlauf der Sozialisation internalisiert, ja inkorporiert, es handelt sich um eine gleichsam automatisierte und routinierte Form, die keine andauernde Reflexion und Rekonstruktion benötigt. Die Entwicklung eines Habitus ist je nach Situation der Gesellschaft und sozialem Lebensraum innerhalb einer Gesellschaft unterschiedlich.

Jungenforschung sieht sich insgesamt, so zeigen Budde und Mammes, vor dem Problem des Männlichkeitsbegriffs. Nicht nur, dass es an theoretischer Basis mangelt; auch der Umgang mit der Begrifflichkeit in der Forschung birgt weitere Schwierigkeiten. Einerseits ist Männlichkeit ein Theoriekonstrukt, das auf sozialwissenschaftlicher Basis konzipiert wurde. Andererseits ist

Männlichkeit die Bezeichnung für die Individualität und eine alltägliche Orientierung im gesellschaftlichen Rollenmuster (vgl. Budde/Mammes 2009, S. 17). Budde/Mammes leiten aus diesem Konflikt eine grundlegende Frage ab: „Ist Herstellung von Männlichkeit gleichzusetzen mit dem, was Jungen/Männer tun“ (ebd.)? Sie verneinen dies, da individuelles Verhalten weit mehr umfasst („variationsreich ist“) und sich nicht auf den Begriff *doing masculinity* reduzieren lässt.

Oft werden Felder von Männlichkeit angeführt, die den Begriff konstruieren mit den inhaltlichen Bestimmungen, die von den jeweiligen Akteuren als gültig angesehen werden.<sup>3</sup> Wie verhält es sich aber mit den Jungen, die ihre Männlichkeit nicht in Bezug auf die in ihrer eigenen Gruppe angesehenen und vorherrschenden Aspekte definieren und dies auch bewusst *nicht* wollen? Wo sind ihre Vorstellungen von Männlichkeit einzuordnen (vgl. Budde/Mammes 2009, S. 17)?

Die dekonstruktivistische Forschung schlägt deshalb vor, den Begriff ‚Männlichkeit‘ fallen zu lassen und stattdessen von „Heteronormativität“ zu sprechen, da in diesem Begriff sich relationales Denken besser integrieren lässt (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund wirft Nina Degele Begriffen wie ‚Weiblichkeit‘ oder ‚Männlichkeit‘ vor, „deskriptive(..) Begriff(e) des Alltagswissens“ zu sein, die „die Last der binären Differenzierungen und Hierarchisierungen mit sich tr(a)g(en). (Sie) eigne(n) sich um Klischees zu reproduzieren und nicht genau hinzuschauen“ (Degele 2007, S. 39). Judith Butler geht noch einen Schritt weiter. In der heteronormativen Matrix verdeutlicht sie, wie Männlichkeit sich auch aus den jeweils entgegengesetzten Kontexten entwickelt. Es handelt sich in diesem Sinne dann meist um eine *unsichtbare* Norm (vgl. ebd., S. 18), wobei dies vor allem auch für die eher privilegierte Seite zutreffen dürfte.

Diese warnenden Hinweise sind zweifellos nützlich. Allerdings fällt es schwer, sich vorzustellen, wie eine Forschung zur sozialen Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ vorgehen sollte, wenn sie *nicht* einen kritischen und zugleich reflexiv verstandenen Begriff zu ‚Männlichkeit‘ entwickelt. Eine Nicht-Thematisierung ist angesichts gesellschaftlicher *wirksamer* und *bereits vorhandener* Konstruktionen unzulässig und würde zu einer Art ‚Männlichkeits-Blindheit‘

---

3 Hierzu finden sich in der vorliegenden Arbeit beispielsweise die Ergebnisse der Untersuchung von Phoenix/Frosh/Pattmann (2002) und Phoenix/Frosh (2005) (siehe unten, S. 29).

führen (vgl. hierzu Kimmel 2004, S. 340ff.), noch ganz abgesehen davon, dass ‚Männlichkeitskonstruktionen‘ sich nicht auf das sexuelle Begehren von heterosexuellen Männern beschränken lassen, wie dies die vorgeschlagene ‚heteronormative Matrix‘ suggerieren würde. Sie könnte zudem auch dazu führen, dass die Forschenden sich selbst und anderen gegenüber keine Rechenschaft ablegen über ihre eigenen Vorannahmen. Die Inhalte, auf die sich dominante und dominierte soziale Konstruktionen beziehen, müssen schließlich benannt und kommuniziert werden können: Es geht nicht nur darum, *dass* etwas sozial konstruiert und nicht einfach nur von Natur aus gegeben ist, sondern es geht auch darum, *wie* etwas konstruiert ist und *weshalb* in dieser Weise und *welche* Wirkungen eine solche Konstruktion gegenüber *wem* entfalten kann.

Nach wie vor, so auch Budde und Mammes, wird jedenfalls aus ‚guten Gründen‘ angenommen, dass Macht und ‚Männlichkeit‘ im Kontext einer Privilegienbildung zusammen wirken. Diese Annahme findet sich auch heute noch in der gesellschaftlichen Realität bestätigt. Gleichzeitig wirft die aktuelle Diskussion um Bildungsmisserfolge von Jungen die Frage nach der Bedeutung von Männlichkeitskonstruktionen in Zusammenhängen auf, die als Wirkung eher eine soziale Benachteiligung zu unterstützen scheinen.

Auf eine hilfreiche begriffliche Differenzierung hat u.a. Joachim Kersten (1997) hingewiesen: Entlang von Unterscheidungen wie dominierenden und subordinierten Männlichkeiten oder legitimierten und illegitimen Ausdrucksformen lässt sich auch zwischen *respektablen* und *nicht-respektablen* Formen von Männlichkeit differenzieren, wobei die Respektabilität eher etwas mit den ‚Trägern‘ dieser Männlichkeitskonstruktionen und den Funktionen und Bildern von (Berufs-) Gruppen und weniger mit ihren eigentlichen Inhalten zu tun hat (Kersten 1997, S. 54). So konzentriert sich eine bestimmte Form von Männlichkeit auf körperliche Stärke und eine Ausstrahlung von Machtfülle und (potentieller) Gewalt. Diese Form von Männlichkeit findet sich in einer *respektablen Gestalt* in unseren Gesellschaften häufig bei Polizisten und Militärangehörigen und in einer *nicht-respektablen Gestalt* bei Gangmitgliedern, Rappern und Autonomen (vgl. ebd., S. 52ff.).

Ähnliches lässt sich auch auf andere Bereiche übertragen. Der Erwerb bestimmter Aspekte eines männlichen Habitus in der Schule – etwa Selbstbewusstsein, Durchsetzungsfähigkeit und Konkurrenzverhalten – kann dazu führen, dass Vorteile beim Berufseinstieg entstehen. Dies ist jedoch vor allem dann der Fall, wenn diese Aspekte von Männlichkeit mit einer bestimmten

Lage im Verhältnis sozialer Klassen verbunden sind. Männlichkeit und privilegierte soziale Herkunft können so zu einer *respektablen Mischung* führen. Ihre Funktion lässt sich als soziales und kulturelles Erbe bestimmen. Finden sich ähnliche Inhalte von Männlichkeit bei Schülern, die im Verhältnis sozialer Klassen eher ‚unten‘ angesiedelt werden, müssen diese nicht unbedingt auf Respektabilität stoßen. Im Gegenteil.

Zudem zeigen gerade die Untersuchungen von Stephen Frosh, Ann Phoenix und Rob Pattman, dass bestimmte Inhalte von Männlichkeit – also etwa in der Schule nicht zu lernen, kein Streber sein zu wollen, frech zu sein, Lehrpersonen gegenüber nicht klein beizugeben, schlechte Noten zu haben – unter vielen Jungs zwar positiv bewertet werden (vgl. Frosh/Phoenix/Pattman 2002, S. 10ff., S. 77ff.). Allerdings sind die Folgen *nicht* für alle gleich. Für eher privilegierte und materiell besser gestellte Gruppen haben auch diese Attribute von Männlichkeit, die sie eher gegen Schule wenden, langfristig kaum Nachteile. Durch Nachhilfeunterricht, soziale Unterstützung, extensive Prüfungsvorbereitung und entsprechende Netzwerke bei Bewerbungen lässt sich vieles wieder ‚ausbügeln‘, zumal sich einige der genannten Aspekte auch in *respektable Männlichkeiten* transformieren lassen. Dies gilt für nicht-privilegierte Gruppen deutlich weniger, im Gegenteil unterstützen diese Formen von Männlichkeit hier nach und nach eine Art ‚Selbst-Ausschluss‘ aus dem mittelschichtorientierten Bildungssystem. Dies wiederum geht nicht selten gepaart mit negativen Erwartungen von Lehrkräften und mit mehr oder weniger subtilen Formen von Demütigung entlang von Defizitorientierungen. Öffentliche Bilder über bestimmte Gruppen werden wirksam, und geringe Erwartungen unterstützen ein geringes Selbstwertgefühl in Bezug auf schulische Leistungen. Da dies ‚ohnehin‘ so zu sein scheint – so eine Erfahrung von Jungs aus nicht-privilegierten Gruppen – ist es besser, ‚selbstbewusst‘ mit einer ablehnenden Haltung gegenüber Schule zu reagieren. Kurzfristige ‚Erfolge‘ außerhalb der Schule und in der eigenen Peer Group können dann allerdings mittelfristig auch zu einer ‚Falle‘ werden. Die eigenen Wahlmöglichkeiten nach der Schule werden entscheidend verengt, und schließlich können nur noch Positionen für einfachere Tätigkeiten angestrebt werden – die es allerdings aufgrund der technologisch-industriellen Entwicklung in immer geringerem Umfang gibt. Dabei kann selbst dieser ‚Weg‘ eine ‚innere‘ Legitimation bekommen – also wenn es um Tätigkeiten geht, die mit Härte, Gefahr und Muskelkraft zu tun haben und dem eigenen Männlichkeitsbild zu entsprechen scheinen.

Vor dem Hintergrund ähnlicher sozialer Entwicklungen wollen Budde und Mammes zwar nicht von einer Krise der Männlichkeit sprechen, fragen aber schon, inwieweit sich die patriarchale Dividende, die Connell gegen Ende der 1990er Jahre propagierte, heute noch wirksam ist. Die daraus abgeleitete Frage ist, ob Männlichkeit nur noch in der Oberschicht erfolgreich sein kann. Oder andersherum: Inwieweit nützten welche Männlichkeitskonstruktionen einem formal schlecht gebildeten jungen Mann in einer ökonomisch schwachen Region (vgl. Budde/Mammes 2009, S. 19)? Gleichzeitig würden auch Budde und Mammes davor warnen, eine Wandlung zu einer hegemonialen Wirkungskraft von Weiblichkeitskonstruktionen zu behaupten. Die Dominanz von wirksamen Männlichkeitskonstruktionen wird in Deutschland jedoch viel deutlicher und in umfangreicheren Bereichen hinterfragt als dies früher der Fall war. Zudem sind diese – wie deutlich wurde – nicht in jedem Fall ein Vorteil, der mittelfristig tatsächlich einen Gewinn an Privilegien verspricht. Positionen, die früher von Männern eingenommen wurden, sind – Budde/Mammes zufolge – inzwischen auch Frauen zugänglich, wenn diese sich in einer als ‚männlich‘ konnotierten Welt beweisen (vgl. ebd.). Budde/Mammes formulieren hier die These, dass ‚männlich‘ geprägte gesellschaftliche Strukturen an Bedeutung gewonnen haben, sich aber von Geschlechterzuschreibungen mehr und mehr lösen. Diese Strukturen beziehen sich zumeist auf Aspekte des deregulierten Marktes im Wirtschaftssystem, also zum Beispiel Autonomie, soziale Entpflichtung, Mobilität und Konkurrenz. Angesichts der brisanten ökonomischen Lage der Veränderungen und den Einbrüchen der westlichen Ökonomien bleibt abzuwarten, wie sich Männlichkeitskonstruktionen weiter verändern werden (vgl. ebd.).

Dabei ist deutlich, dass der untersuchende Blick nicht allein auf ‚Männlichkeiten‘ gerichtet sein kann. Auch von Budde/Mammes wird auf den Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen und schichtbezogener Identität verwiesen:

„Die bisherige Engbindung hegemonialer Männlichkeit an Körper gebundene Attribute wie Stärke, Gewalt, Raumdominanz etc. fokussieren vor allem auf die so genannten Unterschichten, während in höheren sozialen Schichten der Manager und im Akademikerkreisen möglicherweise der ‚scharfgeistige Intellektuelle‘ als Leitfigur hegemonialer Männlichkeit“ (ebd., 20).

Deshalb fordern sie, zukünftig „höchst unterschiedliche Männlichkeiten“ je nach sozialem Milieu wahrzunehmen (ebd.). Eine Lösung hierfür ist die

*intersektionale* Betrachtung (vgl. Lutz/Herrera Vikar/Supik 2010) von Männlichkeit: Wenn hegemoniale Männlichkeit milieuspezifisch ist, wo sind weitere Verbindungen und Überlagerungen mit anderen (offenbar wirksamen) sozialen Kategorien zu finden?

Ein theoretischer Bezugspunkt für eine solche *Intersektionalitätsanalyse* (vgl. ebd.) kann auch Bourdieus Kapitaldefinition sein. Budde/Mammes sehen es als geeignet an, da mit diesem Konzept „Ungleichheiten analysiert werden können, ohne das Privilegien oder Nachteile aufgrund fester Kategorien vorausgesetzt werden müssen“ (Budde/Mammes 2009, S. 20). Soziale Ungleichheit kann individuell betrachtet werden und eine Vermeidung unpassender Generalisierungen wird möglich.

Die Bourdieusche Verknüpfung von Kapitalformen mit dem Habitus Konzept ist für Budde/Mammes die beste Lösung, um *intersektional* zu arbeiten. Hiermit wird zum Beispiel erklärt, „wie die Erfahrungen aufgrund der sozialen Lage zu einem inkorporierten Teil der eigenen Person und damit auch der vergeschlechtlichen Identität werden“ (ebd.). Diese Herangehensweise schafft eine „Kontextualisierung durch Fokussierung auf Habitus und Kapitalien“ (ebd.). Die Kontextualisierung erfolgt innerhalb eines zu berücksichtigenden sozialen Raums. Jede Forschungssituation kann somit adäquat analysiert werden. Dabei wird sich herausstellen, dass eine Person mehreren Männlichkeitskonstruktionen folgt, je nach Kontext (vgl. ebd., S. 22). Dabei muss neben der Differenzlinie Geschlecht also auch auf die Differenzlinie soziale Klasse/Schicht geachtet werden. Zusätzlich allerdings müssen allerdings – um Subjekten in ihren sozialen Kontexten gerecht zu werden – weitere Differenzlinien wie etwa ‚Rasse‘/Ethnizität (siehe unten, Phoenix et al. 2002) oder Generation/Alter (vgl. Lutz/Leiprecht 2010, S. 187 ff.; Leiprecht 2010, 2ff.) berücksichtigt werden.

„Jugend ist Trunkenheit ohne Wein“

(J.W. von Goethe)

## 4 Adoleszenz

Nachdem nun die veränderbare Position und Gestalt von Männlichkeit in der heutigen Gesellschaft dargelegt wurde, soll es darum gehen zu erklären, wie sich junge Männer in ihre gesellschaftliche Positionierung hineinfinden bzw. mit welchen Entwicklungsherausforderungen und Erwartungen sie dabei umgehen müssen. Es werden sowohl biologische Prozesse der Pubertät berücksichtigt wie auch die sich verändernden Anforderungen und Normfreiheiten, die die Lebensplanung eines jungen Mannes von heute beeinflussen.

Zunächst sollte zwischen Pubertät und Adoleszenz unterschieden werden. Charlton et al. unterscheiden wie folgt: Pubertät umfasst die biologischen Veränderungen und Reifeprozesse, während Adoleszenz die psychischen und psychosozialen Veränderungsprozesse beschreibt (vgl. Charlton et al. 2003, S. 161).

Der biologische Prozess der Pubertät gliedert sich in drei Unterkategorien: Es gibt neuroendokrine Veränderungen, die auf vermehrte Hormonproduktion und die Umstellung des Hormonhaushalts zurückzuführen sind. Weiter gibt es morphologische Veränderungen, die die körperlichen Veränderungen bezeichnen, wie die Umformungen des Körpers und das Ausbilden sekundärer Geschlechtsmerkmale. Außerdem erlangen die Jugendlichen die Zeugungs- und Empfängnisfähigkeit, wodurch soziale Beziehungen um die Dimension der Fortpflanzung erweitert werden (vgl. ebd., S. 162).

Die Zeit der Adoleszenz ist nicht festzulegen. Mögliche gesellschaftliche oder private Rituale zum Eintritt in die Adoleszenz gibt es in der postmodernen Gesellschaft nicht. Das macht es sowohl für die Familie als Ganzes als auch für den Jugendlichen schwer, diese Phase zu definieren (vgl. ebd., S. 166).

Zu dem Problem der Definition der Adoleszenz, die entwicklungslogisch im Erwachsenenalter endet, kommt ein *Ansehensproblem*: Jugend wird in der heutigen Gesellschaft stark stilisiert und ist auch für Eltern ein erstrebenswerte Ideal. Damit wird die Phase von Jugendlichsein gedehnt und weiter verunklart (vgl. ebd.). Wie sich ein Jugendlicher in der Adoleszenz entwickelt

ist ihm heute sehr frei überlassen: „Die postmoderne Gesellschaft [...] bietet wenig Orientierungsmöglichkeit und Halt für die verunsicherten Jugendlichen“ (ebd.).

Während das Selbstbild des Kindes noch stark an das der Eltern geknüpft ist, sind Jugendliche aufgefordert ihre eigene Identität zu entwerfen und veranlassen damit oft Konflikte innerhalb der Familie. Dabei kann es um Kleidungs- oder Musikstile gehen oder aber um politische und moralische Einstellungen. Wichtig für die Entwicklung des Selbst von Jugendlichen ist der Umgang innerhalb der Familie mit den Reibungspunkten. Werden sie verschwiegen, ignoriert oder offen thematisiert? Gibt es nach Ende der Konfliktphase noch eine liebevolle emotionale Bildung zwischen Eltern und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 165)?

In der Phase der Adoleszenz lösen sich die Jugendlichen von ihren zuvor engen Familienbanden und setzen dafür auf Anerkennung durch Gleichaltrige. Dabei entwickeln sich Gleichaltrigengruppen, sogenannte peers. Die Zeit, die Jugendliche innerhalb ihrer peer groups verbringen, ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen, was das Phänomen peer group in besonderer Weise beachtenswert macht (vgl. Krebs 2004, S. 54). Jugendliche fühlen sich in ihrer peer group gut aufgehoben, da sie hier auf andere Menschen mit gleicher emotionaler Basis treffen. Auf dieser Basis können Jugendliche in einer Art *geschütztem Rahmen* neues Verhalten ausprobieren und so experimentell die sozialen Rollen und gesellschaftlichen Anforderungen erwerben. Hierbei werden auch moralische und normative Entscheidungs- und Findungsprozesse angestoßen: Innerhalb der peer group entwickelt sich „soziale Identität der jungen Menschen durch die Interaktion in der Gruppe“ (ebd.). Bei sich entwickelnden Jugendlichen gibt es zudem häufig ein harsches Gegeneinander von innerlichen *und* äußerlichen Veränderungen, von konträren Positionen zu bestimmten Themen und dem Willen nach Ruhe und Lust, sich aktiv mit der Welt auseinander zu setzen (vgl. Charlton et al. 2003, S. 163).

Es ist selten gewährleistet, dass die psychische und körperliche Entwicklung zusammen erfolgen. Es entwickelt sich ein starker Druck für Früh- bzw. Spätentwickler. Das Bewusstsein, dass ‚Ich‘ nicht bin wie ‚die anderen‘, bildet sich aus. Jugendlichen wird bewusst, dass sie von den anderen wahrgenommen, bewertet und verglichen werden. Gemeinsam mit häufig dem ohnehin schon vorhandenen Gefühlschaos erschwert dieses neue Bewusstsein noch zusätzlich die Unsicherheit und Suche nach dem Selbst. Es stellt sich zwar grundlegend die Frage, was als ‚normabweichend‘ und was als ‚norm-

konform<sup>6</sup> gilt. Gleichzeitig fragen sich Jugendliche, ob sie – entsprechend angetroffener Muster – normkonform bzw. normabweichend sind. Hier kann also eine Selbstreflexion erfolgen. Mit der Frage nach Normen der Gesellschaft entwickelt sich oft auch eine eigene Position (vgl. ebd., S. 163f.). Dabei muss die einmal gefundene Position nicht die endgültige sein. In der Adoleszenz sind Jugendliche nicht selten in einer Phase extremer, aber auch notwendiger Labilisierung. In der Auseinandersetzung mit den Umwelteinwirkungen formen sich nach und nach eigene Identitäten.

Mit der Frage nach der Identität kommt auch die Frage nach der eigenen Lebensgestaltung auf. Die heutige hochdifferenzierte Gesellschaft bietet vielen Jugendlichen viele Freiheiten, vielen aber auch den Zwang, eine eigene individuelle Lebensführung zu präsentieren. Fehlende Verbindlichkeiten und Sicherheiten machen hier allerdings die Lebensplanung schwierig (vgl. ebd., S. 164). Mit der eigenen Lebensplanung ergibt sich auch eine emotionale Abnabelung von den Eltern. Dabei kann diese positiv gestaltend sein und eine Identifikation mit eigenen Idealen realisieren, oder negativ mit einer Definition des Selbst über die Ablehnung von Idealen (vgl. ebd., S. 165).

Soziologisch betrachtet ist Jugend ein Lebensabschnitt, in dem Jugendliche sich in die Gesellschaft integrieren und Mitgliedschaftsrollen erwerben. Die in der Kindheit begonnene Sozialisation wird – so zumindest das Modell – weitergeführt und soweit entwickelt, dass in allen relevanten Handlungssektoren ein Erwachsenenstatus erreicht wird. Das meint einen gewissen Grad an eigenständigem Handeln und generelle Handlungskompetenz (vgl. Krebs 2004, S. 51f.). Die Jugendphase selbst ist allerdings im Umbruch. Dabei ist sie betroffen von den generellen Umstrukturierungen in der Gesellschaft, der Entstrukturierung und Destandardisierung (vgl. Krebs 2004, S. 47). Krebs zitiert Beck, der 1986 in seinem Buch ‚Risikogesellschaft‘ die gesellschaftlichen Umbrüche beschreibt und dabei auf eine Herauslösung aus historisch gegebenen Sozialformen und Sozialbindungen aufmerksam macht, die mit dem Verlust traditioneller Sicherheiten, aber auch mit dem Bedürfnis nach einer neuen Art sozialer Einbindung einhergehen (vgl. Krebs 2004, S. 61). Tillmann schließlich weist darauf hin, dass Jugend heute nicht mehr klar als Lebensphase mit genauem Anfang und Ende definiert werden kann. Die Lebenswege in der hochdifferenzierten Gesellschaft haben sich soweit individualisiert, dass eine Eingrenzung der Phase ‚Jugend‘ nicht mehr möglich ist (vgl. Tillmann 1996, S. 193).

Es existiert die weit verbreitete Vorstellung, dass Jugend in der heutigen Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt, nicht zuletzt, weil sie ein Ideal darstellt, dem sich alle jeden Alters gern zuordnen möchte (außer vielleicht Jugendlichen, die mit diesem Begriff u.U. auch erfahren, dass sie noch nicht für ‚voll‘ genommen werden). Dabei ist der Begriff Jugend schwerer fassbar denn je (vgl. Kongidou/Tsiakalos 1995, S. 24f.). Die Vorstellung von der Lebensphase Jugend ist nämlich nicht so selbstverständlich wie sie scheint. Sie musste sich erst entwickeln. Diese Entwicklung fand aber nicht in allen Gesellschaften und allen sozialen Schichten gleichzeitig statt. In der Fachliteratur wird die Entdeckung (aber auch die lebenspraktische Realisierung) dieser Lebensphase mit der Industrialisierung und einem Komplexerwerden von den Agrar- zu den Industriegesellschaften in Verbindung gebracht (vgl. ebd., S. 25). Tatsächlich ist die Differenzierung einer Gesellschaft und eine erhöhte Komplexität oft eine strukturelle Grundlage für das Existieren und Wahrnehmen einer Jugendphase. Frühere Gesellschaften gingen oft direkt von der Kindheit in den Erwachsenenstatus über – mit dem Erlangen der Geschlechtsreife (Tenbruck 1962, S. 56; zitiert in Kongidou/Tsiakalos 1995, S. 25). Die Problematik, die oft mit der Jugendphase zusammen thematisiert wird, scheint eine Besonderheit der industrialisierten (vielleicht auch westlichen) Gesellschaften und ihrer Auffassung von geschlechtlicher Heranreifung zu sein. Diese Auffassung vertreten Stone und Church (Stone/Church 1978, S. 221f.). Die Problematik der Jugend, wie sie beispielsweise in der europäischen Kultur gesehen wird, ist ihnen zufolge kulturell bedingt, da alle Jugendlichen dieser Welt die Pubertät durchlaufen, aber nicht alle problematisch-pubertäres Verhalten zeigen. Deshalb muss der Kern der Sache im *Umgang* mit dem Adoleszenzprozess liegen (vgl. Kongidou/Tsiakalos 1995, S. 26). Die Frage, die sich anschließt, ist, wie körperliches und psychisches Heranreifen zu einander in Beziehung stehen. Auch Kongidou und Tsiakalos argumentieren hier mit den kulturvergleichenden Analysen von Stone und Church. Diese gehen davon aus, dass die psychische ‚Reife‘ ein Kulturphänomen ist. Sie kann keineswegs als eine *selbstverständliche* Folge körperlicher Prozesse gesehen werden kann, da vor allem in hoch-komplexen Gesellschaften „eine Verzögerung in der Annahme von Erwachsenenrollen“ zu beobachten ist (vgl. Stone/Church 1978, S. 223).

Die Definition von Jugend ist vor allem unterschiedlich und vage. In institutionellen Kontexten wird das (biologische) Alter als Referenz genommen, in anderen Kontexten kann es die Adoleszenz selbst, eine erfolgte Rollenübernahme oder der Schul- und Berufsfortschritt sein (vgl. Kongidou/Tsiakalos

1995, S. 27f.). Deutlich ist, dass alle diese Definitionsmerkmale bei genauem Hinsehen mit *sozio-ökonomischen* Rahmungen verbunden sind (vgl. ebd., 28).

Häufig wird Jugend mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben in Zusammenhang gebracht. Zum Beispiel skizziert Klosinski sechs solcher Aufgaben, die von Jugendlichen während der Adoleszenzphase bewältigt werden müssen:

- a) Es muss eine äußere Trennung vom Elternhaus erfolgen und eine innere Trennung, die eine emotionale Unabhängigkeit beinhaltet.
- b) Es muss eine psychosexuelle Identität entwickelt werden.
- c) Es muss die Fähigkeit entwickelt werden, tragende Bindungen aufzubauen, sowohl auf sexueller als auch auf freundschaftlicher Basis.
- d) Es muss ein eigenes Werte- und Normsystem entwickelt werden, dabei spielt der Konflikt mit der Familie eine tragende Rolle.
- e) Es muss die Bereitwilligkeit zur Arbeit und das Hineinfinden in eine entsprechende Tätigkeit erfolgen.
- f) Am Ende der Adoleszenzphase soll eine Rückkehr zu den Eltern erfolgen. Dabei soll die Eltern-Jugendlicher-Beziehung auf gegenseitiger partnerschaftlicher Anerkennung beruhen (vgl. Klosinski 2004, S. 26).

In neuerer Jugendtheorie und Jugendforschung wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Jugendliche sich wie Erwachsene sozialer Probleme bewusst sein können. Für sie ist es aber aufgrund einer fehlenden bzw. noch andauernden Eigenorientierung oft besonders schwierig, in einer problematischen, widersprüchlichen und von Ungewissheiten geprägten Welt zu recht zu kommen (vgl. Charlton et al. 2003, S. 166). Wenn Jugendliche in der labilen Phase der Adoleszenz sind, sind sie besonders sensibel und offen für Möglichkeiten, die suggerieren, sie könnten ihnen Selbstfindungsprozesse abnehmen, indem sie ein vorgefertigtes Angebot an klaren und eindeutigen Moral- und Wertvorstellungen liefern. Hierbei ist oft die Aufwertung von Selbstbildern mit einbegriffen (vgl. Krebs 2004, S. 55). Radikal politische bzw. religiöse Gruppen können so u.U. großen Einfluss nehmen und Jugendliche, die nach einem emotionalen und/oder moralischen Halt suchen, in ihren Bann ziehen. In diesem Zusammenhang können auch politisch-problematische peer groups entstehen, die gerade deshalb als attraktiv erscheinen können, weil sie vom Durchschnitt der Erwachsenengesellschaft *nicht* anerkannt werden (vgl. ebd.).

Unterschiedliche Studien haben gezeigt, dass das Prinzip der hegemonialen Männlichkeit einen großen Einfluss auf die Konstruktion männlicher Identi-

täten ausübt. Phoenix/Frosh haben eine Untersuchung mit elf- bis vierzehnjährigen männlichen Jugendlichen in England gemacht und mittels qualitativer Interviews versucht, einen Einblick in die Identitätsgestaltung und Identitätsvorstellungen von Jugendlichen zu bekommen. Dabei hat sich herausgestellt, dass es eine enge Verbindung zwischen hegemonialer Männlichkeit und Beliebtheit gibt (vgl. Phoenix/Frosh 2005, S. 21). *Beliebt* in der Schulklasse ist ein Junge vor allem dann, wenn er sportlich begabt und erfolgreich ist und Härte zeigen kann. Diese hegemonialen Attribute ergänzten die Befragten – wenn auch meist erst auf Nachfrage oder sehr zögerlich – um nicht-hegemoniale Attribute, wie ein ‚guter Charakter‘ oder ‚gut mit Mädchen reden können‘. Einen besonderen Stellenwert nahm die Art der Kleidung ein, denn wer die Kleidung trug, die als akzeptiert und hoch angesehen galt, war auch beliebt. Anhand der getragenen Kleidungsmarken schlossen viele Jugendliche übrigens auf den sozialen Status (vgl. ebd., S. 23). Die Befragten gaben zudem an, dass auch Attraktivität und Körpergröße eines Jungen wichtig sind. Gute schulische Leistungen wurden allerdings *nicht* als Element hegemonialer Männlichkeit angesehen, sie führen oft zu gegenteiligen Schlussfolgerungen (vgl. ebd., S. 24).

Deutlich wird in der Untersuchung also, dass Hegemonie *und* Beliebtheit für die Befragten *zusammen* gehören. Dies spiegelte sich vor allem in der Angabe hegemonialer Merkmale als Grund für einen Jungen, beliebt zu sein. Andersherum gab es aber hegemoniale Männlichkeitsmerkmale, die ihren Träger *nicht* beliebt machen (vgl. ebd.). Die Jugendlichen bedienten sich des kanonischen Narrativs als Basis für die Konstruktion von Beliebtheit mit hegemonial männlichen Merkmalen. Dabei wurden auch Charakteristika berücksichtigt, die nicht zum Konzept hegemonialer Männlichkeit passten (vgl. ebd., S. 25). Die Vorstellung von hegemonialer Männlichkeit hatte einen nachhaltigen Einfluss auf die Jungen. Die Befragten formulierten deutliche Gegensätze zwischen Männlichkeit und schulischer Leistung sowie zwischen ‚richtiger‘ Männlichkeit und Homosexualität.

Diese Unterscheidungen engen die Jungen in ihrer Handlungsfreiheit und ihrem Verhalten ein. Es entsteht daraus *ein Überprüfen der anderen* und *ein Selbst überprüft werden*. Dabei möchte kaum ein Junge dabei ertappt werden, ‚schwule‘ und/oder ‚mädchenhafte Eigenschaften‘ an den Tag zu legen und somit Akzeptanz und Respektabilität einbüßen zu müssen (vgl. ebd., S. 31f.).

Insgesamt hingen die Auffassungen der Jugendlichen von hegemonialer Männlichkeit deutlich von der Schichtzugehörigkeit ab.<sup>4</sup> Je höher die Schicht, desto eher kam es auf soziale Kompetenzen und Intelligenz an, um sich als männlich zu definieren. Je niedriger die soziale Schicht, desto mehr fixierte sich das Bild von Männlichkeit auf körperliche Kraft und cooles Auftreten. Es ist jedoch egal, ob die Befragten in sozialen Schichten denken oder nicht, alle konstruieren eine Relation zwischen *Männlichkeit* und *arm* bzw. *reich* sein. Hier kommt der Markenkleidungsaspekt wieder zum Tragen, der viel über die Akzeptanz eines Jungen aussagt. Wer nicht die akzeptierte Marke trug, lief Gefahr diskriminiert zu werden (vgl. ebd., S. 26ff.).

Die Studie zeigt nur eine Momentaufnahme, die jedoch deutlich macht, wie das konstruierte Bild von Männlichkeit einen großen Einfluss auf die Jugendlichen ausübt. Phoenix und Frosh vermuten, dass dieser Einfluss sich im weiteren Lebenslauf erhalten kann und sogar ausbreiten wird (vgl. ebd., S. 33).

Abschließend soll noch einmal betont werden, dass die Jugend, wie sie hier skizziert wird, ein kulturelles und soziales Phänomen ist, welches in Verbindung mit spezifischen Gesellschaftsformationen zu sehen ist. Ein direkter Übergang von der Kindheit in den Erwachsenenstatus ist ein ebenfalls möglicher und praktizierter Weg. Die Möglichkeit, Jugend auszuleben, ist also ein *Privileg*. Auch in unserer Gesellschaft gibt es Unterschiede, wie lange jemand seine Jugend leben kann, aber den meisten ist eine (relativ) geschützte Phase garantiert, die den Übergang zum Erwachsenen umrahmt. Jugendliche sind von vielseitigen Faktoren beeinflusst, die ihr Denken und ihre Entwicklung lenken. Das Zusammenspiel von inneren psychologischen und äußeren (kontextbezogenen) Faktoren ist jedoch immens.

Im Rahmen des Projekts konnten nicht alle Themen, die für die Entfaltung eines jungen Menschen relevant sind, bearbeitet werden. Bereiche wie Arbeitslosigkeit, Drogenkonsum, die finanzielle Situation und die Wohnsituation werden hier nur am Rande betrachtet. Obwohl im Fragebogen auf diese Bereiche eingegangen wird, beruht es auf der subjektiven Einschätzung der Befragten, ob ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, ihre Finanzlage und ihre Wohngegend gut oder schlecht sind. Es fehlen hier die objektiven Daten. Natürlich möchten wir mit der Nichtbehandlung der Themen ihre Relevanz

---

4 Die Untersuchung stammt aus England und basiert somit auch auf den englischen Klassenvorstellungen, die in Deutschland so deutlich nicht gegeben sind. Trotzdem sind die Ergebnisse der Studien für die Jugendlichen in Deutschland relevant.

nicht mindern, jedoch darauf hinweisen, dass sich die vorliegende Untersuchung mit anderen Schwerpunkten befasst.

Eine Frage, die immer wieder auftaucht ist, was die Jugendlichen innerlich bewegt. Wie können sie sich definieren? Dabei spielt der Einfluss des Umfelds eine zentrale Rolle. Es geht oft darum, dem Ideal zu entsprechen, sich an Vorbildern zu orientieren. Dazu gehört sowohl das Kreieren von Verhaltensweisen als auch das Streben nach einem Schönheitsideal, realisiert durch zum Beispiel Sport oder drastischere Maßnahmen wie Schönheitsoperationen. Heute gewinnt das Formen des Selbst *nach außen* an Relevanz für junge Männer, vor allem im Zusammenhang mit der Annäherung an das andere – oder gleiche – Geschlecht und dem ersten Verliebtsein. Mit der Erfahrung, dass nicht nur die je Einzelnen die anderen wahrnehmen, sondern auch von anderen wahrgenommen werden, wächst der Druck, sich ‚richtig‘ zu verhalten. Es beginnt ein Konkurrenzdenken, indem die eigene Rolle innerhalb der sozialen Gefüge, in denen sich ein Jugendlicher bewegt, geformt wird. Diese Gruppendynamiken haben nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Meinungsbildung junger Menschen.

Es ist den Jugendlichen meist durch ihre Sozialisierungserfahrungen bekannt, wie Rollengestaltungen aussehen könnten. Dabei spielt es eine Rolle, wie die familiäre und soziale Situation ist und war. Zum Beispiel treffen junge Männer, die von ihrer alleinerziehenden Mutter erzogen werden, auf eine besondere Konstellation, die allerdings deutlich zunimmt. Möglicherweise bauen sie im Umgang mit solchen Erfahrungen und entsprechenden ‚Denkangeboten‘ ein anderes Männerbild auf, als Jugendliche, die eine dominante Vaterrolle in ihrer Erziehung erlebt haben.

Auch wenn junge Männer viel mit sich selbst beschäftigt sind, sind sie weiterhin schulisch gefordert. Unglücklicherweise geht die intensive Selbstfindungsphase eines jungen Menschen mit einschneidenden Phasen in der Ausbildung einher. In der heutigen Gesellschaft ist es – zumindest im Durchschnitt – umso wichtiger eine möglichst gute Schulausbildung zu haben, um in der Arbeitswelt bestehen zu können.

## 5 Integration

Ein in der Migrationsforschung und der Migrationsdebatte häufig benutzter Begriff ist *Integration*. Gehen wir von der Jugendforschung oder der sozialpädagogischen Fachdebatte aus, so wird deutlich, dass der Begriff Integration sich *nicht* nur auf den Einwanderungsdiskurs bezieht. So greift der Sozialpädagoge Lothar Böhnisch in seiner Definition von Sozialpädagogik auf einen bestimmten Integrationsbegriff zurück: Er bezeichnet Sozialpädagogik „als gesellschaftlich institutionalisierte Reaktion auf typisch psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter Desintegration“ (Böhnisch 2002/2005, S. 199). Die Gesellschaft als Ganzes wird somit als von Desintegration (also vom ‚Auseinanderfallen‘) bedroht oder betroffen betrachtet (vgl. Beck/Sopp 1997 S. 12). Auch die Jugendforschung thematisiert Integration nicht ausschließlich in einem Migrationszusammenhang, sondern sieht hier – wenn das Konzept Integration überhaupt benutzt wird – eine Entwicklungsaufgabe, die im Rahmen von Sozialisationsprozessen an alle Kinder und Jugendliche gestellt wird; es geht hier um eine Integration der heranwachsenden Generation in die Gesellschaft.

In der Migrationsforschung dominiert ein deutlich engerer Begriff. Ein gesellschaftliches Ganzes wird – oft als Mehrheitskultur – vorgestellt, in welches sich eingewanderte Gruppen integrieren. Dabei wurde früher Integration häufig als fast synonyme Begriff zu einseitiger *Anpassung* und *Assimilation* konzipiert. Heute wird darunter oft eher ein beidseitiger Prozess verstanden, auf der einen Seite wert- und normbezogene Orientierungssysteme von Eingewanderten und auf der anderen Seite die Orientierungssysteme einer Mehrheitsgesellschaft.<sup>5</sup> Es wird von wechselseitigen Beeinflussungs- und Veränderungsprozessen gesprochen, und als Zielvorstellung dient nicht selten ein „Zustand des Gleichgewichts“ (Esser 1980, S. 20). Allerdings wird eher weniger auf die notwendigen Leistungen der Mehrheitsgesellschaft hingewiesen, sondern steht meist die Seite der zu Integrierenden im Mittelpunkt. Für diese werden meist Indikatoren formuliert, die auf eine erfolgreiche Integration von Eingewanderten aufmerksam machen sollen, also z. B. gute Kenntnisse der Sprache des Einwanderungslandes, relativer Bildungserfolg,

---

5 Zwar werden in der Fachliteratur neben der kulturellen Integration auch die strukturelle, soziale und identifikatorische Integration unterschieden und diskutiert, im Mainstream der politischen und medialen Öffentlichkeit steht jedoch die erst genannte im Vordergrund (vgl. Esser 1980, S. 20).

Mitgliedschaften in Vereinen des Einwanderungslandes, Verankerung im Arbeitsleben mit einem geregelten eigenen Einkommen usw. (vgl. Schramkowski 2006, S. 97ff., S. 308).

Überaus aufschlussreich ist hier eine Studie von Barbara Schramkowski. Es handelt sich dabei um eine der wenigen Untersuchungen, die der Frage nachgehen, wie junge Eingewanderte Integration selbst erleben und verstehen. Dies ist auch deshalb wichtig, da gerade in öffentlichen Diskursen das Thema Integration oft Hochkonjunktur hat, jedoch kaum nach den Ansichten, Auffassungen und dem Erlebnishorizont der Betroffenen gefragt wird: Ziel der Arbeit von Barbara Schramkowski ist deshalb „die Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen und Sichtweisen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund mit bzw. auf Integration, deren Integrationsverläufe von Experten des Forschungsfeldes als positiv bewertet werden, sowie mit ihnen verbundener subjektiver Empfindungen, Interpretations- und Orientierungsmuster und Handlungsspielräume“ (ebd., S. 17). Es geht also nicht um die Sicht der Gesellschaft, quasi von außen, sondern um die *Innensicht von (jungen) Eingewanderten*. Im Mittelpunkt stehen bei der Untersuchung die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Bedingungen, unter denen Integration wahrgenommen wird und abläuft.<sup>6</sup>

Schramkowski bündelt zunächst die verschiedenen Auffassungen von Integration der Migrationsexperten, die sie in ihren Experteninterviews befragt: „In der Vorstellung der Experten umfasst Integration ein gleichberechtigtes, gemeinsam gestaltetes und selbstverständliches Miteinander“ (ebd., S. 132). Hierin lässt sich der neuere Fachdiskurs zu Integration entdecken, wie er bereits (etwa mit dem Hinweis auf Esser; siehe oben) auch in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurde.

---

6 In den ersten beiden Kapiteln stellt die Autorin den theoretischen Hintergrund der Arbeit vor. Die Darstellung und historische Entwicklung der Migrationsprozesse in Deutschland, die Klärung wichtiger Begriffe wie Ethnizität oder Kultur und verschiedenen soziologische Theorien stehen im Mittelpunkt. Im Folgenden wird dann das Forschungsdesign und die Auswertungsmethode vorgestellt. Als qualitatives Forschungsdesign wurden Experteninterviews und Leitfadeninterviews geführt. Die Auswertung erfolgte nach den Regeln der Grounded Theory. „Im Rahmen des ersten Erhebungsschrittes wurden Interviews mit in verschiedenen Bereichen des Forschungsfeldes beruflich und/oder ehrenamtlich seit vielen Jahren tätigen Experten mit Migrationshintergrund geführt“ (ebd., S. 132). Darauf folgten Leitfadeninterviews mit jungen Menschen zwischen 18 und 27 Jahren geführt, die zu den Nachkommen der türkischen Arbeitsmigranten in Deutschland gehören.

Dann bittet sie die Expertinnen und Experten (aus Handlungsfeldern wie Sozialberatung, Sozialer Arbeit, etc.) darum, ihr junge Menschen mit Migrationshintergrund als Interviewpartnerinnen/Interviewpartner zu vermitteln, die aus der Sicht der Expertinnen und Experten als Beispiele ‚gelungener Integration‘ gesehen werden. Zur Überraschung von Schramkowski sehen sich diese ‚Beispiele‘ allerdings selbst als keineswegs gut integriert an. Sie erfasst dann in ihren Interviewauswertungen die unterschiedlichen Perspektiven, die junge Erwachsene auf das Phänomen der Integration werfen. Dabei wird u.a. deutlich – wie Leiprecht und Lutz die Ergebnisse von Schramkowski vor dem Hintergrund eigener Forschungen zusammenfassen –, dass die „alltäglich spürbaren Trennlinien zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, die kleinen Sticheleien, die seltener erlebten größeren Beleidigungen und Bedrohungen, die öffentlichen Diskurse, die gesellschaftliche Probleme wie Kriminalität und Arbeitslosigkeit allzu oft mit Einwanderung und Eingewanderten in Verbindung brachten, (...) ihnen den Eindruck (vermittelte), eigentlich doch nicht ‚richtig‘ dazu zu gehören. Irgendwie schien das Integrationsangebot nur auf Abruf und nur unter Vorbehalt (...) zu gelten: Wenn sie arbeitslos werden würden, so ihre Vermutung, dann gehörten sie aus der Sicht vieler Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft eben nicht zum deutschen Arbeitslosenproblem, sondern würden plötzlich zu arbeitslosen Ausländern, zu einem Ausländerproblem.“ (Leiprecht/Lutz 2006, S. 84) Dabei machen Leiprecht und Lutz auf eine Arbeit von Jäger und Kauffmann aufmerksam, die die Wortschöpfung ‚*Integration unter Vorbehalt*‘ in die Fachdebatte eingebracht haben (vgl. Margret Jäger/Heiko Kauffmann 2002/ 2004).

Barbara Schramkowski selbst spricht – ihre empirischen Ergebnisse auf den Punkt bringend – davon, dass „die Erfahrungen der jungen Erwachsenen zeigen, dass Integration unter Vorbehalt der Anerkennung ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit in ihrer Verbundenheit mit mehreren ethnischen Kontexten nicht gelingen kann“ (Schramkowski 2007, S. 305). Wird Mehrfachzugehörigkeit als Makel wahrgenommen, kann kein Integrationsprozess ablaufen. Obwohl die meisten der befragten Jugendlichen positiv integriert sind, nehmen sie dies nicht als positiv wahr: „Um Positionierungen Eingewandeter außerhalb der Gesellschaft, also Abgrenzungen vorzubeugen und Integration zu ermöglichen, ist es unabdingbar, ihnen einen selbstverständlichen Platz in der Gesellschaft und somit wirkliche Integrationsoptionen zu gewähren, sie mit ihren transnationalen Bezügen anzuerkennen und nicht mehr als Fremde oder Integrationsfälle zu konzeptionalisieren“ (ebd., S. 132).

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich also ein begrifflicher Minimalanspruch, den der Integrationsbegriff mindestens enthalten sollte, nämlich einen Prozess und einen Zustand „von Anerkennung und gleichberechtigter Teilhabe Eingewanderter, ungeachtet ihrer ethnischen Herkunft“ (ebd., S. 25; vgl. ähnlich Auernheimer 2003, S. 21).

In dem nachfolgenden Modell wird deutlich, dass viele unterschiedliche Dimensionen Einfluss auf eine gelungene Integration haben. Barbara Schramkowski nutzt die vier Dimensionen *erfolgreicher Integration* des „europäischen formus für migrationsstudien“ (efms) und erweitert dieses Modell um zwei weitere Dimensionen, um die Relevanz dieser deutlich zu machen. Hier werden nun kurz die Dimensionen vorgestellt:

- a) Die strukturelle Dimension, in der die Eingliederung in gesellschaftliche Kerninstitutionen anzusetzen ist, hat eine zentrale Bedeutung für die Integration. Diese Dimension soll dazu führen, die derzeit noch vorhandenen ethnischen Benachteiligungsstrukturen aufzulösen und somit die Teilhabe an gesellschaftliche (Macht-)Strukturen zu ermöglichen.
- b) Die zweite Dimension, die funktionale, beschäftigt sich mit den für eine gelungene Integration benötigten Deutschkenntnissen und dem gesellschaftlichen Orientierungswissen.
- c) In der dritten Dimension wird deutlich, dass die Integration und die Eingliederung in private Sphären durch interethnische Freundschaften, Lebenspartner und/oder Gruppen- und Vereinsmitgliedschaften gefördert werden. Somit verlieren ethnisierende Differenzen an Relevanz und aus homogenen Gruppen werden Individuen mit differenten Denk- und Handlungsmustern.
- d) Als weitere Dimension zählt die Identifikatorische Integration. Diese Dimension muss als wichtiger Teilaspekt angesehen werden, da das Empfinden und die Akzeptanz einer Mehrfachzugehörigkeit über einen nationalen Kontext hinweg, als die zentrale Basis für die Entwicklung dieser Dimension zu beachten ist (vgl. ebd., S. 313 ff.).

Neben diesen vier bereits von dem efms entwickelten Dimensionen der Integration ergibt sich nach Schramkowski aufgrund der empirischen Ergebnisse die Notwendigkeit, dass auch die *subjektive Dimension* und somit die Sichtweisen und Perspektiven Eingewanderter *nicht* außer Acht gelassen werden dürfen. Dabei werden die möglichen Schwierigkeiten und Hindernisse, mit denen die Eingewanderten während ihrer Integration konfrontiert wurden, deutlich gemacht. Die Untersuchung von Schramkowski macht deut-

lich, dass eine Betrachtung der Integration ‚von außen‘ und nur über die vier vorher genannten Dimensionen ausschließlich vielleicht ‚als Erfolg‘ gewertet wird, von den Betroffenen diese Einschätzung jedoch nicht geteilt werden muss. Dies bedeutet, dass es unabdingbar ist, die *subjektive Sichtweise* stärker in den Vordergrund zu stellen.

Die letzte Dimension, die Schramkowski dem ‚alten‘ Modell hinzufügen möchte, ist der gesellschaftliche Kontext. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie ‚objektive‘ Faktoren wie Aufenthaltsstatus oder institutionelle Diskriminierungsstrukturen müssen in die Analyse von Integrationsprozessen eingebunden werden und gelten somit als eine zentrale Komponente. Auch muss dabei beachtet werden, dass die Denk- und Handlungsmuster der einzelnen Individuen zwar von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, aber nicht vollständig determiniert werden. Schramkowski zeigt, dass vor dem Hintergrund der beschriebenen Einflussfaktoren die Analyse von Integrationsprozessen sehr *komplex* ist und eine Herangehensweise notwendig ist, die mehrere Ebenen einbezieht, um entsprechend zu differenzieren und somit mehrdimensionale Aussagen treffen zu können (vgl. ebd., 317 f.):

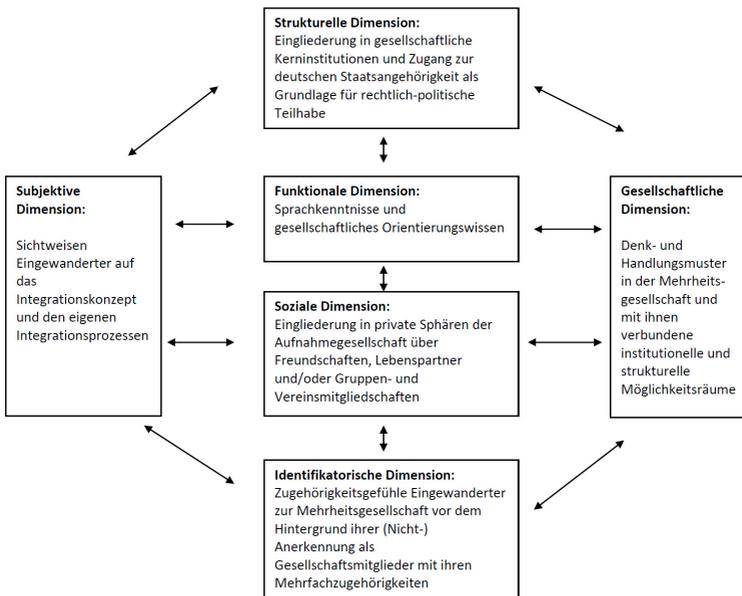


Abb. 1 Erweitertes Modell der Integrationsdimensionen (Schramkowski 2006, S. 314)

## 6 Institutionelle Diskriminierung

Trotz der Forderung nach gerechten Bildungschancen und einer Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler gibt es heutzutage immer noch Bildungs(miss)erfolge und Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, und zwar in einem erheblichem Umfang. Inwieweit und in welcher Weise Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien gegenüber Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund Nachteile haben, ist eine wichtige Frage, zu der allerdings wenige direkt miteinander vergleichbare Daten vorliegen. Die Daten stammen entweder aus amtlichen Bildungsstatistiken oder aus Bildungsforschungen, die mit Individualdatensätzen analysiert werden (vgl. Diefenbach 2004, S. 225/227). Beide Datenquellen bieten sowohl Vor- als auch Nachteile. In *beiden* Fällen ist es allerdings von Nachteil, wenn *nur* ‚Ausländer‘ berücksichtigt werden, also nach Staatsangehörigkeit unterschieden wird. Eingebürgerte Eingewanderte werden damit genauso wenig wahrgenommen wie deutsche Jugendliche mit Migrationshintergrund oder/und Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien.<sup>7</sup> Über die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland lassen sich so keine Aussagen treffen.

Bei der Analyse von amtlichen Bildungsstatistiken können – bei angemessener Datengrundlage – systematische Variationen zwischen Staaten, Bundesländern oder Landkreisen deutlich werden, die auch auf unterschiedliche strukturelle Bedingungen und strukturelle Diskriminierungen verweisen. Dennoch bergen solche Analysen heute oft noch den Nachteil, dass sie sich nur auf wenige Indikatoren beziehen und somit eine eventuell bestehende Heterogenität verdecken. Die Analyse von Individualdaten wiederum hat den Vorteil, dass die einzelnen Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern verfolgt werden und so auch Effekte individueller Merkmale oder familiäre Umstände auf die Bildungskarriere in den Blick geraten können (vgl. ebd., S. 227 ff.).

---

7 Leider scheint dies auch Heike Diefenbach nicht aufzufallen, da sie durchgängig mit Vergleichen zwischen „Migrantenkinder(n) (...) gegenüber deutschen Kindern“ arbeitet (Diefenbach 2004, S. 229), wobei die „Migrantenkinder“ heute eben sehr häufig auch deutsche Kinder sind. Dies ist ja auch für mich und andere ein wichtiger Grund, um den Begriff Migrationshintergrund zu benutzen.

Diefenbach präsentiert mehrere Befunde über eine Vielzahl von Nachteilen für „Migrantenkinder“, die sowohl im Bereich vorschulischer institutioneller Betreuung als auch in den Bereichen der Primar- und Sekundarschulbildung zu finden sind. So geht Diefenbach bereits 2002 davon aus, dass Migrantenkinder häufiger nach der Grundschule die Hauptschule besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund und somit weniger in der Realschule oder auf dem Gymnasium zu finden sind. Auch verlassen viele Migrantenkinder die Hauptschule ohne Abschluss. Dennoch hat sich im Laufe der Zeit gezeigt, dass zwar der Anteil der Migrantenkinder, die einen Hauptschulabschluss erreichen, abgenommen hat, gleichzeitig jedoch auch der Anteil derjenigen, die einen höherwertigen Abschluss erreicht haben, gestiegen ist. Viele Migrantenkinder wiederholen Klassen oder besuchen von Anfang an Sonder- bzw. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Im Vergleich der Nationalitäten zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem am Schlechtesten bewertet werden, gefolgt von Kindern, deren Eltern oder Großeltern aus dem ehemaligen Jugoslawien kommen (vgl. ebd., S. 229 f.). Aufgrund des hierarchischen deutschen Schulsystems, in dem Nachteile zu einem früheren Zeitpunkt Auswirkungen auf die spätere Bildungskarriere haben und den Wechsel zwischen den Schulformen erschwert, ist es nicht überraschend, dass die Nachteile von Migrantenkindern sowohl im Vorschul- als auch im Primar- und Sekundarbereich zu finden sind (vgl. ebd., S. 230 f.). Somit werden Migrantenkinder im Laufe ihrer Schullaufbahn immer mehr von den Kindern ohne Migrationshintergrund getrennt, so dass innerhalb des Systems zunehmend sowohl eine ethnische Differenzierung auf Seite der Minderheiten als auch – für die Kinder aus der Mehrheitsgesellschaft – eine Homogenisierung entsteht.

Diefenbach versucht in ihren Ausführungen mögliche Erklärungen für die beobachtbaren Benachteiligungen herauszuarbeiten. Als erstens erwähnt sie eine weit verbreitete *kulturell-defizitäre Erklärung*: Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien haben demzufolge aufgrund ihres kulturelles Erbes Defizite in der zu erwartenden „Normalausstattung“ an Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten, die ein Kind oder ein Jugendlicher eines bestimmten Entwicklungsstandes entsprechend der dominierenden Erwartungen von Institutionen im Bereich Bildung und Erziehung mitbringen muss: Um im deutschen Bildungssystem erfolgreich sein zu können, müssen – so Diefenbach, verweisend auf Erklärungsmuster, die sie u.a. bei Leenen et al. (1990) und Tränhardt (1999) findet – die Kinder mit Migrationshintergrund

ihre Defizite gegen den Widerstand ihrer Eltern überwinden (Diefenbach 2004, S. 231).<sup>8</sup> Gleichzeitig wird allerdings deutlich, dass solche Erklärungsansätze zur Benachteiligung teilweise eine einseitige Defizitorientierung in Verbindung mit kulturalisierenden Denkmustern unterstützen. Darüber hinaus greifen sie – so Diefenbach – auf „verbreitete Bilder vom ‚typischen‘ Leben“ eingewanderter Familien zurück und genießen daher eine gewisse Plausibilität in Alltagstheorien (ebd., S. 233). Allerdings lassen sich Hinweise auf eine vom Bildungssystem erwartete ‚Normalausstattung‘ und das kulturelle Erbe auch stärker als Hinweise auf einseitige Erwartungen und Zumutungen der Institution Schule lesen. Die heutige Schule ist monolingual ausgerichtet (vgl. Gogolin 1994, S. 24): „Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird“ (ebd.). Das systematische Nicht-Eingehen auf andere sprachliche Lernvoraussetzungen wird deutlich sichtbar, da hier spezifische Ausnahmeregelungen gelten und damit (oft auch unbeabsichtigt) negative ‚Besonderungen‘ unterstützt werden (vgl. ebd. S. 25).

Eine zweite Erklärung ist, laut Diefenbach, die *humankapitaltheoretische Erklärung*. Somit haben Migrantenkinder gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund einen Mangel an Humankapital, das für das erfolgreiche Durchlaufen der Schule in Deutschland notwendig ist. Als Humankapital bezeichnet die Bildungsökonomie alle Investitionen, die in einem Menschen im Verlauf seiner Erziehung und Ausbildung gemacht werden (vgl. ebd., 233f.). Die Familie ist für die Entwicklung von Humankapital sehr bedeutsam, da die Eltern ihren Kindern grundlegende Wissensbestände, Werte und Gewohnheiten vermitteln, die auf dem Arbeitsmarkt sehr wichtig sind. Je höher der Bildungsabschluss und das Einkommen der Eltern ist, desto höher ist auch ihr Humankapital (vgl. ebd., 234). Eine mögliche Begründung für die Tatsache, dass Migrantenkinder aufgrund des Mangels an Humankapital keine großen

---

8 In enger Verbindung mit solchen Erklärungen, die Diefenbach hier vertritt, steht die Denkfigur, nach der Migrantenkinder im deutschen Schulsystem erfolgreicher abschneiden, wenn sie in Deutschland geboren oder relativ jung nach Deutschland einreisen, da sie im Durchschnitt länger mit den kulturellen und sprachlichen Verhältnissen vertraut sind und sich besser angepasst haben (vgl. ebd., S. 232 f.). In der PISA-Studie von 2006 wird allerdings genau das Gegenteil beschrieben (in der vorliegenden Arbeit siehe unten, S. 57). Dort sind es überraschenderweise die 15-Jährigen, die in Deutschland geboren sind und einen Migrationshintergrund haben, die bei den Kompetenzmessungen noch schlechtere Ergebnisse erzielen als die Jugendlichen, die mit ihren Eltern zusammen in das Land eingewandert sind. Milde gesagt weist die Fach- und Forschungsliteratur hier also in unterschiedliche Richtungen.

Bildungschancen haben, wird im möglicherweise unsicheren Aufenthaltsstatus und das damit verbundene Bleiberecht vieler Migrantenfamilien gesehen. Sie bemühen sich in der Folge – so die Erklärungsskizze – nicht, in Deutschland einen Abschluss zu erreichen, da dieser in ihrem Heimatland „wertlos“ sei. Auch nehmen sie ihre Kinder rechtzeitig von der Schule, damit sie etwas zu dem Familieneinkommen beitragen und somit schneller wieder zurück in ihr Heimatland reisen können (vgl. ebd.). Gleichzeitig bieten solche humankapitaltheoretischen Erklärungsweisen – wie sich schon andeutet (etwas durch den Verweis auf einen unsicheren Aufenthaltsstatus) – aber auch die Möglichkeit, die strukturellen Bedingungen in den Blick zu nehmen: In diesem Fall würde man – zurückgreifend auf Bourdieus Ansätze – etwa untersuchen, ob und inwieweit die sozialen und kulturellen (und auch sprachlichen) ‚Kapitalien‘ von Eingewanderten und ihren Familien bei den Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft „nicht gefragt“ sind (Aberkennung von Bildungsabschlüssen, Übersehen von Kompetenzen im Bereich von Mehrsprachigkeit, Nicht-Wahrnehmung möglicher Multiperspektivität, etc.) (vgl. ebd., S. 236).

Eine dritte und letzte Erklärung im Fachdiskurs findet Diefenbach in der *institutionellen Diskriminierung*. So wird oft deutlich, dass „Schulerfolg oder -misserfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der SchülerInnen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen abhängen, die in ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind“ (ebd., S. 241). Bekannt ist die institutionelle Diskriminierung beim Übergang von Grundschule zu einer weiterführenden Schule. So haben es Migrantenkinder deutlich schwerer, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Organisationen des Bildungssystems haben Routinen und Verfahrensweisen entwickelt, die die Zugangsmöglichkeiten erschweren können; zudem sind die interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen von Lehrkräften (im Sinne von Language Awareness) nicht angemessen und bieten die Organisationen wenig Raum, die Entwicklung und Realisierung solcher Kompetenzen zu fördern und nachhaltig innerhalb der Organisation zu verankern (vgl. hierzu insgesamt auch Gomolla 2011, S. 41; Gomolla/Radtke 2002/2007).

Parallel zur Thematisierung institutioneller Diskriminierung entwickelt sich gegenwärtig auch in Deutschland ein Ansatz, der ebenfalls auf die Institution Schule, dort aber stärker auf situationale und kontextuelle Prozesse achtet. Gemeint sind die Forschungen zu *Stereotype Threat*. Leonie Herwartz-Emden, Verena Schurt und Wiebke Waburg weisen – sich beziehend auf Arbeiten aus

dem angelsächsischen Sprachraum wie z. B. von Claude M. Steele (1997) – hier auf die folgende Annahme hin: „Befinden sich Personen in einer Situation, in der sie befürchten, auf Grundlage eines negativen Stereotyps bewertet zu werden und selbiges durch ihr Verhalten unbeabsichtigt zu bestätigen, erleben sie ein Gefühl der Bedrohung.“ (Emden/Schurt/Waburg 2010, S. 152) Naheliegender Weise kommen hier stereotype Diskursroutinen in den Blick, die sowohl Lehrkräfte als auch (Mit-) Schülerinnen und (Mit-) Schüler betreffen, und es wird davon ausgegangen, dass solche stereotypen Bedrohungseffekte sich nicht nur negativ auf gezeigte Leistungen auswirken, sondern auch auf die Motivation.

Mit Diefenbach stimme ich darin überein, dass in Hinblick auf den Beitrag von Schule zur Reproduktion von ungleichen Bildungschancen mehr getan werden muss. Die Bildungspolitik muss sich stärker mit den Folgen institutioneller Handlungslogiken beschäftigen. Zudem müssten Lehrkräfte im Bereich Umgang mit sozialer Heterogenität – dies bedeutet auch: in der Reflexion stereotyper Bilder und Vorstellungen und deren Wirkungen in der Interaktion mit und zwischen Schülerinnen und Schülern – besser ausgebildet und fortgebildet werden, und überhaupt wäre eine Interkulturelle Öffnung von Schule wünschenswert.

Für die Forschung formuliert Diefenbach die sinnvolle Idee, nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund zu vergleichen, sondern z. B. auch bildungserfolgreiche mit weniger erfolgreichen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 243f). Völlig vergisst sie jedoch, dass die Lage noch komplexer ist und auch Geschlechterverhältnisse und vor allem soziale Schichtungsverhältnisse zu berücksichtigen sind: „Wer nicht aus einer akademischen Familie kommt, wird schnell in die Hautschule sortiert.“ (Kreienbaum 2009, S. 29) Und gleichzeitig: „Fehlende interkulturelle Kompetenz und eine nicht mehr zeitgemäße Auffassung der Berufsrolle tragen mit dazu bei, dass (...) Schule Verlierer produzieren.“ (ebd., S. 32) Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören – im Durchschnitt – zu diesen ‚Verlierern‘, wobei männliche Kinder und Jugendliche im Bildungssystem teilweise schlechter bewertet werden und mit anderen Zuschreibungen zu rechnen haben als weibliche; dieser Unterschied zeigt sich sowohl bei Kindern und Jugendlichen mit *und* ohne Migrationshintergrund. Allerdings gilt auch, dass „nicht alle Jungen (...) Verlierer (sind), sie gehören immer auch zu den Besten“, und es sind beispielsweise in jedem Abiturjahrgang fast die Hälfte der erfolgreichen Absolventen männlich (ebd., S. 28).

## 7 Zusammenfassung der Erörterungen zur theoriebezogenen Forschungsliteratur

In der Darstellung und Diskussion der theoriebezogenen Forschungs- und Fachliteratur wurde der theoretische Hintergrund für vorliegende empirische Studie verdeutlicht. Es war mir dabei als Verfasser, der selbst Migrationserfahrungen hat, zunächst wichtig darauf aufmerksam zu machen, dass ein *latenter und mitunter auch manifester Rassismus* in der deutschen Gesellschaft kein privates Hirngespinnst ist, sondern auch in Strukturen, Diskursen und Vorstellungen, aber teilweise auch im wissenschaftlichen Diskurs existiert, wenn auch nicht unbedingt im bundesdeutschen Mainstream von Sozialwissenschaft und Sozialforschung. Rassismus – dies war mir wichtig – ist der wissenschaftlich gut begründbare und angemessene Begriff, mit dem darauf hingewiesen werden kann, dass der wissenschaftlich unhaltbare Begriff ‚Rasse‘ immer noch in der alltäglichen Debatte und im alltäglichen Leben konstruiert wird und dort seine unheilvolle Bedeutung entfaltet. Zudem sollte (im Kapitel zum Kulturbegriff der Interkulturellen Pädagogik) deutlich geworden sein, dass neben dem ‚Rasse‘-Begriff auch der ‚Kultur‘-Begriff eine bedeutsame Rolle bei rassistischen Zuschreibungen und Einteilungen spielt und häufig „‚Kultur‘ als eine Art Sprachversteck für ‚Rasse‘ benutzt wird“ (Leiprecht 2010, S. 28). Kulturalisierung (= soziale Konstruktion von Kultur) ist also ein Begriff, der Prozesse beschreibt, in denen statische, homogenisierende und verdinglichte Vorstellungen von ‚Kultur‘ in ähnlicher Weise gebraucht werden, wie bei Rassialisierungsprozessen (= soziale Konstruktion von ‚Rasse‘) entsprechende (statische, homogenisierende, verdinglichte) Vorstellungen zu ‚Rasse‘. Wenn eine rassismuskritische Interkulturelle Pädagogik den Kulturbegriff in positiver Weise benutzen will, muss deutlich sein, dass Kultur hier zumindest als ein dynamisches und nicht homogenes Phänomen verstanden werden muss. M.a.W.: Kulturen dürfen hier *nicht* in essentialistischer Weise vorgestellt werden.

Deutlich wurde, dass faktisch das deutsche Bildungssystem männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund in eine benachteiligte Position bringt. Als erklärende Ursache wurde auf Phänomene wie das Passungsgefüge sozialer und kultureller (und auch sprachlicher) Kapitalien hingewiesen, Kapitalien, über die Kinder aus eingewanderten Familien verfügen, die in der mittelschichtorientierten und monolingualen Schule meist aber nicht anerkannt

werden; in enger Verbindung damit sind Prozesse institutioneller Diskriminierung und die Auswirkungen von Stereotype Threat zu sehen.

Wie aber soll ein junger Mensch sich in der Gesellschaft orientieren? Integration – dies wurde deutlich – muss als ein Prozess hin zu gleichberechtigter Partizipation und wechselseitiger Anerkennung (im Verhältnis von Minderheiten und Mehrheiten) gesehen werden, gleichzeitig muss die subjektive Ebene im Vordergrund stehen. Dies dürfte für die verschiedenen Dimensionen von Integration (siehe oben) nicht nur im Migrationskontext oder hinsichtlich sozialer, kultureller und sprachlicher Bereiche gelten, sondern ebenso für andere Bereiche. So zeigte sich zum Beispiel, dass Zuschreibungen und Vorstellungen zu ‚Rasse‘ und ‚Kultur‘ gleichzeitig mit Zuschreibungen und Vorstellungen im Kontext von Geschlechterverhältnissen verbunden sind. Anhand von Bourdieu und Cornell wurden deshalb dargestellt, wie die soziale Konstruktion von Männlichkeit analysiert werden kann. Möchte ein junger Mann seinen Platz in der Gesellschaft finden, begegnet er in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten verschiedenen Männlichkeitsbildern, die Cornell in kritischer Perspektive beschrieben hat. Wie sich diese Bilder in der empirischen Untersuchung niederschlagen, wird ein wichtiger Aspekt sein. Es sei noch einmal besonders auf Bourdieu verwiesen, der den gesellschaftlichen Wandel von Rollenbildern als notwendig, aber als langsam realisierbar ansieht.

Jugendliche stehen nicht nur vor der Wahl zwischen verschiedenen Männlichkeitsbildern, parallel müssen sie erwachsen werden. Was heißt das aber in einer Gesellschaft, die häufig ‚ewige Jugend‘ anstrebt? Der Aspekt der körperlichen und psychischen Veränderungen eines jungen Mannes muss mit bedacht werden. Die Phase der Adoleszenz ist eine entscheidende für die Persönlichkeitsentwicklung und vielleicht auch für den Erfolg, den ein junger Mann in der Gesellschaft haben wird oder nicht. Die Möglichkeit, seine Jugend auszuleben, ist, wie oben dargestellt, nicht in allen Gesellschaften selbstverständlich. Es ist ein großes Privileg und ein großer Reichtum, sowohl für die Jugendlichen als auch für die gesamte Gesellschaft. Ich bin davon überzeugt, dass das ‚Ausleben‘ einer Jugendphase entscheidend für das weitere Leben ist und jede gemachte Erfahrung ihren Wert hat. Dass es auch immer einen Weg in die Kriminalität gibt, in gesellschaftliche Schichten, die sich mehr und mehr vom Gemeinwohl und von allgemeinen Interessen entfernen, wurde auch anhand der englischen Studie von Phoenix und Frosh gezeigt. Deutlich wurde vor allem, dass die Schichtzugehörigkeit mit

über das angestrebte Männlichkeitsideal entscheidet. Gepaart mit der prekären Lage, dass in Deutschland Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg in beängstigendem Zusammenhang stehen, ergibt sich eine schwierige Situation für die Jugendlichen: Die Chancenlage stellt angesichts struktureller und institutioneller Behinderungen objektiv betrachtet im Durchschnitt wenig Erfolg in Aussicht, gleichzeitig ist – die subjektive Perspektive betonend – davon auszugehen, dass die jungen Männer *in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen*, in die diese Behinderungen massiv *hineinragen*, dennoch Handlungsmöglichkeiten haben, die zu einem Bildungserfolg trotz (und leider nicht wegen) des Bildungssystems führen. Deutlich scheint allerdings zu sein, dass sie hierbei auf soziale Unterstützung angewiesen sind.

## II. Forschungsstand zu männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Für die vorliegende Arbeit und empirische Erhebung zu den Diskriminierungserfahrungen und Männlichkeitsbildern von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist ein Blick auf die entsprechende Forschung von Vorteil. Die vorliegenden qualitativen und quantitativen Untersuchungen lassen sich der Migrations- bzw. Sozialforschung zuordnen.

Die Migrationsforschung ist in Deutschland ein wichtiger Forschungsbereich; dass dies so sein muss, zeigen allein die Daten über den Umfang der eingewanderten Bevölkerung: Von den 82 Millionen Menschen in Deutschland hat heute etwa jeder Fünfte einen Migrationshintergrund (vgl. Migrationsbericht 2008, S. 213), dabei ist der Anteil an Männern insgesamt etwas größer (vgl. ebd., S. 219). Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund lassen sich auch die ca. vier Millionen Muslime, die in Deutschland leben, ausmachen (ausführlicher siehe unten, 1.1). Von dieser Gruppe besitzen fast die Hälfte die deutsche Staatsbürgerschaft und sind deutlich mehr als die Hälfte türkischer Herkunft. Menschen mit türkischem Migrationshintergrund bilden somit insgesamt – im Verhältnis zu allen Eingewanderten (ca. 17 Prozent) – aber auch bei den Musliminnen und Muslimen die größte Gruppe. Eingewanderte aus der russischen Föderation (ca. 7 Prozent), aus Kasachstan (ca. 4 Prozent) und aus Polen (ca. 8 Prozent) stellen im Verhältnis dazu deutlich kleinere Gruppen dar, obwohl sie in der Gesamtstatistik ebenfalls zu den größeren Gruppen von Eingewanderten gehören (vgl. ebd., S. 216).

Am Anfang des folgenden Überblicks zum Stand der Sozialforschung zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wobei soweit möglich auch männliche Jugendliche in den Blick kommen sollen, steht eine große Untersuchung, bei der es sich allerdings um *keine* Studie im Rahmen von Jugendforschung handelt. Dennoch ist es sinnvoll, diese Studie zu erwähnen. Sie zeigt neben allgemeineren Informationen auch, nach welchen Bereichen die Forschung

oft fragt und welche sie oft ausklammert. Im Anschluss werden dann größere Untersuchungen der Bildungs- und Jugendforschung referiert, und zwar solche, die ihre Daten mit quantitativen Methoden erheben und auswerten. Zunächst kommen hierbei Studien ins Blickfeld, die sich allgemein auf Jugendliche mit Migrationshintergrund beziehen, und danach einige der (leider noch sehr) wenigen Forschungsarbeiten, die zusätzlich die Frage nach den Geschlechterverhältnissen aufgreifen und *männliche* Jugendliche mit Migrationshintergrund befragen. Zuvor wird jedoch die Besonderheit einer empirischen Forschungsperspektive, die Männlichkeiten und ihre jeweilige Bedeutung im Kontext sozialer Konstruktionen untersucht, beschrieben (siehe unten, 1.2.6). Im Anschluss werden dann Ergebnisse von empirischer Sozialforschung präsentiert und diskutiert, die bei der Datenerhebung und der Datenauswertung qualitative Methoden benutzen.

## 1 Quantitative Sozialforschung

### 1.1 Die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“

Die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ (= MLD), welche im Auftrag der Islamischen Konferenz im Jahr 2008 von Sonja Haug und ihren Kolleginnen durchgeführt wurde, hatte zum Ziel, die Zahl der in Deutschland lebende Muslime zu schätzen und fundierte Aussagen über die hinsichtlich der Herkunft und der Glaubensrichtung heterogene Gruppe zu treffen (vgl. Haug/Müssing/Stichs 2008, S. 31). Ebenfalls wollte die Studie dazu beitragen, über religiöses Alltagsleben und den Glauben sowie über die soziale und strukturelle Integration von muslimischen Personen mit Migrationshintergrund Erkenntnisse zu gewinnen. Hierbei ging es um die Lebenswirklichkeit und die sozialen und religiösen Verhaltensmuster der muslimischen Bevölkerung in Deutschland (vgl. ebd., S. 20). Auffällig ist, dass die Studie *nicht* nach Diskriminierungserfahrungen fragt, genauso wenig wie nach Erfahrungen mit Negativ-Bildern zum Islam.

Zur Zeit der Untersuchung lebten – wie bereits deutlich wurde – ca. vier Millionen Muslime in Deutschland, von denen ca. 45 Prozent die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (ebd., S. 11). Weiter zeigt die Studie, dass ca. 63 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime türkischer Herkunft sind und ca. 74 Prozent der Muslime der Religion der Sunniten angehören (ebd., S. 12 f.). Allein vom Anteil dieser Gruppe an der Gesamtbevölkerung spricht

also einiges dafür, sie bei sozialstrukturellen Untersuchungen mit in den Blick zu nehmen.

In der Studie von Haug/Müssing/Stichs wurden ca. 6.000 muslimische Migranten aus 49 Herkunftsländern mit einem standardisierten Fragebogen (ca. 150 Fragen) zu den Themen Religionszugehörigkeit, Gläubigkeit, religiöse Praxis und Verhaltensweisen im Alltag und zu Aspekten der strukturellen sowie sozialen Integration befragt.<sup>9</sup> Um die Sozialstruktur der in Deutschland lebenden Muslime zu untersuchen, wurden außerdem für alle im Haushalt der Befragten lebenden Personen grundlegende Merkmale (wie Religionszugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Nationalität, etc.) erhoben. Damit liegen Informationen zu ca. 17.000 Personen vor (vgl. ebd., S. 21). In Bezug auf die Verteilung nach Geschlechtern gibt es unter der muslimischen Bevölkerung im Vergleich zur Bevölkerung in Deutschland insgesamt etwas mehr Männer als Frauen. Vergleicht man die Altersstruktur der untersuchten Population der muslimischen Bevölkerung mit der Gesamtbevölkerung in Deutschland wird deutlich, dass es sich um eine junge Bevölkerungsgruppe handelt: Während bei der muslimischen Bevölkerung ca. 25 Prozent zur Altersgruppe der 0- bis 15jährigen gehören, ist dieser Anteil bei der Gesamtbevölkerung fast zehn Prozent geringer; und während bei der muslimischen Bevölkerung ca. 17 Prozent zur Altersgruppe der 16–24jährigen gehören, ist dieser Anteil bei der Gesamtbevölkerung mit nur ca. 11 Prozent deutlich geringer (vgl. ebd., S. 103).

Ein Blick auf die Integrationsbemühungen der befragten Muslime macht deutlich, dass viele Muslime Schwierigkeiten bei der strukturellen und sprachlichen, aber nicht bei der sozialen Integration haben. Gerade die Muslime türkischer Herkunft geben an, dass sie starke Defizite bei der strukturellen Integration haben, wobei dies u.a. im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt deutlich wird (vgl. ebd., S. 15 f.). Allerdings zeigt sich beim Vergleich zwischen den Generationen, „dass die in Deutschland geborenen Angehörigen der zweiten Generation deutlich häufiger als ihre Elterngeneration das deutsche Schulsystem mit einem Schulabschluss verlassen. Hier lässt sich ein Bildungsaufstieg erkennen“ (ebd., S. 16).

---

<sup>9</sup> Bei dem MLD-Projekt handelte es sich um eine Querschnittbefragung, bei der eine Teilpopulation der Wohnbevölkerung in Deutschland untersucht wurde. Als Datenbasis diente eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe (ebd., S. 37).

Im Hinblick auf die soziale Integration wird offensichtlich, dass der Anteil der Befragten, die keine Alltagskontakte zu Deutschen haben, unter einem Prozent liegt. Muslime aus allen Herkunftsländern zeigen eine hohe Bereitschaft zu häufigen Kontakten zu Deutschen (ebd., S. 17).

## **1.2 Ausgewählte Ergebnisse aus den Shell Jugendstudien und den Pisa-Studien**

### *1.2.1 Shell Jugendstudien*

Die sogenannten Shell Jugendstudien liefern einen wichtigen und viel diskutierten Beitrag zur Jugendforschung in Deutschland. Auch auf eigenen Internetseiten wird mittlerweile auf Daten und Ergebnisse dieser langjährigen Reihe aufmerksam gemacht: „Bereits seit 1953 beauftragt Shell in Deutschland unabhängige Forschungsinstitute mit der Erstellung von Studien, um Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen zu dokumentieren. Die Shell Jugendstudie, die mittlerweile schon zum 16. Mal herausgegeben wurde, präsentiert nicht nur eine aktuelle Sicht auf die Jugendgeneration, sondern gibt auch konkrete gesellschaftspolitische Denk- und Diskussionsanstöße.“<sup>10</sup> Nicht selten dient die Langzeitberichterstattung der Shell Jugendstudien als Grundlage für gesellschaftliches und politisches Handeln (vgl. ebd.). Im Folgenden möchte ich – in der gebotenen Kürze – insbesondere auf die Studien von 2006 und von 2010 eingehen, auch, um einige Ergebnisse, die für die vorliegende Arbeit relevant sind, miteinander zu vergleichen, wobei auch die Studien selbst Vergleiche mit Ergebnissen früherer Studien durchführen.

Die Shell Jugendstudie 2006 ist zusammengesetzt aus einem (umfangreicheren) quantitativen Teil, in sich dem die Auswertung einer Fragebogenuntersuchung befindet. Im gesamten Bundesgebiet wurden 2.532 Teenager und Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren mit Hilfe eines standardisierten Fragebogeninstruments befragt. Der zweite Teil ist qualitativ angelegt und basiert auf 25 Einzelfallstudien – thematisch gerichtet auf die Frage nach der Situation von jungen Menschen in einer alternden Gesellschaft. Hier werden 20 Interviewte exemplarisch portraitiert (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 28-30).

---

10 Deutsche Shell Holding GmbH: Über die Shell Jugendstudie – Methodik und Tradition der Studie. Online: [http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our\\_commitment/shell\\_youth\\_study/about/](http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/about/) ; Stand 22.11.2010.

Die Shell Jugendstudie 2010 ist ganz ähnlich aufgebaut wie die Studie von 2006. Befragt werden 2.604 Teenager und Jugendliche derselben Altersgruppen. Auch thematisch fragt die Studie nach ähnlichen Zusammenhängen (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 361).

Dabei geht es um Lebensansichten und Zukunftserwartungen, Bildung, Familie, Freizeit und Gesundheit, Politik, Toleranz, demographischem Wandel, Wertesystem, Religiosität und Haltungen zu Zuwanderung. Eine zentrale Erkenntnis ist u.a., dass „Unbekümmertheit und Unbeschwertheit – nach Definition der Jugendlichen ‚eigentlich‘ Kennzeichen der Jugendphase – [...] wenig zu spüren“ sind (Shell Jugendstudie 2006, S. 30). Wie in den Shell Jugendstudien 13 (Jugend 2000) und 14 (Jugend 2002) werden 2006 und 2010 auch Jugendliche „ausländischer Nationalität“ ab 2010 auch Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ befragt. Erst nach 13 Studien und zum ersten Mal im Jahr 2000 werden Jugendliche aus eingewanderten Familien mit in die Untersuchungen einbezogen (!!!). Über lange Jahre haben die Shell Jugendstudien also einen umfangreichen Teil der Jugend in Deutschland und damit die Realität der Migrationsgesellschaft systematisch ausgeklammert.

Wertbezüge und religiöse Orientierungen sind eine der Themen der Shell Jugendstudien. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen insgesamt, dass die befragten Jugendlichen im Durchschnitt ein stabiles und positives Wertesystem haben, dem eine hohe soziale Nahorientierung zugrunde liegt. Dies macht – so die Autoren der Untersuchung – u.a. die hohe Wertschätzung von Familie und Freunden deutlich. Trotzdem gibt es ein Streben nach persönlicher Unabhängigkeit und Individualität. Dabei erscheinen die Sekundärtugenden Fleiß und Ehrgeiz als besonders bedeutungsvoll (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 24). Werte wie Religion spielen allerdings für Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund oft eine marginale Rolle oder kommen in einer Form vor, die als ‚Religion light‘ bezeichnet wird. Dabei haben die westdeutschen Jugendlichen noch eher Bezug zur Religion durch ihre meist konfessionelle Gebundenheit, während den ostdeutschen Jugendlichen meist jeglicher Bezug zu Religion fehlt. Anders gestaltet sich die Situation für Jugendliche *mit* Migrationshintergrund: Sie haben eine relativ hohe Affinität zur Religion und zeigen eine Art „echter“ Religiosität“. Die Autoren der Befragung schlussfolgern an dieser Stelle: „Man muss sich allerdings vergegenwärtigen, dass die besondere Bedeutung der Religion unter Migranten auch damit zu tun hat, dass Religiosität in dieser Gruppe eine Kultur tragende und integrierende Funktion hat. Diesem religiös untermauerten Integrationsdruck, der die Gefahr

einer Isolierung gegenüber der deutschen Kultur in sich birgt, können sich Jugendliche mit Migrationshintergrund oft nicht entziehen.“ (ebd., S. 27) Integration und Integrationsdruck werden hier also als ein Bezug ‚nach innen‘ gefasst. Eine solche ‚Wirkung‘ scheinen die christlich-orthodoxe Religion (für Jugendliche mit russischem Migrationshintergrund?<sup>11</sup>), die islamische Religion (für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund?) und die katholische Religion (für Jugendliche mit kroatischem und polnischem Migrationshintergrund?) zu haben. Allerdings finden sich in den Shell Jugendstudien keinerlei Ausführungen, die eine solche Schlussfolgerung mit Daten auch wirklich belegen würde.

Ein weiteres Thema ist der Frage nach der Diskriminierung gewidmet. Während die Jugendlichen sich weniger wegen ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihres Alters, ihrer Meinung und ihrer Herkunft benachteiligt fühlen, steigt die Zahl der „ausländischen Staatsbürger“, die sich diskriminiert fühlen: „Mit 63% gibt inzwischen jeder dritte ausländische Staatsbürger im Vergleich zu 58% im Jahr 2002 an, ‚ab und an‘ (48%) oder ‚oft‘ (15%) im Alltag wegen der Nationalität diskriminiert zu werden.“ (Shell Jugendstudie 2006, S. 22)<sup>12</sup> Zu der Frage nach Schlägereien in den letzten 12 Monaten wurde festgestellt, dass für Deutschland *keine* dramatische Situation behauptet werden kann. Das „‚Schlägern‘ unter Jugendlichen“ – so die Studie – sollte zudem „nicht mit massiver Gewaltausübung gleichgesetzt werden“ (ebd.). Die beschriebene Gewalt besteht nicht selten in Handgreiflichkeiten und ist bei den meisten Jugendlichen offenbar mit einer „fehlende(n) Sozialkompetenz und eine(r) noch nicht adäquate(n) Selbstkontrolle“ verbunden (ebd.). Allerdings sollte – so die Shell-Jugendstudie – natürlich auch *diese* Gewalt nicht toleriert werden. Gehäuft taucht sie bei männlichen Jugendlichen auf, die der bildungsfernen Schicht angehören oder/und sich entlang von sozialen Positionierungen und Zuschreibungen zu ihrer Nationalität benachteiligt fühlen. Außerdem sind Jugendliche, die häufig Alkohol trinken und sich negativ ge-

---

11 Die Forschungsberichte machen nicht wirklich deutlich, ob solche Bezugnahmen wirklich gegeben sind, obwohl sie dies indirekt suggerieren.

12 Die Formulierung, „wegen der Nationalität“ diskriminiert worden zu sein, ist durchaus problematisch. Schließlich geht es hier eher um die Vorstellungen, die Diskriminierende mit (einer spezifischen) Nationalität verbinden, und weniger um die Nationalität selbst, die die Ursache für Diskriminierung bilden.

genüber „gesellschaftlichen Randgruppen“<sup>13</sup> äußern, überproportional häufig gewalttätig (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche aus Familien, in denen die Eltern sich kaum an den Aktivitäten der Kinder beteiligen oder sich für diese interessieren, sind ebenso häufiger in gewaltsame Auseinandersetzungen verwickelt, genau wie Kinder und Jugendliche aus Familien, in denen von den Eltern oder den älteren Geschwistern Gewalt als Konfliktlösung vorgelebt wird. Ein ungezügelter Medienkonsum kann diese Faktoren verstärken.

Bereits im Jahre 2002 wurde als ein weiteres Thema die Einstellung gegenüber besonderen Bevölkerungsgruppen aufgegriffen. Es heißt hier, dass Jugendliche nach wie vor eine tolerante Bevölkerungsgruppe sind (vgl. Shell Jugendstudie 2002, S. 24f). Allerdings verändert sich diese Einstellung in den darauf folgenden Studien, es bleibt jedoch bei einer positiven Tendenz im Vergleich zu Erwachsenen.

Eine ablehnende Haltung gegenüber weiterer Zuwanderung ist jedoch über die Jahre hinweg durchgängig mit hohen Zustimmungswerten vertreten (2002: 48%; 2006: 56%; 2010: 46%). Dabei besteht ein Unterschied zwischen jenen Heranwachsenden in den neuen Bundesländern, die sich (2010) zu 56% gegen den Zuzug von Zuwanderern aussprechen und denen Jugendlichen aus den alten Bundesländern. Dort sind es im Vergleich mehr als zehn Prozentpunkte weniger, nämlich 44% (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 160). Ein vergleichbarer Ost-West-Unterschied zeigt sich auch in den Ergebnissen der älteren Studien.

Die Shell Jugendstudien beziehen sich bei ihren Fragen auf die Toleranz gegenüber oft stigmatisierten Bevölkerungsgruppen (siehe die Übersichtstabelle auf der übernächsten Seite). Zu diesen Gruppen zählen für die Shell Jugendstudien zunächst „Aussiedlerfamilien“, „Familien aus Afrika“, „kinderreiche Familien“, „homosexuelle Paare“ sowie „Familien, die Transferleistungen beziehen“, und – seit der Untersuchung von 2010 – dann auch „türkische Familien“ (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 158). Das Bildungsniveau der Befragten – so stellen die Studien wiederholt fest – hat Einfluss auf die Einstellung, wobei Jugendliche mit höherer Bildung toleranter sind (vgl. zuletzt ebd., S. 159).<sup>14</sup>

---

13 Der Begriff „Randgruppe“ erscheint merkwürdig unpassend, zumal hiermit auch „homosexuelle Paare“, „Studenten-WGs“ und „alte Rentnerhepaare“ gekennzeichnet werden (vgl. ebd., 158).

14 Allerdings wäre zu überprüfen, ob hier nicht ein verzerrender Effekt durch die Formulierung der Items gegeben ist. Andere Studien weisen darauf hin, dass ‚schroff‘ formulierte

Im Vergleich zu der Studie von 2002 ist in der Studie von 2006 der Anteil der Jugendlichen mit Vorbehalten gegenüber den oft stigmatisierten Bevölkerungsgruppen gestiegen. Am größten ist der Sprung in der Frage nach der direkten Nachbarschaft mit Aussiedlerfamilien. Äußerten 2002 noch 25% Bedenken, sind es 2006 schon 30% gewesen. In den Fragen zur Nachbarschaft mit den anderen genannten Bevölkerungsgruppen, veränderte sich der Prozentsatz nur um höchstens 1%. Auch hier ist eine negative Tendenz zu beobachten, die alle Gesellschaftsschichten betrifft. Die Jugendlichen sind insgesamt also ‚intoleranter‘ geworden (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 21f).

Die Shell Jugendstudie von 2010 betitelt den Abschnitt zu der beschriebenen Thematik mit „Toleranz gegenüber anderen ist für Jugendliche prägend“ (Shell Jugendstudie 2010, S. 23), und auch in dieser neuen Untersuchung werden Jugendliche – ähnlich wie bereits 2006 – *nicht* als intolerant beschrieben. Die meisten Vorbehalte werden jetzt gegenüber „türkischen Familien“ (27%) – ein Item, welches wie gesagt 2010 zum ersten Mal in die Untersuchung mit aufgenommen wurde – oder „Aussiedlerfamilien aus Russland“ (26%) artikuliert; wobei der Anteil derer, die sich gegen eine „deutsche Familie mit vielen Kindern“ äußern, bei 18% liegt (vgl. ebd., S. 158).<sup>15</sup> Nimmt man den Zeitverlauf über die acht Jahre, in denen diese Befragungen mit vergleichbaren Items stattgefunden haben, so geht der allgemeine Trend heute wieder in Richtung Toleranz: „Keinerlei Vorbehalte äußerten im Jahr 2002 zusammengenommen 51% der Jugendlichen, während es im Jahr 2006 nur noch 46% waren. Mit 48% im Jahr 2010 hat sich dies jetzt aber wieder umgekehrt.“ (ebd., S. 23) Eine ähnliche Entwicklung kann man auch beobachten, wenn man die Aussagen zu weiterer Zuwanderung betrachtet. Allerdings erscheinen – zumal wenn man die methodenbedingte Ungenauigkeit von schriftlichen Befragungen mit einbezieht – die genannten Werte keineswegs so unterschiedlich, dass man jeweils von Trendwende sprechen sollte.

---

Items z. B. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten oder Studierende dazu bringen könnten, gegenüber diesen Items zurückhaltender zu sein, während dieser Effekt z. B. bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern nicht auftritt (vgl. Leiprecht 2001, S. 219).

- 15 Leider findet sich auch hier eine problematische Formulierung: Durch die Gegenüberstellung „türkische Familie“ versus „deutsche Familie mit vielen Kindern“ scheint plötzlich ausgeschlossen, dass auch die Familie mit türkischem Migrationshintergrund die deutsche Staatsbürgerschaft haben kann.

Tab. 01: Toleranz gegenüber anderen

<b>Ich fände es nicht so gut, wenn in die Wohnung neben mir einziehen würde ...</b>		
	Jahr	%
eine türkische Familie	2002	nicht befragt
	2006	nicht befragt
	2010	27%
eine Aussiedlerfamilie	2002	25%
	2006	30%
	2010	26%
eine deutsche Familie mit vielen Kindern	2002	18%
	2006	19%
	2010	18%
eine deutsche Familie, die Sozialhilfe bezieht	2002	15%
	2006	15%
	2010	15%
ein homosexuelles Paar	2002	15%
	2006	16%
	2010	15%
ein altes Rentnerehepaar	2002	nicht befragt
	2006	14%
	2010	12%
eine Studenten-WG	2002	10%
	2006	10%
	2010	11%
eine Familie aus Afrika	2002	10%
	2006	11%
	2010	10%

Fast die Hälfte der befragten Jugendlichen (ohne Migrationshintergrund) sieht Zuwanderung – wie deutlich wurde – negativ, und eingewanderte Gruppen aus der Türkei und aus Russland werden zu fast einem Drittel abgelehnt. Damit einher geht auch eine Skepsis gegenüber der europäischen Einigung, besonders im Hinblick auf den Beitritt der Türkei. Das Bewusstsein über ökonomische Probleme, zusammen mit den für viele Jugendlichen als unabsehbar gekennzeichneten Entwicklungen der weiteren Öffnung Europas, führt

vermehrt zur Schließung ‚nach außen‘. Diesem Muster spielt, so die Autoren der Shell Jugendstudie, auch die zunehmende Verwirrung von Jugendlichen durch die islamisch geprägten kulturellen Einflüsse zu. Sie seien damit überfordert, die neuen Werte in ihr bestehendes System zu integrieren (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 26).

Die beiden Shell Studien von 2006 und 2010 zeigen zudem, dass ein Erfolg im Bereich formaler Bildung in einem starken Zusammenhang mit sozialer Herkunft steht. Dabei ist ein schlechter Schulabschluss – oder gar kein Schulabschluss – ein schlechter Start in die Berufswelt. Die Tatsache, dass hier ein Scheitern möglich ist und sich nicht selten mit ‚schlechten‘ oder gar keinen Abschlüssen verbindet, hat sich auch unter Jugendlichen herum gesprochen. Deutlich ist allerdings, dass junge Frauen die jungen Männer in ihren Bildungserfolgen überholen, was sich u.a. in besseren und höheren Abschlüssen zeigt (vgl. z. B. Shell Jugendstudie 2006, S. 16).

Insgesamt, so machen die neueren Shell Jugendstudien deutlich, gehen Jugendliche oft in einer eher pragmatischen Weise an Probleme heran, die sie und ihre Lebenswelten betreffen. Es herrscht ein relativ geringes politisches Interesse, wobei die sozial besser gestellten Schichten eher politisch interessiert scheinen als die schlechter gestellten. Generell stellen die Studien fest, dass der Hang zu weltrevolutionierenden Ideologien nicht weit verbreitet ist. Darüber hinaus wird deutlich, dass, wenn Idealismus gezeigt wird, dies oft eher bei Mädchen der Fall ist. Trotz der durchschnittlichen Politikablehnung ist das Interesse, anderen zu helfen, groß: Dies zeigt sich – so die Shell-Jugendstudien – im hohen Engagement der Jugendlichen in Vereinen jeglicher Art, jedoch ist auch hier ein Unterschied zwischen dem Aktivitätsgrad von Jugendlichen zu beobachten, der auf Schichtzugehörigkeit zurückgeführt wird: „Jugendliche aus gehobenen Herkunftsschichten bzw. Gymnasiasten und Studierende weisen die höchsten Quoten auf. Engagierte Jugendliche leben in aktivitätsfördernden sozialen Räumen.“ (Shell Jugendstudie 2006, S. 20)

### *1.2.2 PISA-Studien*

Auch die sog. PISA-Studien, die mittlerweile für die Jahre 2000, 2003, 2006 und 2009 mit unterschiedlichen Schwerpunkten (auf das Lesen, die Mathematik und die Naturwissenschaften bezogene Kompetenzbereiche, im internationalen und im bundesdeutschen Ländervergleich) vorliegen, kommen zum Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Schichtung zu ähnli-

chen Ergebnissen. PISA ist im Kern eine internationale Vergleichsstudie, die die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den OECD Ländern misst. Ein zentrales Ergebnis bezieht sich auf die „sozialen Disparitäten in den Kompetenzen und in der Bildungsbeteiligung für die 15-jährigen in Deutschland“ (PISA 2006, S. 331). Es handelt sich für diese schulbezogene Altersgruppe um jeweils repräsentative Stichproben, die in einem Zeitraum über neun Jahren mit vier Messpunkten erhoben wurden. Dabei zeigt sich in allen OECD Staaten ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und den erreichten Kompetenzen, der jedoch besonders stark in Deutschland ausgeprägt ist. Hier gibt es immer noch sehr deutliche Unterschiede, was die Beteiligung an höherer Bildung angeht: So besuchen nach wie vor nur wenige Kinder aus Arbeiterfamilien das Gymnasium, während Kinder aus höheren sozialen Schichten hier überproportional vertreten sind. Über die betrachteten Zeiträume, die zwischen den Forschungsmesspunkten liegen, meint das PISA Konsortium allerdings einen ersten positiven Trend zu erkennen, der als eine leichte Verbesserung von Chancengleichheit interpretiert wird (vgl. ebd.).

PISA sieht die Integration der Zugewanderten als eine wichtige Aufgabe für die Gesellschaften an und fragt deshalb auch nach dem Bildungserfolg von Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund (vgl. PISA 2006, S. 337). Migrantinnen und Migranten sollten grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, um sie erfolgreich zu integrieren. Hiermit sind umfassende (auch schriftsprachliche) Kenntnisse und Fähigkeiten in der Sprache des Einwanderungslandes und mathematische sowie naturwissenschaftliche Kompetenzen gemeint, um eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft zu ermöglichen (vgl. PISA 2006, S. 338).

Jugendliche, die in Deutschland geboren sind und einen Migrationshintergrund haben, schneiden bei den Kompetenzmessungen überraschenderweise noch schlechter ab als Jugendliche, die mit ihren Eltern zusammen in das Land eingewandert sind.<sup>16</sup> Trotz der schlechten Resultate bei Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund haben diese Schülerinnen und Schüler eine höhere Motivation zu lernen und sind zur Schule positiver eingestellt als diejenigen *ohne* Migrationshintergrund (vgl. PISA 2006, S. 339). Dieses wird auch in der PISA 2009 bestätigt (vgl. Klieme u.a., S. 202). Der Anteil der Jugendlichen

---

16 Ein Ergebnis, das – wie bereits deutlich wurde (siehe oben, Fußnote 9) – Diefenbachs Ausführungen widerspricht.

der zweiten Einwanderergeneration an der Schülerschaft der 15-jährigen hat seit PISA 2000 zugenommen, während der Anteil der Jugendlichen, die mit ihren Eltern eingewandert sind, abgenommen hat (vgl. PISA 2006, S. 348). PISA 2006 bestätigt die schon in den vorangegangenen PISA Studien ermittelten Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Diese weiterhin bestehenden Unterschiede führt das PISA Konsortium auf die unterschiedlichen sprachlichen Kontexte und Routinen von Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund und Jugendlichen *ohne* Migrationshintergrund zurück (vgl. PISA 2006, S. 349f.).

Leider lassen sich bei den Publikationen zu den PISA-Studien allerdings keine Ergebnisse finden, die bei 15-Jährigen mit Migrationshintergrund zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen differenzieren.

### 1.2.3 Die Studie „Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum“

Die Studie, die zum Thema „Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum“ gemeinsamen als Forschungsprojekt des Bundesministerium für Inneres und dem Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. durchgeführt wurde, hatte zum Ziel, die notwendige Diskussion und fachliche Auseinandersetzung zum Thema *Jugendkriminalität* in Bund und Ländern ressortübergreifend anzustoßen und die Grundlage für Maßnahmen zu einer nachhaltigen Prävention von Jugendkriminalität bzw. Jugendgewalt im jeweiligen Verantwortungsbereich zur Verfügung zu stellen (vgl. Baier/Pfeiffer/Rabold/Simonsen/Kappes 2010, S. 7).

In dieser Befragung aus dem Jahr 2007/2008, die sich auf 44.610 Schülerinnen und Schüler der neunten und 7.844 der vierten Jahrgangsstufe bezieht, geht es im Wesentlichen um die Thematik „Gewaltverhalten, Integration und Medienkonsum“. Um eine Repräsentativität zu gewährleisten, wurde ein geschichtetes Zufallsverfahren zur Auswahl der 61 Befragungsräume genutzt.

Zum Thema „Integration“ betont die Studie, dass es extreme Unterschiede im Stand der Integration bei unterschiedlichen Migrantengruppen gibt. Die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund weisen gegenüber Jugendlichen mit nord- und westeuropäischem und südamerikanischem Migrationshintergrund die geringste Integration auf. Dabei wurden zur Bestimmung des ‚Integrationsstandes‘ vier Indikatoren untersucht: das Sprechen der deutschen Sprache in verschiedenen Kontexten (wie Schule und Familie), das Anstre-

ben höherer Schulabschlüsse, der Kontakt mit deutschen Freunden und die Selbstwahrnehmung als deutsch oder nicht-deutsch. Auch ist zu beobachten, dass die Integration von Migrantinnen und Migranten regional in Deutschland unterschiedlich stark ausgeprägt ist. In Süddeutschland sind sie offenbar schlechter integriert als in Norddeutschland. Dies liegt zum größten Teil am schulischen Faktor: Migrantinnen und Migranten erhalten in Süddeutschland weniger Chancen, eine Realschule oder das Gymnasium zu besuchen als in Norddeutschland (vgl. ebd., S. 13).

Eine gelingende Integration wird durch viele Faktoren beeinflusst. In der Studie werden besonders die positiven Voraussetzungen im Elternhaus sowie die im sozialen Umfeld genannt. Dennoch sind nicht alle Migrantinnen und Migranten gut integriert. Schlecht integrierte zeigen zum Beispiel verstärkte Diskriminierungserfahrungen. Schlussendlich kann man sagen, dass die meisten Migrantinnen und Migranten ein positives Bild von Deutschland haben und sich wohlfühlen. Ein kleiner Teil (ca. fünf Prozent) gibt an, schon einmal gewalttätig gegenüber Deutschen gewesen zu sein, nur weil diese „deutsch“ waren (vgl. ebd., S. 14).

Im Zusammenhang mit Medienkonsum und Gewalt wurden in der Studie vier Erkenntnisse herausgearbeitet: Betont wird, dass die Beschäftigung mit Medien wie Fernsehen, Computer und Handy das Freizeitgeschehen der Jugendlichen dominiert. Auch wurde angemerkt, dass das eigene Gewaltverhalten in einer engen Beziehung zum Konsum von Gewaltmedien, wie Ego-shooter und gewaltverherrlichenden Actionfilmen steht. Zudem nimmt – so die Studie – das Mobbing unter Schülerinnen und Schülern immer deutlichere Ausmaße an: Handys und Internet werden dazu genutzt, Mobbingopfer bloßzustellen und Gewalttaten als Heldentaten ins Internet zu stellen. Insbesondere die männlichen Jugendlichen neigen oft dazu, durch Egoshooter und andere Gewaltspiele süchtig zu werden und ihre soziale Umwelt zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 14ff.).

Zum Thema *Gewaltverhalten* stellt der Forschungsbericht u. a. fest, dass männliche Jugendliche „sowohl häufiger Opfer als auch Täter von Gewalt“ sind (ebd., S. 180). Dies gilt für alle befragten Gruppen, also sowohl für Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund als auch für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zudem ist es wichtig, hervorzuheben, dass es sich, wenn nach dem Ausmaß von Gewalterfahrungen, Gewaltbereitschaft und Gewaltverhalten geschaut wird, es sich bei allen befragten Teilgruppen jeweils um Minderheiten handelt, auch wenn diese Minderheiten unterschied-

lich groß sind (vgl. ebd., S. 180): So gaben 17,7 % der als deutsch eingeordneten männlichen Jugendlichen an (bei den weiblichen Jugendlichen waren dies 5 %), in den letzten zwölf Monaten mindestens eine Gewalttat begangen zu haben; bei den als türkisch eingeordneten männlichen Jugendlichen waren dies 30,6 % (bei den weiblichen Jugendlichen 9,5 %) (vgl. ebd., S. 182). Anders herum: Ca. 80 % bzw. 70 % der männlichen Jugendlichen gaben an, *keinerlei* Gewalttaten begangen zu haben, wobei Pfeiffer et al. an dieser Stelle leider nicht deutlich machen, welche Gewalttaten – nach denen durchaus differenziert gefragt wurde (vgl. Fragenbatterien 58, 59 und 60) – hier im Einzelnen gemeint sind. Zudem gibt es – so wissen wir sehr grundlegend aus der qualitativen Einstellungsforschung – keinen direkten Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten. Selbstbilder über Männlichkeit können aber mit solchen Formen von Männlichkeit verbunden sein, die als ‚richtigen‘ Mann einen ‚bedrohlichen‘ und ‚körperlich starken‘ Mann konstruieren. Dies könnte auch das Ankreuzverhalten von männlichen Jugendlichen beeinflussen haben, und dann hätten wir hier ein Ergebnis, das nicht über ‚reale Ereignisse‘ Auskunft gibt, sondern über Vorstellungen und Phantasien zu ‚eigener‘ Männlichkeit (und in entsprechender Weise bei den weiblichen Jugendlichen über Vorstellungen und Phantasien zu Weiblichkeit).

Doch zurück zum Forschungsbericht von Pfeiffer et al.. Gleichzeitig wird betont, dass sowohl für junge islamische (männliche) Migranten als auch für christliche (männliche) Migranten und Nicht-Migranten eine „höhere Akzeptanz von Männlichkeitsnormen, das häufigere Erleben elterlicher Gewalt und (eine) stärkere Vernetzung mit delinquenten Freunden“ in „einer signifikanten Beziehung mit (einer) Gewalttäterschaft“ steht (vgl. ebd., S. 116/117). Auch wird darauf hingewiesen, dass „(b)esser integrierte Migranten (...) signifikant seltener zu den Mehrfachgewalttätern“ gehören (ebd.). Für islamische Migranten kann ein *unmittelbarer* Zusammenhang zwischen Religiosität und Gewaltdelinquenz kann allerdings *nicht* nachgewiesen werden (vgl. ebd., S. 118). Jedoch nehmen die Autorinnen und Autoren hier dann einen *indirekten* Zusammenhang an: „Je stärker sich islamische Migranten an ihren Glauben gebunden fühlen, umso mehr stimmen sie den Männlichkeitsnormen zu (...)“ (ebd.). Zudem wird auf den Einflussfaktor ‚Vernetzung mit delinquenten Freunden‘ hingewiesen. Beide Faktoren stehen – so die Studie – mit einer erhöhten Gewaltbereitschaft in Verbindung und sind offenbar bei islamischen männlichen Jugendlichen stärker ausgeprägt (vgl. ebd.). Auf der Grundlage solcher Einzelergebnisse gehen die Autorinnen und Autoren insgesamt dann davon aus, dass eine hohe Religiosität vor delinquenten Ver-

halten schützen kann, wobei zwischen christlicher und islamischer Religiosität unterschieden wird: Eine hohe christliche Religiosität senkt – so die Studie – die Gewaltbereitschaft, während eine hohe islamische Religiosität die Gewaltbereitschaft indirekt steigert, indem sie Faktoren verstärkt, die diese fördern (vgl. ebd., S. 9).

Einigermaßen verwunderlich ist jedoch, dass die Autorinnen und Autoren diese Untersuchungsergebnisse nicht durchgängig auf Faktoren wie soziale Schicht oder Klasse kontrollieren. Für das positive Ergebnis bei den christlichen Nicht-Migranten und Migranten wird zwar noch geprüft, in welcher Weise ‚höhere Schulbildung‘ und ‚geringere Armutsbelastung‘ eine entscheidende Rolle gegenüber religiöser Orientierung spielen könnten. Dies wird offenbar ausgeschlossen: „(E)in aktiv gelebter christlicher Glaube (stellt) einen Schutzfaktor gegen Gewalt (dar).“ (ebd., S. 126; ähnlich ebd., S. 127) Bei den Jugendlichen mit türkischem, kurdischem und arabischem Migrationshintergrund wird *allgemein* zwar darauf aufmerksam gemacht, dass diese sich zu einem größeren Umfang in einer benachteiligten Situation befinden und ihre Eltern häufiger auf staatliche Leistungen (Sozialhilfe/Arbeitslosengeld) angewiesen sind (vgl. ebd. S. 53/54) und auch in Bezug auf die angestrebten Bildungsabschlüsse (im Durchschnitt eher Förder- bzw. Hauptschulabschluss als Abitur) als „strukturell gering integriert“ gelten müssen (vgl. ebd., S. 51/52). Als beeinflussende Größen werden ‚geringere Schulbildung‘ und ‚höhere Armutsbelastung‘ für islamische Migranten allerdings *nicht* berücksichtigt. Könnte es sein, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Vergleichsgruppen geringer werden, wenn Gruppen aus ähnlichen sozialen Schichtungsverhältnissen miteinander verglichen würden? Leider lässt sich diese Frage mit den präsentierten Ergebnissen der Untersuchung von Christian Pfeiffer und Kollegen/Kolleginnen *nicht* beantworten.

Zum Abschluss noch etwas zu der Form von Items, die in der Untersuchung von Pfeiffer et al. benutzt werden: Die Formulierungen etwa bei der Fragenbatterie 11 „Wie siehst du die Rolle von Mann und Frau?“ entsprechen ausnahmslos einem traditionellen Männerbild, welches in Deutschland bis in die Mitte der 1960er Jahre noch sehr verbreitet war und von vielen als ‚normal‘ angesehen wurde (vgl. ebd., S. 119). Heute empfinden nicht wenige solche Formulierungen als einseitige Stereotype. Leider gibt es in der Fragenbatterie keine Formulierungen, die im Verhältnis zu diesen Stereotypen auf alternative Vorstellungen aufmerksam machen. Ich halte dies für ein Problem bei der Forschung, da die Befragten so nicht einmal eine Spur der *möglichen*

Bandbreite von Vorstellungen über Männlichkeit vorgelegt bekommen. Der Fragebogen, gegenüber den Befragten mit der Autorität der Wissenschaft auftretend, kann hier eine *negative* Bildungsfunktion haben. Ich habe mir deshalb für die eigene quantitative Forschung vorgenommen, bei ähnlichen Fragebatterien die Aussagerichtung der Items zu variieren.

#### 1.2.4 *Forschungen speziell zu weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund*

In der Studie *Viele Welten leben* von Yasemin Karakaşoğlu und Ursula Boos-Nünning wird mit Hilfe einer Mehrthemenbefragung versucht, die Bewältigungsstrategien junger Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund für die in ihren Lebenswelten auftauchenden Anforderungen zu ergründen (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, S. 25).

Diese Studie bildet einen wichtigen Ausgangspunkt für die eigene quantitative Studie bei männlichen Jugendlichen (vgl. Leiprecht/Karayaz/Langerfeldt/Oszawa 2011). Viele Fragen und Themenblöcke wurden – teilweise in leicht veränderter Form – für unsere eigene Studie übernommen, um ein Fragebogeninstrument zu entwickeln, mit dem männliche Jugendliche befragt werden können (siehe unten, Kapitel IV). Auch ein direkter Vergleich des Antwortverhaltens zwischen weiblichen Befragten der Untersuchung von Boos-Nünning/Karakaşoğlu männlichen Befragten unserer eigenen Untersuchung wurde durchgeführt (siehe unten, Kapitel V).

Bemerkenswert ist die Studie von Boos-Nünning/Karakaşoğlu auch deshalb, weil hier zum ersten Mal unter einer fundierten geschlechtertheoretischen Perspektive eine größere quantitative Befragung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgeführt wurde: Mädchen aus Aussiedlerfamilien und mit griechischem, italienischem, ehemals jugoslawischem und türkischem Hintergrund wurden befragt, wobei jeweils beide Elternteile im Ausland geboren sind.<sup>17</sup>

---

17 Allerdings gab es zu dieser Gruppe leider keine befragte Vergleichsgruppe von Mädchen ohne Migrationshintergrund, was damit begründet wird, dass der standardisierte Fragebogen spezifisch für Mädchen mit Migrationshintergrund gestaltet sei. Dies erscheint uns nicht ganz schlüssig, da die Formulierungen teilweise so gewählt wurden, dass die Bereiche Freizeitgestaltung, Schullaufbahn, Erziehungsvorstellungen, Verhältnis zu den Eltern und Vorstellungen vom Lebenspartner mit den Shell Jugendstudien vergleichbar sind. Die entsprechenden Daten der Shell Studie werden auch zur Interpretation in *Viele Welten leben* mit einbezogen (vgl. ebd., S. 26).

Der Aufbau von *Viele Welten leben* ist so gegliedert, dass zunächst Migrationsbiographien skizziert werden, die Wohnsituation betrachtet wird, Einstellungen zum Traditionsbewusstsein erfragt sowie die Freizeitgestaltung und Freundschaften betrachtet werden. Anschließend werden Bildungsbiographien der Befragten erläutert und es geht um Mehr- und Vielsprachigkeit der jungen Migrantinnen. Ein weiterer Komplex fragt nach den Geschlechterrollen und Partnerschaftsvorstellungen, der Körperlichkeit und dem Verhältnis zu Sexualität. Abschließend geht es um Zugehörigkeit, Religiosität und die Inanspruchnahme und den Zugang zu organisierten Freizeitangeboten (vgl. ebd., S. 26f.).

In der Studie *Viele Welten Leben* wurde unter anderem auch nach den Diskriminierungserfahrungen der Mädchen und jungen Frauen gefragt (vgl. ebd., S. 355ff). Von den 950 befragten (100%) Mädchen und jungen Frauen haben 518 (54%) auf die folgenden fünf Fragen in mindestens einem der Bereiche mit „erlebt“ geantwortet:

- a) schlechte Behandlung im Geschäft/Amt;
- b) schlechte Behandlung in Schule/Ausbildung;
- c) Verbot, in der Schule die Herkunftssprache zu sprechen;
- d) körperliche Angriffe in Bus/Bahn/auf der Straße;
- e) verbale Angriffe in Bus/Bahn/auf der Straße.

Diese Betroffenheit bei einer Mehrheit der Befragten ist bereits ein erschreckendes Ergebnis. Allerdings zeigen viele Studien bereits seit langem, dass Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung, die auf die ‚eigene‘ Person bzw. eine (behauptete oder reale) Gruppenzugehörigkeit zielen, sehr zurückhaltend berichtet werden (vgl. Essed 1984, S. 46). Wenn man angesichts der obigen Ergebnisse deshalb zusätzlich bedenkt, dass die befragten Mädchen und jungen Frauen aus Angst und Schamgefühl sich eher bedeckt halten sowie in bestimmten Lebenslagen mit Verdrängungsmechanismen reagieren, muss man von einer weit höheren Betroffenheit der Mädchen und jungen Frauen ausgehen.

### 1.2.5 *Ergebnisse empirischer Jungenforschung zu männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien*

Ahmet Toprak und Katja Nowacki haben 2010 die Ergebnisse einer Expertise veröffentlicht, die sie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche durchführten (vgl. Toprak/Nowacki 2010). Für

diese Expertise, die den Titel „Gewaltphänomene bei männlichen, muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien“ trägt, haben sie entsprechende Daten aus Sozialstatistiken, Ergebnisse aus Untersuchungen und Beiträge aus Fachdiskursen zusammengetragen.<sup>18</sup> In der Expertise geht es insbesondere um gewaltfördernde Indikatoren, die häufig dazu führen, dass die Quote der Gewalttaten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund signifikant steigt, und um mögliche Präventionsstrategien, um diese Quote möglichst niedrig zu halten. Ein Problem, das sich bei dieser Expertise zeigt, betrifft die begriffliche Fassung von ‚Männlichkeit‘. Sie erscheint in der Expertise nicht als theoretisch reflektierte Kategorie, sondern als ein gegebenes empirisches Faktum, als (gleichsam theorieleose) Variable. Dadurch werden u. U. Alltagstheorien reproduziert, die Geschlechterverhältnisse auf naturgegebene und nicht weiter zu hinterfragende Größen reduzieren.

Toprak und Nowacki sprechen in ihrer Expertise davon, dass es viele unterschiedliche subjektive Gründe für Gewaltanwendungen bei Jugendlichen mit muslimischer Herkunft gibt. Diese Gründe unterscheiden sich in migrationsbedingte, strukturelle und kulturelle Aspekte, die in dem Leben der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Toprak/Nowacki 2010, S. 5). Dabei spielt – so stellen sie fest – zunehmend auch die Perspektivlosigkeit der Jugendlichen eine bedeutsame Rolle, wobei sie diese Perspektivlosigkeit in Verbindung mit einem niedrigen Bildungsniveaus *und* eingeschränkten sozialen und kognitiven Fähigkeiten sehen (vgl. ebd.). Gleichzeitig machen sie allerdings auf die strukturelle Benachteiligung muslimischer Jugendliche aufmerksam und weisen auf eine institutionelle Diskriminierung beim Übergang zu den weiterführenden Schulformen hin. Als Ergebnis dieser Selektionsprozesse sind im Durchschnitt gerade die Jungen mit Migrationshintergrund in den ‚höheren‘ Schulformen (wie Gymnasium oder Realschule) unterrepräsentiert und in den ‚niedrigeren‘ Schulformen (Haupt- und Förderschulen) überproportional häufig anzutreffen (vgl. oben zusätzlich zu den regionalen Unterschieden, 7.4).<sup>19</sup>

---

18 Teilweise beziehen sich Toprak und Nowacki dabei auch auf empirische Studien, die im vorliegenden Text bereits thematisiert wurden, so z. B. Baier/Pfeiffer, siehe Kapitel II, 1,5. S. 48

19 Hier stellen Toprak und Nowacki dann einen Zusammenhang zwischen gewalttätigem Handeln und Schulbildung fest. Um dies zusätzlich zu untermauern, wird jedoch merkwürdigerweise eine frühere Publikation von Toprak aus dem Jahr 2006 angeführt: Von 228 Jugendlichen mit muslimischer Herkunft, die an einem Anti-Aggressivitätstraining teilgenommen

Toprak und Nowacki machen allerdings darauf aufmerksam, dass nicht nur die Schulbildung heute für Jugendliche eine Rolle spielt. Hier beschränken sie sich jedoch zunächst auf Hinweise zu einem starken Männerbild, welches mit religiösen Vorstellungen verbunden ist und womit sich viele Jugendliche männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund zu identifizieren scheinen. Weibliche Familienmitglieder scheinen von hier aus bedingungslos verteidigt zu werden und familiäre Solidarität und Loyalität innerhalb des Freundeskreises einen großen Stellenwert bekommen. Die Ehre der Familie scheint – so Toprak und Nowacki – in jeder Hinsicht sehr wichtig für diese Jugendlichen zu sein und nahezu ausnahmslose Gültigkeit zu besitzen (vgl. ebd., S. 11ff.).

Dennoch machen Toprak und Nowacki daneben auch deutlich, dass bei den Gründen für Gewalttätigkeit die sozialen Rahmenbedingungen *insgesamt* von Bedeutung sind: Viele Familien mit Migrationshintergrund leben in Ballungsgebieten mit anderen Familien mit Migrationshintergrund zusammen und somit fehlen – so Toprak und Nowacki – den Jugendlichen offenbar Vorbilder, durch die sie lernen, dass man Respekt und Achtung auch ohne Gewaltanwendung zeigen kann. Dabei vernachlässigen Toprak und Nowacki allerdings, dass es auch Familien mit Migrationshintergrund gibt, die genau den geforderten Respekt und die Achtung im Kontext von Gewaltfreiheit vermitteln. Freilich kann es sinnvoll sein, danach zu fragen, ob die Jugendlichen unter den spezifischen Schichtungs- und Ausgrenzungsverhältnissen – sich ausdrückend etwa in Indikatoren wie Armut oder Arbeitslosigkeit (vgl. ebd., S. 6f.) –, mit denen ihre Eltern zurechtkommen müssen, leiden und welche Schlussfolgerungen solche Verhältnisse und Erfahrungen bei den Jugendlichen auslösen.

Ein weiterer wichtiger Indikator für eine hohe Gewaltrate sehen Toprak und Nowacki, in den eigenen Gewalterfahrungen. Diese lassen sich einteilen in *Gewalterfahrungen in der Familie* und *Gewalterfahrungen in der Gleichaltrigengruppe* (= Peergroup). Gerade in den Familien mit türkischem und exjugoslawischem Migrationshintergrund scheint es – so jedenfalls Toprak und

---

men haben, hatten 50 Prozent der beteiligten Jugendlichen keinen Hauptschulabschluss (vgl. ebd., S. 5f.). Eine wirklich empirisch belastbare und vor allem verallgemeinerbare Aussage lässt sich hieraus jedoch nicht ableiten, da das Zustandekommen dieser Stichprobe ‚Anti-Aggressivitätstraining‘ von mehreren ‚Ungleichgewichten‘ bestimmt sein kann (Auswahl durch Gerichte, ein Moment des Erwischt-Werdens bei problematischen Handlungen, Freiwilligkeit, usw.).

Nowacki – oft vorzukommen, dass Kindern und Jugendlichen mit Gewalt Disziplin beigebracht: Als gängigste Form nennen sie die Ohrfeige, wobei hier in der Regel keine erzieherische Systematik steckt. Vielmehr resultiert die Ohrfeige aus der Hilflosigkeit und den mangelnden Konfliktstrategien von Eltern. Die Gleichaltrigengruppe hat gerade in der Adoleszenz – dies ist kaum zu bestreiten – für die Jugendlichen eine besondere Bedeutung. Um sich in der Gruppe zu behaupten, wird ein Machtgefälle erzeugt, in dem sich ‚Stärkere‘ gegen ‚Schwächere‘ stellen. Die Gefahr besteht, dass Jugendliche durch die Gleichaltrigengruppe zu delinquenten Verhalten geführt werden (vgl. ebd., S. 9 ff.).<sup>20</sup>

## 2 Qualitative Sozialforschung

Nachdem ich die quantitativen Forschungen, die in Bezug auf Fragestellung und Gegenstand mit meiner Forschung zu tun haben, zumindest auszugsweise präsentiert und (zunächst zurückhaltend) diskutiert habe, wende ich nun einen Blick auf bereits durchgeführte ähnlich ‚naheliegende‘ qualitative Forschungen.

### 2.1 Rassismuserfahrungen

Claus Melter beschäftigt sich in seiner qualitativen Studie „Rassismuserfahrungen und Zugehörigkeitsfragen in der ambulanten Jugendhilfe“ sowohl mit Pädagoginnen und Pädagogen und deren Umgangsweisen mit Jugendlichen,

---

20 Im zweiten Abschnitt der Expertise erläutern Toprak und Nowacki dann mögliche Präventionsstrategien, die angewendet werden können, um die Gewalttrate bei Jugendlichen zu senken. Hierbei unterscheiden Toprak und Nowacki zwischen kurz- und mittelfristigen Maßnahmen und langfristigen Maßnahmen (vgl. ebd., S. 18). Gerade die Förderung und die Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag halten sie für bedeutsam und sie fordern deshalb ein Mehr an Unterstützungsangeboten im Bereich der Erziehung und der Schule. Auch in einer verpflichtenden Teilnahme an Klassenfahrten, Sexual- und Sportunterricht sehen sie einen möglichen Ansatz zur Prävention. Die Ausbildung der Imame sollte zudem verstärkt in den Fokus genommen werden, da diese als Vermittler der Religion des Islams einen großen Einfluss auf die Jugendlichen haben könnten (vgl. ebd., S. 25). Als langfristige Maßnahmen weisen Toprak und Nowacki auf verbesserte Bildungschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, einen verstärkten Ausbau von ausbildungsbegleitenden Hilfen für Bildungsschwache und eine bessere Nutzung der interkulturellen Kompetenz von Jugendlichen durch Ausbildungsbetriebe (vgl. ebd., S. 25).

die im Alltag Rassismus und institutionelle Diskriminierung erfahren, als auch mit den Erfahrungen und Sichtweisen der Jugendlichen selbst. Die Fragestellung wurde mit Hilfe problemzentrierter Interviews und Paarinterviews bearbeitet. Die interviewten Jugendlichen (n = 7) waren zwischen 16 und 20 Jahre alt und wurden mindestens drei Monate lang von den ebenfalls interviewten Pädagoginnen und Pädagogen (n = 7) betreut (vgl. Melter 2006, S. 144; Melter 2005, S. 25ff.).<sup>21</sup>

Wesentliche Ergebnisse in Bezug auf die Jugendlichen waren u.a. Aussagen zu den Erfahrungen mit Alltagsrassismus.<sup>22</sup> Z.B. übernehmen die Jugendlichen (paradoxerweise) in vielen Fällen selbst die Verantwortung für den erlebten Rassismus. Sie verweisen dabei etwa auf ihre dunkle Haarfarbe [„... weil ich schwarze Haare hatte ...“ (Melter 2005, S. 29)] oder ihre Anzahl [„... war der einzige Ausländer in der Klasse ...“ (ebd.)] und nennen solche ‚Merkmale‘ als Gründe für erlebte Rassismen. Dies sind Erlebnisse, die den Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich prägen. Sie haben Angst vor ihren Mitschülern, können sich nicht gegen Diskriminierung mit Worten wehren, haben oftmals den Wunsch, in ihr Heimatland zurückzukehren und fühlen sich dem alltäglichen Rassismus schutzlos ausgeliefert (vgl. Melter 2005, S. 29).

## 2.2 Alltäglicher Rassismus

Auch Mark Terkessidis beschäftigt sich in seiner Untersuchung „Die Banalität des Rassismus – Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive“ intensiv dem Begriff des Rassismus und seine Auswirkung auf die Gesellschaft. Für diese Forschung befragte er anhand qualitativer Interviews fünf Migrantinnen und fünf Migranten der zweiten Generation (n = 10) und führte später zusätzlich ein Gruppengespräch mit Schülerinnen mit Migrationshintergrund durch (n = 8). Für alle Befragten war jeweils wichtig, dass sie in Deutschland geboren sind. Somit spielte zwar der kulturelle Hintergrund eine Rolle, aber es gab keine Übersetzungsschwierigkeiten. Der Ausgangspunkt zu dieser Forschung kam ihm durch Michael Foucaults Idee der „unterdrückten Wissensarten“. Hierbei handelt es sich um gesellschaftliche Kategorien, die geschaffen werden, und die mit einem bestimmten Wissen, über die

---

22 Hinsichtlich der Bedeutung dieser Studie für die Förderung und Beratung von (männlichen) Jugendlichen mit Migrationshintergrund siehe unten, Kapitel III.

in der Kategorie befindenden Personen, gefüllt werden (vgl. Terkessidis 2004, S. 10; S. 122; S. 126).

Wie bereits gesagt, nutzt Terkessidis für diese Untersuchung qualitative Erhebungsmethoden, wobei er eine Mischform aus der Anamnese, dem „narrativen Interview“ und dem „problemzentrierten Interview“ verwendet. Mit Hilfe dieser unterschiedlichen Formen und seinem Vorwissen konstruierte er einen Leitfaden, der von den Lebenslaufdaten zu den konkreten Erlebnissen bis hin zum generellen Wissen über Rassismus alles umfasstem (vgl. ebd., S. 121).

Es ging ihm nicht darum, die Gespräche möglichst nondirektiv zu führen oder möglichst viele Erzählungen „hervorzulocken“, sondern um die Bearbeitung des Gegenstandes als Ganzes mit den Beteiligten (vgl. ebd., S. 121f.). Terkessidis hatte den Vorteil, dass er selbst nichtdeutscher Herkunft ist und die Befragten somit nicht so ‚gehemmt‘ waren. Auch ließ er keinen Zweifel über die parteiische Perspektive der Arbeit, also darüber, dass es in der Untersuchung gerade darum geht, jenes Wissen über Rassismus, das man gewöhnlich mit anderen Migrantinnen und Migranten teilt, öffentlich zu machen. Sein Hauptaugenmerk lag dabei auf den Mikrodimensionen in der Gesellschaft, wobei es vor allem um die Auswirkungen dominanter Denk- und Handlungsweisen in der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland, genauer um die ‚kleinen Erlebnisse‘ mit Rassismen ging. Um an diese Erlebnisse heranzukommen berichtete Terkessidis über eigene Erfahrungen, was sich durchaus als produktiv herausgestellt hat. In vielen Fällen gab es Übereinstimmungen, oder es führte zu anderen Erlebnissen, wenn die Probanden sagten „Nein, das habe ich nicht erlebt, aber dafür...“ (ebd., S. 124).

Seine Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner waren – anders als bei uns – Schülerinnen (also nicht nur männliche Jugendliche) und männliche und weibliche (junge) Erwachsene, manche bereits im Berufsleben oder noch in der Orientierungsphase, zudem studierten einige. Keiner der Interviewten befand sich am ‚sozialen Rand‘ der Gesellschaft. Mit Absicht wollte Terkessidis nicht solche Migrantinnen und Migranten befragen, die vielleicht keine Chance auf einen Schulabschluss haben, da er deutlich machen wollte, dass Rassismus auch nicht vor gesellschaftlichen Aufsteigerinnen und Aufsteigern halt macht (vgl. ebd., S. 126).

Terkessidis greift bei der Auswertung auf eine Form der Diskursanalyse zurück. Die Analyse gliederte sich in drei Inventare: Zum einen gab es das

Inventar der Praxis, wo es um das „Gelebte“ der einzelnen Probanden in Bezug auf die besuchten Institutionen, wie Arbeitsmarkt, Staatsbürgerschaft und kulturelle Hegemonie ging. Weiter gab es das Inventar der rassistischen Situationen, bei dem das Hauptaugenmerk auf die erlebten, sichtbaren Erfahrungen gelegt wurde. Schließlich gab es noch das Inventar des generellen Wissens, in dem das abstrakte Wissen über Rassismus zum Thema wurde (vgl. ebd., S. 127 f.).

In Bezug auf Staatsbürgerschaft wurde bei Terkessidis deutlich, dass nur zwei von acht im Gruppengespräch und nur drei von zehn im Einzelgespräch Befragten die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Das Gefühl des „Deutschseins“ zeigt sich in den Ergebnissen der Forschung von Terkessidis nur sporadisch (vgl. ebd., S. 134f.). Dennoch gibt es auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Staatsbürgerschaft. In den Ergebnissen von Terkessidis wird deutlich, dass viele der Befragten die deutsche Staatsbürgerschaft nicht haben wollen, da sie einen starken Bezug zu ihrem Heimatland haben und diesen nicht verlieren wollen. Weiter spricht er davon, dass die Befragte ‚stolz auf ihr Heimatland‘ sind und noch einige Rituale und Traditionen aufrecht erhalten (vgl. ebd., S. 137). Der größte Teil der von Terkessidis Befragten berichteten von Diskriminierung und Ausgrenzung in der Schule durch Lehrkräfte und Schulleitung. In der Schule bekamen sie selten die Chance, nach ihren Leistungen und nicht nach ihrer Herkunft beurteilt zu werden (vgl. ebd., S. 157).

Von besonderem Interesse für meine eigene Untersuchung sind auch die wenigen Aussagen und Ergebnisse von Terkessidis zu Männlichkeit. Seiner Auffassung nach wäre es „völlig widersinnig, wenn man abstreiten wollte, dass es in den Migrantenfamilien patriarchale Strukturen gibt, die auch möglicherweise etwas mit der Herkunft zu tun haben. Die Frage ist nur, wie diese patriarchalen Strukturen adressiert und kritisiert werden. Wenn man sie im Rahmen eines Patriarchats in der deutschen Gesellschaft betrachtet, das ohne Zweifel je nach dem spezifischen Hintergrund graduell unterschiedlich ist, dann wäre die Kritik notwendig und gerechtfertigt. Wenn man allerdings im Rahmen der kulturellen Hegemonie diese patriarchalen Strukturen als ‚fremd‘ definiert, während gleichzeitig die einheimische Gesellschaft generell als gleichberechtigt erscheint, dann wird die Trennung zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘, welche konstitutiv für den Rassismus ist, nur noch verschärft“ (ebd., S. 156).

Gleichzeitig zeigt sich in den Interviews, dass auch männliche Eingewanderte, die sich keineswegs entsprechend patriarchaler Muster verhalten, mit

einem bestimmten Bild konfrontiert werden: „Ebenso wie das ‚türkische Mädchen‘ als arme unterdrückte Kreatur gesehen wird, gilt der ‚türkische Mann‘ in der deutschen Öffentlichkeit oftmals als unverbesserlicher Macho“ (ebd., S. 190).

Abschließend lässt sich sagen, dass durch diese Untersuchung deutlich wurde, dass die Befragten kaum explizites Wissen über Rassismus und ihre Funktion haben, dennoch aber von Erlebnissen und Erfahrungen mit Rassismus berichteten.

### **2.3 „Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter?“**

Unter dem Titel „Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter?“ veröffentlichten Anne Juhasz und Eva Mey eine Untersuchung über die Biographien von 64 jungen Frauen und Männer, die in Deutschland leben und Migrationshintergrund haben. In der heutigen Gesellschaft gibt es zwei Bilder von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Zum einen gibt es die Jugendlichen, die aufgrund ihrer Herkunft als kriminell und gewalttätig angesehen werden und zum anderen gibt es die Jugendlichen, die als Vorzeigebjekte angeschaut werden, die sich trotz ihrer Herkunft vorbildlich in die deutsche Gesellschaft integriert haben (Juhasz/Mey 2003, S. 5; 11).

Die Studie hinterfragt viele Annahmen über die zweite Generation, wie z. B. die Bedeutung des Faktors „Kultur“ sowie die dichotomisierende Sichtweise von „integriert“ und „desintegriert“. Zunächst wird gefragt, was es für die Jugendlichen überhaupt bedeutet, Angehörige der zweiten Generation zu sein. Die Jugendlichen sollen die Möglichkeit haben, ihr Leben aus ihrer Perspektive zu schildern, ohne eine vorherige Festlegung möglicher Lebenslagen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die Forscher. Somit entschieden sich Juhasz und Mey für ein biographisch-narratives Interview, um zu gewährleisten, dass die Jugendlichen frei über sich sprechen können (vgl. ebd., S. 12).

Dennoch musste die anfänglich sehr offene Fragestellung im Laufe der Untersuchung konkretisiert werden. Die Analyse der Interviews wirft Theorien und Hypothesen aus, die mithilfe theoretischer Konzepte systematisiert werden. Daraus entstehen wieder neue Fragestellungen, die wieder überprüft werden und schließlich erneut zu einer Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten führt. Somit ist der Forschungsprozess als spiralförmig anzuse-

hen, der erst dann als beendet gilt, wenn eine „Sättigung der Theorie“ erreicht wird (ebd., S. 13).

Anders als die anderen hier genannten Forschungen, wurde diese Forschung im Rahmen eines Projektes in den Jahren 1998 bis 2001 mit dem Titel „Das Fremde in der Schweiz“ nicht in Deutschland, sondern in der Schweiz durchgeführt. Die Jugendlichen im Alter von 17–25 Jahren wohnen im Kanton Zürich und sind türkischer, italienische und schweizerischer Herkunft. Sie sind alle in der Schweiz geboren, wobei die Eltern als Arbeitsmigranten in die Schweiz eingereist sind (vgl. ebd., S. 118). Die Auswahl der Befragten erfolgte nach einem qualitativen Stichprobenplan, um sicherzustellen, dass bestimmte relevante Merkmalskombinationen im Sample vertreten sind. Von den 64 durchgeführten Interviews wurden schließlich acht Interviews ausführlich durch eine Fallanalyse bearbeitet, da diese acht einer impliziten Typenbildung entsprechen, die auf den Kriterien des maximalen und minimalen kontrastiven Vergleichs beruhen. Dennoch wurden die vorher ausgeschlossenen Interviews als Kurzanalyse mit in die Untersuchung mit einbezogen (vgl. ebd., 118 ff.). Die Jugendlichen wurden während des Interviews nur als „Jugendliche“ und nicht als „ausländische Jugendliche“ anzusehen, um zu gewährleisten, dass sie nach ihren eigenen Relevanzsetzungen erzählen und sie nicht durch vorher auf migrationsspezifische Themen zu fixieren. Darüber hinaus wurde deutlich, dass gerade die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eher zu einem Gespräch bereit waren, als die schweizerischen Jugendlichen, was darauf schließen lässt, dass diese froh waren, etwas über ihr Leben erzählen zu dürfen (vgl. ebd., 120). Die Interviews wurden entweder bei den Befragten zuhause, in der Universität oder in Ausnahmefällen an einem dritten Ort durchgeführt und haben eine Dauer von anderthalb bis drei Stunden, wobei alle Interviews durch ein Tonband aufgenommen worden sind.

Ähnlich wie in unserer Forschung, bei der nur männliche Jugendliche befragt wurden, wurde bei Juhasz und Mey darauf geachtet, dass die männlichen Jugendlichen auch nur von männlichen Interviewern und die weiblichen nur von weiblichen Interviewern befragt wurden. Dies hatte zum Ziel, dass die Jugendlichen eher bereit sind, etwas über ihr Leben zu berichten.

In der abschließenden Ergebnispräsentation beschreiben Juhasz und Mey, dass bei allen Interviews Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen deutlich gemacht wurden, mit welchen sie auf Grund ihrer ausländischen Herkunft konfrontiert werden (vgl. ebd., S. 297). Auch in unserer Forschung

wurde gerade in Bezug auf Schule deutlich, dass viele Jugendliche viele rassistische und diskriminierende Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern machen müssen. Die Schule ist gerade für diese Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr wichtig, da sie in vielen Fällen nur in der Schule das kulturelle Kapital bekommen, was sie benötigen, um einen (legitimen) Zugang zum höheren Bildungserfolg zu erlangen (vgl. ebd., S. 300).

## 2.4 „Wege zur Integration“

In seinem Werk „Wege zur Integration“ beschreibt der Pädagoge Halit Öztürk den Zusammenhang von religiöser Partikularität und fortschreitender Integration. Es sei, so Öztürk, notwendig den Islam losgelöst von verfälschten Assoziationen zu betrachten (Öztürk 2007, S. 20). Entgegen verbreiteter Vorstellungen muss eine Forschung so ‚offen‘ sein, dass sie auch in der Lage ist, wahrzunehmen, wenn islamisch-religiöse Denk- und Handlungsweisen einen Integrationsprozess nicht behindern, sondern eher als ‚Motor für diesen‘ dienen. Anhand von Interviews mit muslimischen Jugendlichen geht Halit Öztürk der Frage nach, wie Religionsverständnis und Integration zusammenhängen.

Öztürk stellt zunächst die Forschungslage zur muslimischen Religiosität dar. Der Autor verweist auf die stiefmütterliche Behandlung des Themenfeldes muslimischer Jugendliche innerhalb der deutschen Forschungslandschaft: „Die sozialwissenschaftliche Jugendforschung Deutschlands ist noch weithin auf die christliche Religion fixiert und verengt ihren Blickwinkel oftmals auf die Partizipation an kirchlichen Veranstaltungen“ (ebd., S. 23). Die wenigen Untersuchungen haben zudem ein verzerrtes Bild entstehen lassen und die türkischen Jugendlichen erscheinen hier meist als Opfer ihrer Herkunftskultur. Öztürk beschreibt im weiteren Verlauf die Ergebnisse einzelner Studien und entwickelt auf dieser Grundlage seine Forschungsleitfragen. Es geht ihm darum, die Religiosität muslimischer Jugendlicher facettenreich darzustellen und sich der Frage anzunehmen, welche Wirkung ein Leben in Konformität mit dem Islam für einen jungen religiösen Muslim auf dessen Integration hat (vgl. ebd., S. 34). Öztürk sieht die zentralen theoretischen Grundlagen seiner Interviewuntersuchung u. a. in verschiedenen Integrationsmodellen und Dimensionen von Religiosität, zudem fasst er Islam als religiöse *Kultur*. Neben der allgemeinen Betrachtung des Begriffs Religiosität geht Öztürk zusätzlich auf islamische Sichtweisen zu diesem Begriff ein und grenzt verschiedene Betrachtungsweisen voneinander ab.

Die Interviewstudie wurde in Berlin durchgeführt und konzentriert sich auf zwölf muslimische Jugendliche<sup>23</sup> zwischen 16 und 25 Jahren (vgl. ebd., S. 223). Der Autor verweist explizit darauf, dass er sich nicht an der vorherrschenden Meinung orientiert hat, nach der muslimische Jugendliche mit ‚Fremden‘ gleichzusetzen wären, sondern er beschreibt, wie der Islam in der deutschen Hauptstadt Einzug gefunden hat und kommt so zu dem Punkt, dass viele der Befragten zwar migratorische Hintergründe haben, jedoch in Deutschland geboren und sozialisiert sind. Er beschreibt im Weiteren die Familien, Bildungs- und Berufssituation der Jugendlichen. Im Mittelpunkt stehen die religiösen Praxen, Einstellungen und Bindungen der Befragten.<sup>24</sup>

Halit Öztürk kommt zu dem Ergebnis, dass die Religiosität muslimischer Jugendlicher und eine Integration keine Gegensätze darstellen: „Weder steht die Integration der Religiosität im Weg noch hintertreibt die Religiosität die Integration“ (ebd., S. 255). Die sozialen Aspekte von Religiosität können für die Integration nur förderlich sein, wenn man sie als zwei, sich aufeinander zu bewegendem Prozesse begreift, die sich über kurz oder lang durchdringen werden: „Folglich gehen der Islam und ein aufgeklärtes Leben nach islamischem Duktus mit einer erfolgreichen Integration Hand in Hand einher“ (ebd., S. 256).

Abschließend gibt der Autor im Ausblick Hinweise dafür, wie – seiner Meinung nach – Religion und Integration gemeinsam betrachtet werden sollten: „Daher wäre es unsere aller Aufgabe, nicht den Floskeln wie Kampf der Kulturen nachzueilen, sondern aufrichtig und glaubwürdig für das Gemeinsame, den interkulturellen und interreligiösen Dialog, zu plädieren“ (ebd., S. 258).<sup>25</sup> Leider fragt Halit Öztürk nicht explizit nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Erfahrungen und Sichtweisen männlicher und weiblicher Jugendliche.

---

23 Männlich n = 6 und weiblich n = 6.

24 Die erhobenen Aussagen werden abschließend einer Querschnittanalyse unterzogen, um zur Klärung der Forschungsleitfragen beizutragen.

25 In Bezug auf unsere Forschung wird deutlich, dass die Religion und der islamische Glauben für die Jugendlichen sehr wichtig sind. Auch in unseren Fragebogen- und Interviewergebnissen und Interviews wurde deutlich, dass die Jugendlichen trotz ihrer gelungenen Integration in Deutschland ihren muslimischen Glauben weiter praktizieren und an religiöse Traditionen festhalten.

## 2.5 Studie zu türkischen Männern

Eine der wenigen Studien, die sich explizit mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund auseinandersetzt, ist die Arbeit von Ahmet Toprak. Er befragte zu dem Thema Geschlechterverhältnisse 15 junge Männer aus bildungsfernen Familien, die aus dem ländlich geprägten Teil der Türkei eingewandert sind und ihre späteren Ehefrauen durch eine klassische ‚Brautwerbung‘ kennengelernt und unterstützt durch ein ‚Arrangement‘ ihrer Eltern geheiratet haben (vgl. Toprak 2005, S. 13). Aufgrund dieser Einschränkung spricht Toprak davon, dass die Untersuchung *nicht* repräsentativ ist: Topraks Erkenntnisinteresse zielt auf junge Männer, die eine Lebensform wählen, die sich an ländlich-traditionelle Werte orientieren, obwohl sie in Deutschland sozialisiert wurden (vgl. ebd.).

Als Datenerhebungsform greift Toprak auf das fokussierte Interview zurück; zudem beobachtet er im Vorfeld der Interviews die Feldsituation, wobei er sich dann im zweiten Schritt mit der Situation auseinandersetzt und die Reaktionen des Beobachteten ermittelt. Auf Grundlage der Beobachtungen formuliert er dann einen Interviewleitfaden, der die relevanten Themen sowie die für die Situation wichtigen Aspekte und Elemente enthält. Dieser Leitfaden besteht aus zwei großen Abschnitten. Im ersten Teil werden allgemeine Fragen zur Person gestellt, wobei die Antworten wörtlich vom Interviewer mitgeschrieben werden. Erst im zweiten Teil wird das Interview mit einem Tonband aufgezeichnet. Hierbei werden die Themen häusliche Gewalt, Ehe, Zwangsehe, Geschlechterrolle oder die Bedeutung der Ehre angesprochen (vgl. ebd., S. 14f).

In der Ergebnispräsentation werden die Gründe deutlich, die die befragten Männer dazu geführt haben, eine Frau aus ihrem Heimatland zu heiraten: Die Erfahrungen mit türkischen Mädchen in Deutschland beschreiben alle Befragten als negativ bzw. enttäuschend. Diese Mädchen sind ihnen zu selbstbewusst und zu selbstständig, indem sie sich nicht mehr den Vorstellungen der Männer unterordnen (vgl. ebd., S. 90). In Bezug auf die Rollenverteilung von Mann und Frau in der Ehe wird bei Toprak deutlich, dass von den 15 Befragten die meisten davon ausgehen, dass in der Ehe nur der Mann das Geld verdienen darf; in Einzelfällen wird dies zwar auch Frauen zugestanden (Stichwort ‚Hinzuverdienst‘), diese werden jedoch als hauptsächlich für die Hausarbeit zuständig betrachtet (vgl. ebd., S. 125f.).

Zudem wurde in der Forschung von Toprak deutlich, dass z. B. Ohrfeigen gegenüber Kindern als ein gängiges Mittel und als eine legitime Erziehungsmethode angesehen werden (vgl. ebd., S. 134; vgl. Ergebnisse eigener Forschung). Auch schwere körperliche Misshandlung, sexuelle Beleidigung und die Drohung, zurück in die Türkei zu müssen, wird von vielen der 15 Interviewpartner als „normal“ angesehen (vgl. ebd., S. 135 ff.). Auch die Gewalt gegenüber der eigenen Ehefrau wird als legitim und rechtens empfunden. Als Begründung wird von den jungen Befragten oft angegeben, dass sie selbst es von ihren Vätern nicht anders vorgelebt bekommen haben. Somit ist es „selbstverständlich“, dass der Mann über die Frau bestimmt. Die Gewalt geht von Ohrfeigen bis zu Faustschlägen, von sexueller Erniedrigung bis hin zur Vergewaltigung, wenn die Frau sich nicht bereit erklärt, ihre ehelichen Pflichten nachzukommen (vgl. ebd., S. 140 ff.).

Toprak erweckt in seiner Darstellung den Eindruck, dass die Befragten (oder zumindest ein Gutteil von ihnen) der ‚männlichen Ehre‘ eine hohe Bedeutung zumessen (vgl. ebd., S. 152) und sie als ‚heilig‘ betrachten, so dass sie teilweise angegeben, sogar vor einem Mord zur Herstellung der Familienehre nicht zurückzuschrecken (vgl. ebd., S. 54), andere wiederum bezeichnen Männer als ‚ehrlos‘, die ‚ihre Ehefrauen schlagen und Freundinnen haben‘ (ebd., S. 56).

Abschließend kann man sagen, dass tradierte Werte aus dem ländlichen Kontext der Bezugsfamilie – wie Ehre, Männlichkeit, Freundschaft oder auch die bedingungslose Verteidigung der Ehre von weiblichen Familienmitgliedern – meist überbetont werden, wobei dies vor allem dann der Fall zu sein scheint, wenn die jungen Männer in der Gesellschaft keine adäquate Anerkennung oder Perspektive finden (vgl. ebd., S. 169).

### **3 Zusammenfassung zum Forschungsstand**

In einer Zusammenschau der Forschungen und Forschungsergebnisse fällt zunächst auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund lange Jahre nicht in die Untersuchungen der Jugendforschung mit einbezogen wurden. Zudem ist die Thematisierung von Männlichkeit in der migrationsbezogenen Forschung relativ neu, während männliche Migranten – genau so wenig wie Jugendliche mit Migrationshintergrund – keineswegs ein neues Phänomen sind: Bereits am 10. September 1964 wurde der ein Millionste ‚Gastarbeiter‘

– einer von vielen migrierenden Männern – in Deutschland feierlich empfangen. Zudem sind nahe liegender Weise zuschreibende Bilder und Vorstellungen zu männlichen Migranten keineswegs neu (erinnert sei nur an den Schlagler aus den 1960er Jahren ‚zwei kleine Italiener‘). Spätestens zu Beginn der 1980er Jahre hätte man dann erwarten können, dass auch die Jugendforschung Jugendliche mit Migrationshintergrund befragt. Mit dieser ‚Gesamtheit‘ setzt sich die Forschung unter einer *jugendbezogenen* und/oder *geschlechterbewussten Perspektive* erst allmählich in den letzten zehn Jahren auseinander.

Die Daten und Ergebnisse zum Bereich Bildung lassen sich in allen oben erwähnten Studien dahingehend interpretieren, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund *im Durchschnitt* benachteiligt werden: Im Bildungssystem zeigt sich auch heute noch, dass im Vergleich zu anderen Sozialschichten relativ wenige Kinder aus Arbeiterfamilien sowie im Vergleich zu Kindern *ohne* Migrationshintergrund relativ wenige Kinder *mit* Migrationshintergrund auf dem Gymnasium anzutreffen sind, während Kinder aus Arbeiterfamilien und Kinder mit Migrationshintergrund an den Haupt- und Förderschulen überproportional vertreten sind. Diese Unterschiede der Bildungsbenachteiligung zeigen sich für alle Teilgruppen (Kinder aus Arbeiterfamilien *und* Kinder mit Migrationshintergrund) auch bei *beiden* Geschlechtern, wobei die Benachteiligung bei den männlichen Kindern und Jugendlichen jeweils deutlicher ausgeprägt ist als bei den weiblichen Kindern und Jugendlichen. Interessanterweise liegen beispielsweise für die Hauptschule oder das Gymnasium die Anteile der Mädchen *mit* Migrationshintergrund oft sehr nahe an den Anteilen der Jungen *ohne* Migrationshintergrund (vgl. hierzu auch Bundesamt für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010, S. 594). Ein zusätzlicher Vergleich nach Geschlecht ist also unverzichtbar.

Dennoch zeigen die Daten zugleich, dass es das Bildungssystem *insgesamt* nicht vermag, mit unterschiedlichen (familiären) Lernvoraussetzungen so umzugehen, dass unabhängig von der Herkunft Chancengleichheit realisiert wird. Die Unterschiede zwischen Mädchen ohne und mit Migrationshintergrund sind ähnlich groß wie zwischen Jungen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Dabei ist – auch dies zeigen die bis hierher präsentierten Ergebnisse – die Bildungsaspiration in den Familien *mit* Migrationshintergrund größer als in den Familien *ohne* Migrationshintergrund.

Gleichzeitig widerspiegelt sich in den dargestellten Forschungsergebnissen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund Diskriminierungserfahrungen

machen: Jeweils deutlich mehr als die Hälfte der Befragten geben in verschiedenen Untersuchungen zu erkennen, dass sie sich diskriminiert fühlen, wobei sich die Diskriminierung auf struktureller, institutioneller, sozialer, interaktiver und individueller Ebene zeigt. Dazu passen auch die Befragungsergebnisse bei Jugendlichen *ohne* Migrationshintergrund, unter denen ein großer Anteil eine Zuwanderung ablehnt und – zu einem etwas geringeren Teil – Vorbehalte gegenüber Menschen mit türkischem Migrationshintergrund und Aussiedlerinnen/Aussiedlern zeigt.

Die qualitativen Untersuchungen bestätigen in ihrer Mehrheit die traurige Realität der Diskriminierung. Allerdings wird hier die Dramatik hinter der Diskriminierung nochmal deutlicher. Zudem deutet sich die Ignoranz von Professionellen in pädagogischen Handlungsfeldern an, die sich schwer tun, Diskriminierungen als solche zu erkennen und ernst zu nehmen und angemessen damit umzugehen (vgl. Terkessides 2004; Melter 2006). Dabei scheinen gleichzeitig gerade auch bei Professionellen stereotype Bilder über Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, die als verwöhnte Machos wahrgenommen werden, die gleich zuschlagen, Frauen abwerten oder radikale Islamisten sind, weit verbreitet zu sein (vgl. dazu auch Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010, S. 185; Badawia/De Paz Martinez 2011, S. 273).

Auf der anderen Seite wird beispielsweise bei Befragungen unter eingewanderten (männlichen) Muslimen aus allen Herkunftsländern deutlich, dass es eine hohe Bereitschaft im Hinblick auf die soziale Integration und einen Kontakt zu den ‚*Deutschen*‘ gibt: Der Anteil der Befragten, die beispielsweise angeben, keinen Alltagskontakt zu ‚*Deutschen*‘ zu haben, liegt unter ein Prozent (vgl. Shell-Jugendstudien).

Eine Gewaltbereitschaft oder eine radikale Religiosität sowie Frauenverachtung bei Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund wird von der Forschung zwar festgestellt, jedoch ist dies jeweils *kein* Mehrheits- oder Massenphänomen (auch *nicht* bei Pfeiffer et al. 2010). Gleichzeitig wird im Vergleich von männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich, dass erstere eine stärkere Gewaltbereitschaft zeigen, wobei Gewaltbereitschaft tendenziell zugleich auch mit einer Zugehörigkeit zu bildungsfernen Schichten verbunden ist oder/und sich bei Jugendlichen manifestiert, die sich entlang von sozialen Positionierungen und Zuschreibungen zu ihrer Nationalität benachteiligt fühlen (vgl. Shell-Jugendstudien).

Auffällig ist insgesamt, dass das Geschlecht bei empirischer Forschung zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund wenn überhaupt (siehe oben), dann meist als ein mehr oder weniger zufälliges Nebenprodukt erscheint. ‚Männlich‘ und ‚weiblich‘ werden als Variablen gesehen, nach denen eben *auch* gefragt wird. Entsprechende Ergebnisse werden hier dann interessant, wenn sie spektakuläre Zusammenhänge vermuten lassen. Eine solche Forschung legt es allerdings oft nahe, Unterschiede zwischen ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Befragten als ein Ergebnis zu interpretieren, dass seine Ursachen in ‚bloßer Natur‘ hat. Eine theoriebezogene Forschung, die auf Theorien zu Geschlechterverhältnissen und also auch zu Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen (siehe oben, I. 1.4) aufbaut, ist hier zum einen differenzierter und stellt zum anderen im Kontext der Forschung auch Fragen, die durch diese Theorien begründet sind und etwa auf soziale Konstruktionsprozesse und ihre Ausformungen und Bedeutungen zielen (vgl. z. B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006).

Bei meiner Literaturstudie ergaben sich neben diesen inhaltlichen und/oder theoriebezogenen Ergebnissen auch methodische Hinweise. Wichtig ist für meine eigene quantitative Forschung die Feststellung, dass bei Itemlisten, die sich auf einen gemeinsamen ‚Gegenstandsaspekt‘ beziehen, die Richtung der Aussagen in den aufeinander folgenden Items gewechselt werden muss: Fragebögen haben auch eine Bildungsfunktion, und eine Liste mit Negativaussagen kann auch etwas über die Erwartungen, die ihre Macher/innen damit verbinden, signalisieren, und im ‚schlechtesten Fall‘ kommt dies auch genauso bei den Befragten an – entweder als eine sich selbst erfüllende Prognose oder/und als eine weitere deprimierende Erfahrung darüber, wie einen als (angeblich seriös zu nehmende) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auftretende Menschen denn so sehen.

Die Aufgabe von Forscherinnen und Forschern in solch einem sensiblen Forschungsbereich, wo es um junge Menschen geht, sollte darin bestehen, zu schauen, ob, in welchen Maße und in welcher Weise sich soziale Rollen, Geschlechterverhältnisse, Diskriminierung etc. auswirken. Junge Menschen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – haben in einer Lebensphase von 12 bis 25 Jahren sehr viele Hürden und Schwierigkeiten zu überwinden und befinden sich physisch wie psychisch nicht selten in einer durchaus kritischen Entwicklungsphase. Wenn wir als Forscherinnen und Forscher hier nicht viel Verantwortung und Fingerspitzengefühl zeigen, stellen wir die Jugendlichen vor zusätzliche Probleme und geben Populismen und vereinfachenden Denkmustern einen unnötigen Nährboden.

### **III. Zwischenfazit: Konsequenzen für eine diversitätsbewusste Pädagogik**

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den skizzierten begrifflichen Klärungen, theoretischen Vorüberlegungen und empirischen Befunden über Diskriminierungserfahrungen und Männlichkeitsbilder von Jugendlichen mit Migrationshintergrund für eine diversitätsbewusste Pädagogik? Hierauf soll im Folgenden kurz auf der Basis der Fachliteratur eingegangen werden.

#### **1 Interkulturell und/oder rassismuskritisch?**

Mit der Konstatierung, dass das Phänomen der Ein- und Auswanderung mit bestimmend für die gesellschaftliche Realität ist, haben sich für den Begriff *interkulturell* zwei Bedeutungsakzente entwickelt: zum einen die prinzipielle Zustimmung zur kulturellen Pluralität und zum anderen das Bewusstsein um die Vielfalt und Differenz, das eine Herausforderung an gesellschaftliche Strukturen und Prozesse darstellt.

Paul Mecheril macht darauf aufmerksam, dass die im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren oft zu beobachtende Thematisierung von *Interkulturalität* auch bedeutet, dass sich Lebensformen und Lebensäußerungen offenbar verändert haben. Es eröffnet sich ein Handlungsraum, der in praktischer Hinsicht zunächst unsicher ist (vgl. Mecheril 2004a, S. 1). Beim pädagogischen Handeln, in psycho-sozialen Arbeitsfeldern und Institutionen von Bildung und Sozialer Arbeit – so Mecheril – wird *interkulturell* oft als Situation *kultureller Differenz* verstanden, was mit einer spezifischen Anforderung an die dortige Arbeit einherzugehen scheint. Orte, die Menschen mit Migrationshintergrund aufsuchen, werden dann als *interkulturelle* Orte wahrgenommen, und eine *interkulturelle* Beratung wird häufig als eine Situation verstanden, in der eine professionelle Person, die eher die kulturelle Mehrheit

repräsentiert, mit Adressatinnen und Adressaten arbeitet, die eher kulturellen Minderheiten angehören (vgl. ebd.).

Diese Wahrnehmungs- und Sichtweise kritisiert Mecheril und zeigt zwei zentrale Probleme auf: Erstens wird eine Gleichsetzung von Kulturdifferenzen mit nationalen oder ethnischen Differenzen betrieben. Zweitens wird das interkulturelle Handeln auf den „Typ personeller Konstellation beschränkt, indem nationale oder ethnische Mehrheitsangehörige als professionelle Berater nationaler oder ethnischer Minderheitsangehörigen fürsorgliche Angebote machen“ (Mecheril 2004a, S. 2; vgl. hierzu auch Leiprecht 2001, S. 31; Leiprecht 2008, S. 137ff.). Bezogen auf Beratung und Migration können nach Mecheril drei idealtypische Ansätze des professionellen Umgangs mit kultureller Differenz im deutschsprachigen Raum unterschieden werden: die „Ausländerberatung“, die „interkulturelle Beratung“ und schließlich die „interkulturelle Dimension pädagogischer Beratung“, wobei der letztere Begriff der eigenen Position von Mecheril am Nächsten kommt. In diesen Ansätzen kommt es jeweils zu einer unterschiedlichen Ausformung des Verständnisses und des Verhältnisses von Beratung und kultureller Differenz (vgl. ebd.).<sup>26</sup> Der erste Ansatz ist die (klassische) Ausländerberatung, bei der es um die Behebung von Problemen geht, die als Defizite von Migrantinnen und Migranten verstanden werden (vgl. ebd.). Der Kritik – es werde nur *defizitorientiert* gearbeitet – wird im zweiten Ansatz, der interkulturellen Beratung, nachgegangen. Hier steht die Anerkennung kultureller Differenzen im Vordergrund und die Beratung entspricht nicht selbstverständlich einer Assimilationsanforderung (vgl. Mecheril 2004a, S. 3). Unterschiede der Lebensformen und Identität werden nicht als Defizite, sondern als spezifische anerkennenswerte Phänomene definiert. Die Betonung der kulturellen Differenz der interkulturellen Beratung führt jedoch zu dem Grundproblem einer „Essentialisierung und Kulturalisierung von Zugehörigkeit“ (Mecheril 2004a, S. 4). Eine unbedachte Verwendung der kulturellen Differenzkategorie verengt den Gegenstand und führt zu der Vorstellung, dass von einer als ‚natürlich‘ be-

---

26 Mecheril greift hier – so meine Beobachtung – auf Beschreibungen zurück, die auch bei der Betrachtung von Entwicklungsphasen und/oder Diskurssträngen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Interkulturelle Pädagogik von Bedeutung sind (Stichwort: ‚von der Ausländerpädagogik bis zur Interkulturellen Bildung‘). Dabei machen verschiedene Autorinnen und Autoren darauf aufmerksam, dass die verschiedenen Diskursstränge heute oft nebeneinander her existieren und ‚Altes‘, ‚Kontraproduktives‘ oder ‚Problematisches‘ keineswegs überwunden ist (vgl. z. B. Krüger-Potratz 2005, S. 37ff.; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 102ff.).

haupteten Zugehörigkeit und vom einzelnen auf die kulturelle Gruppe geschlossen werden kann. In dieser Sichtweise wird Kultur als symbolisches Deutungsmuster gedacht und verkennt die Möglichkeitsräume von Menschen, sich von Zugehörigkeiten abzusetzen und die multidimensionale Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes nutzen zu wollen (vgl. hierzu auch Leiprecht 2008, S. 141). Zudem ist die Heterogenität innerhalb von kulturellen Gruppen zu beachten und der Umstand, dass solche ‚Großgruppen‘ erst durch die operative Vorstellung konstruiert werden (vgl. Mecheril 2004a, S. 4).

Durch die kritische Perspektive auf kulturelle Differenz kann sich auch das Verständnis von Kultur verändern: eine Praxis mit veränderlicher, perspektiven-produzierender Dimension, in der das ungleiche Verhältnis der Einflussnahme sozialer Akteure gekennzeichnet und diese Ungleichheit zum Ausdruck gebracht wird. Zentral für dieses Verständnis von Kultur sind die Begriffe Differenz und Ungleichheit (vgl. Mecheril 2004a, S. 5), und – so könnte man mit Auernheimer noch hinzufügen – asymmetrische Machtverhältnisse (vgl. Auernheimer 2002, S. 185ff.). Die Verhältnisse von Differenz und Ungleichheit sind als Verhältnisse der Imagination zu begreifen. Sie „stellen den Versuch dar, die Undefinierbarkeit der definierenden Zugehörigkeit zu heilen“ (Mecheril 2004a, S. 6): „Kulturelle Imaginationen sind Bilder, in denen, indem zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unterschieden wird, Selbstkonstitutionen stattfinden“ (ebd., S. 7). Kultur bezeichnet nun eine vorgestellte kollektive Praxis der Erzeugung und Veränderung von symbolischen Differenzen und Ungleichheitsverhältnissen. Vor diesem Hintergrund bedeutet *interkulturell*: „Situationen, in denen unterschiedliche kollektive (Imaginations-) Praxen der Differenz und Ungleichheit miteinander in Kontakt kommen“ und vom Kontext der Begegnung gerahmt sind (ebd.). In dieser Kulturalisierungskritik finden solche Differenzkategorien eine grundlegende Verwendung, welche nach Mecheril entweder zu einer Neufassung des Ausdrucks interkulturelle Beratung, bedingt durch kritische Reflexion des „Verständnisses von ‚Kultur‘ oder zu einem Verzicht auf diese Bezeichnung führt“ (ebd., S. 3).

Paul Mecheril und Maria Castro Varela schlagen vor, den Ausdruck der interkulturellen Beratung durch *interkulturelle Dimension pädagogischer Beratung* zu ersetzen (vgl. Mecheril/Castro Varela 2000, S. 3). Daraus ergibt sich der dritte Ansatz: Dieses neue Paradigma ist gekennzeichnet durch die Einsicht, dass eine einseitige Fokussierung der Kulturdimension „zu einer Ausblendung von Verhältnissen rechtlicher und sozialstruktureller Ungleichheit“

beiträgt (Mecheril 2004b, S. 7). Die Bezeichnung *interkulturell* wird zwar weiterhin benutzt, aber jetzt im Kontext eines neuen (nicht-kulturalisierenden) Kulturbegriffes, dem der Versuch einer Dezentrierung innewohnt. Interkulturell bezeichnet hier eine Perspektive, in der Beratungssituationen entstehen, in denen die persönliche kulturelle Zugehörigkeit der Beteiligten, die faktisch oder imaginiert unterschiedlich ist, eine wichtige Rolle spielt. Gleichzeitig ist eine Beratung dann von einer interkulturellen Dimension gekennzeichnet, wenn die Beratung selbst eine interkulturelle Thematik zur Sprache bringt (vgl. ebd., S. 7f).

Dieser Vorschlag erinnert an etwas ältere Versuche etwa von Matthias Lange und Martin Weber-Becker, die interkulturell kompetentes Handeln zum einen als ein Eingreifen bezeichnen, welches – und hier argumentieren sie durchaus normativ – „gegen Ausschluss, Hierarchisierungen, Stigmatisierungen, Diskriminierungen und für Verständnis und Solidarität“ ausgerichtet sein soll. Gleichzeitig, und dies ist für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung, handelt es sich darum, „in jenem Feld von Konflikten eingreifend und verändernd zu handeln, das sich den Betroffenen als das Feld der Konflikte ‚zwischen‘ den Kulturen darstellt“, also ein Handeln, „das der Kulturalisierung dieses Feldes kritisch gegenüber (steht)“ (Lange/Weber-Becker 1997, 241).

Mecheril betont also, dass es keine *an sich* interkulturellen Situationen gibt, sondern es das Ergebnis eines Interpretationsprozesses ist, ob eine Beratungs- oder Kommunikationssituation als *interkulturell* angesehen werden kann (vgl. ebd., S. 8). Daraus folgt, dass es unterschiedliche Einschätzungen geben kann, ob eine interkulturelle Dimensionen in der Beratungssituation relevant ist und dass jede Aussage über die *interkulturelle* Qualität von Beratungssituationen zu prüfen ist (vgl. ebd.). Mecheril macht zudem deutlich, dass die Bezeichnung *interkulturell* eine Sichtweise ist, die für die „Erhellung jeder interpersonellen Beratungskonstellation und jedes Beratungsthemas (nicht allein solcher, in denen ‚Migranten‘ thematisch relevant sind) angemessen und fruchtbar sein kann“ (Mecheril 2004b, S. 7). Es geht darum den Anderen wahrzunehmen und zu erkennen, ohne ihn auf dieses Sein festzulegen. Die Fähigkeit, angeben zu können, „inwiefern es angemessen ist, eine Beratungssituation im Hinblick auf die Differenz der beteiligten Akteure oder die thematisierten Inhalte als *interkulturell* zu bezeichnen“ (Mecheril 2004a, S. 8), ist ein Merkmal für die *interkulturelle Professionalität*. Dabei besteht immer die Gefahr des Rückfalls in Kulturalisierungen und kulturelle Zentrierungen von Zugehörigkeiten, die kritisch reflektiert werden müssen (vgl. ebd.).

Für interkulturelles Handeln ist in traditionellen Ansätzen entscheidend, das Gegenüber zu *verstehen*. Hinz-Rommel (1994) verweist dabei auf Fertigkeiten wie kulturelle Sensibilität, Fremdverstehen und Empathie. Nach Wulf (1999) hingegen muss „nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, Ausgangspunkt interkultureller Bildung“ (Wulf 1999, S. 61) sein. Doch auch diese Sichtweise kritisiert Mecheril (2004a), da sie zu einer Verschränktheit von Verstehen und Nicht-Verstehen führt, weil „der Andere ja als [der; *d.V.*], Andere erkannt und verstanden werden [muss ; *d.V.*], ehe das Nicht-Verstehen als Ausgangspunkt gewählt werden kann“ (Mecheril 2004a, S. 9). Das interkulturelle Handeln in Beratungszusammenhängen kann diese Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen sinnvoll betrachten und Achtung sowie Anerkennung (Erkennbarkeit und Nicht-Erkennbarkeit) bringen. Mecheril fasst die Anforderung an interkulturelle Beratung mit „Anerkennung im Medium von Nicht-Verstehen“ (ebd., S. 10) zusammen. Es geht „um die Wahrnehmung und das Erkennen des Gegenübers“ und folgend um „professionelle Differenzsensibilität, die Differenz nicht festschreibt, sondern als perspektiven- und kontextabhängiges Produkt versteht“ (ebd.). Für die interkulturelle Dimension der Beratung folgt daraus, dass das Auftreten von Konflikten nicht auf kulturelle Differenzen reduziert werden darf und gleichzeitig eine Aufmerksamkeit für migrations- und rassismusspezifische Aspekte vorhanden ist, um diese – in einer angemessenen Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung, also sofern sinnvoll und notwendig – in die Beratungspraxis einzubeziehen.

Mit der erläuterten Sichtweise ist die Anerkennung von Adressatinnen und Adressaten „in ihrem Status als Handlungssubjekte“ möglich (ebd.). Diese „Anerkennung von Individuen in ihrem Subjektstatus“ bedeutet, dass die interkulturelle Dimension von Beratung einerseits „einen Beitrag dazu leisten sollte, dass Individuen sich auf sich selbst und auf andere in einer Weise beziehen können, die ermöglicht, dass die jeweils subjektiv als angemessen erachtete Differenzpraxis zur Geltung kommen kann. Andererseits geht es darum, Strukturen zu thematisieren, die dies verhindern und ermöglichen“ (ebd., S. 11). Das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen, in denen Adressatinnen und Adressaten sich als Handlungssubjekte erkennen und achten, sowie als Handlungssubjekte erkannt und anerkannt werden, ist „professionelle Anerkennungspraxis“ (Mecheril 2004b, S. 13). Damit ist zum einen die Aufgabe verbunden, dass sich „Einzelne als politische, soziale und individuelle Subjekte identifizieren und geachtet werden und sie sich selbst in

dieser Weise anerkennen können“ (ebd.). Andererseits geht es um das „Engagement für Strukturen, in denen sich Individuen wechselseitig als politische, soziale und individuelle Subjekte erkennen können“ (ebd.).

Die Anerkennungspraxis führt zu Widersprüchen in der Realität: Die Anerkennung des Einen kann zum implizierten Missachtung des Anderen führen. Es kann ein Widerspruch zwischen Anerkennungsnormen und Alltagsrealität entstehen. Das führt zu einem Differenzdilemma, da die Forderung nach der Anerkennung der Individuen als Subjekte von diesen verlangt, „dass sie sich in jener vorherrschenden gesellschaftlichen und diskursiven Struktur darstellen [und; d. V.] einordnen [...], in der Subjekt-Sein überhaupt [...] möglich ist. Damit sind Spannungen [...] angesprochen, die kennzeichnend für den Umgang mit Differenz und Identität in einer Migrationsgesellschaft sind“ (ebd., S. 15). Wo Beratung zur Anerkennung von Anderen beiträgt, „bestätigt sich das machtvolle Schema, das ‚Andere‘ als Andere hervorbringt“ (ebd.). Mecheril (2004b) konstatiert, es sei nicht genug das eigene Tun als Anerkennungspraxis zu verstehen, eine Migrationsgesellschaft fordere mehr: Es geht um eine reflexive Professionalität, die das Handeln im Hinblick auf seine Effekte thematisiert und beständig verändert (vgl. ebd.).

Zu einer solchen Professionalität muss eine so verstandene interkulturelle Perspektive um eine *rassismuskritische Beratung* erweitert werden (vgl. Melter/Mecheril 2010/2011). Dies wird zum Beispiel in der bereits referierten Untersuchung von Claus Melter im Handlungskontext der Jugendhilfe deutlich. Viele der befragten Pädagogen waren davon ausgegangen, dass in ihrer Umgebung, abgesehen von ein paar Ausnahmen, kein Rassismus vorhanden sei und auch in Westdeutschland nicht als brisantes Thema angesehen würde. Auch vermieden einige die persönliche Auseinandersetzung mit Leidenerfahrungen und Konflikten oder waren sich unsicher bezüglich der eigenen herkunftsbezogenen Identität. Insgesamt wurde in der Befragung deutlich, dass die fehlende Thematisierung von Rassismus besonders problematisch ist, da die Mehrzahl der Jugendlichen wegen Handlungsweisen, die sie sich aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mit Rassismus angeeignet hatten, im Rahmen der Jugendhilfe betreut wurden. Die Auseinandersetzung mit Alltagsrassismen und institutionellem Rassismus hätte hier zu einer Mindestanforderung an die Professionellen werden müssen. Solche Rassismen zum Beispiel in der Schule und durch die Justiz beeinflussen auch Jugendliche massiv in ihrer weiteren Entwicklung (vgl. Melter 2006, S. 284f.). Eine rassismuskritische Reflexivität gehört zum Handeln von Beratung und Pädagogik in der Migrationsgesellschaft (vgl. Scharathow/Leiprecht 2011).

## 2 Migrationsbezogene, rassistuskritische und geschlechtergerechte Pädagogik

Um mit jungen Menschen (weiblich/männlich) mit und ohne Migrationshintergrund auf einer pädagogischen Basis wirkungsvoll und erfolgreich so arbeiten zu können, dass soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit nicht aus dem Blick geraten, ist eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber der ‚Realität‘ von Differenzlinien bei Jugendlichen sowie bei Professionellen von grundlegender Bedeutung (vgl. Fleßner 2006, S. 176). Leider muss ich an dieser Stelle noch *ausdrücklich* darauf hinweisen, das auch unter den pädagogischen Fachkräften, was eigentlich ‚Normalität‘ in einer Einwanderungsgesellschaft sein müsste, sich eine bestimmte (u. U. biographiebezogene) soziale Heterogenität abbilden sollte, die sich auch bei den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten finden lässt. Die Realität in der Bundesrepublik zeigt, dass diesbezüglich im Jahre 2011 immer noch ein großes Defizit in den (sozial-) pädagogischen Einrichtungen und Organisationen herrscht. Hinzu kommt, dass junge Menschen durch die Praktiken, Verfahren, Routinen und Interaktionen in den Einrichtungen und Organisationen und durch die Wahrnehmensweisen des pädagogischen Personals häufig entlang stereotyper Raster eingeteilt und mit entsprechend festlegenden und einseitigen Erwartungen konfrontiert werden. Diese strukturelle Starrheit in allen ‚Einheiten‘ des Bildungssystems ist für mich auch ein wichtiger Grund dafür, dass *männliche* Jugendliche oft ‚Bildungsverlierer‘ sind.

Helma Lutz und Norbert Wenning weisen darauf hin, dass Differenzlinien eine „Grundlage der Organisation moderner Gesellschaften (sind); sie sind durch Spanungsverhältnisse gekennzeichnet, die sich unter bestimmten Umständen verändern können, aber nicht müssen“ (Lutz/Wenning 2001, S. 21). Prozesse von Gruppenkonstruktionen finden entlang von Differenzlinien statt, wobei Lutz/Wenning auf eine ganze Reihe von (möglicherweise) bedeutsamen Differenzlinien hinweisen:

„- Körperorientierte Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, Rasse/Hautfarbe<sup>27</sup>, Ethnizität, Gesundheit, Alter;

---

27 Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Bei diesen ‚Kategorien‘ geht es um das Ergebnis gesellschaftlicher ‚Herstellungsprozesse‘. Das Differenzlinienkonzept will darauf aufmerksam machen, dass Naturalisierungen und Essentialisierungen entgegen getreten werden muss. Besonders augenfällig erscheint mir dies bei ‚Rasse‘, einem Begriff, der – wie

- (sozial-)räumlich orientierte Differenzlinien: Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord-Süd/Ost-West;

- ökonomisch orientierte Differenzlinien: Klasse, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand“ (ebd.).

All diese Differenzlinien müssen in Institutionen, Organisationen, in strukturellen Verhältnissen und in Interaktionen berücksichtigt werden, wobei – je nach Bedeutung im Kontext von Benachteiligung, Unterdrückung, Ausgrenzung, etc. – entweder dramatisiert oder aber (im Gegenteil) entdramatisiert werden muss (vgl. Leiprecht 2011, S. 8/9). In Bezug auf Geschlechterverhältnisse und die Institution Schule macht Heike Fleßner – sich hierbei auf Jürgen Budde (2008, S. 79) beziehend – einen methodischen Vorschlag in drei Schritten:

„1. anfängliche Dramatisierung der Differenz, um die Bedeutung von Geschlecht in konkreten Situationen herauszustellen;

2. ausdifferenzieren, dass es nicht nur die Jungen und Mädchen gibt, sondern eine Bandbreite von Heterogenitäten, an die in der Klasse kommunikativ und methodisch vielfältig angeknüpft werden sollte.

3. In den konkreten Interaktionen und in der Unterrichtsplanung sollte stärker auf entdramatisierende Aspekte gesetzt werden“ (Fleßner 2011, S. 71).

Ähnliche methodische Schritte sich für Differenzlinien wie soziale Klasse/Schicht oder Kultur/Nation/Ethnie an. Überhaupt muss es darum gehen, individuelle Jugendliche nicht nur zum Beispiel als Jugendliche, als junge Männer, als Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, als Jugendliche aus Arbeiterfamilien etc. wahrzunehmen, sondern zu sehen, dass sie all dies gleichzeitig sind, wobei verschiedene Aspekte solcher Differenzlinien je nach ihrer aktuellen Bedeutung und ihrem sozialen Kontext in den Vordergrund oder in den Hintergrund treten können. Dies bedeutet auf der Seite der Professionellen (sozial-) pädagogischer Arbeit, dass zumindest geschlechtergerechte, migrationsbezogene und rassismuskritische Ansätze von Pädagogik und Jugendarbeit so miteinander verbunden werden müssen, dass sich eine diversitätsbewusste Perspektive ergibt.

---

etwa der Rassismuskritiker Robert Miles betont – auf den Müllhaufen analytisch sinnloser, ja problematischer Begriffe gehört.

## IV. Methodisches Design der eigenen empirischen Forschung

In der vorliegenden Promotion, die sich mit den Diskriminierungserfahrungen und Männlichkeitsbildern von Jugendliche mit Migrationshintergrund beschäftigt, greife ich auf quantitative Daten zurück, die im Rahmen einer größeren Fragebogenbefragung zu mehreren Themen bei männlichen Jugendlichen in Niedersachsen gewonnen wurden. Zusätzlich habe ich auf der Grundlage von Gruppendiskussion und Einzelinterviews einen Dokumentarfilm erstellt. Das qualitative Material wird jedoch zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet. Die quantitative Befragung wurde zwischen 2010 und 2011, finanziert durch das Programm Pro Niedersachsen des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur, durchgeführt (vgl. Karayaz/Leiprecht/Langerfeldt/Benten/Ozawa 2012). Ich selbst war als Projektleiter in diese Untersuchung involviert.

In der Auswertung konzentriere ich mich – im Gegensatz zum übergreifenden Forschungsprojekt – ausschließlich auf Diskriminierungserfahrungen und Männlichkeitsbilder von Jugendlichen. Im Fokus der empirischen Analyse steht der folgende Fragenkomplex:

*In welchem Umfang und in welcher Weise sind männliche Jugendliche bzw. junge Männer mit und ohne Migrationshintergrund von Diskriminierung betroffen? Haben ihre diesbezüglichen Erfahrungen und Wahrnehmungsweisen etwas mit weit verbreiteten Vorstellungen zu Männlichkeit zu tun? Und welche Vorstellungen zu Männlichkeit haben die männlichen Jugendlichen bzw. jungen Männer selbst?*

Der Arbeit liegen keine Hypothesen zugrunde, die die Form von Wenn-Dann-Kausalitäten haben. Allerdings gibt es durchaus begründete Vorannahmen dazu, welche Ergebnisse und Zusammenhänge erwartet werden. Man könnte

hier noch an ehesten von einem ‚Erwartungsnetz‘ sprechen, wobei danach geschaut wird, was davon angesichts der Ergebnisse hängen bleiben wird.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsergebnisse ist zu erwarten, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker von Diskriminierung betroffen sind, wobei sich zum einen ein Unterschied zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zeigen dürfte, zum anderen aber auch ein Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die spezifischen inhaltlichen Bilder ‚hinter‘ den Diskriminierungsformen zielen zum einen stärker auf Menschen mit Migrationshintergrund, zum anderen sind diese Bilder selbst vergeschlechtlicht (vgl. S. 83). Ich erwarte also Zusammenhänge zwischen Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftlich weit verbreiteten und teilweise ethnisch-kulturell aufgeladenen Männlichkeitsbildern. Zusätzlich dürfte sich die Diskriminierung auch als eine Form der Verweigerung von selbstverständlicher Zugehörigkeit in Deutschland zeigen.

Obwohl in der Forschung selten Zuschreibungen über sprachliche Kompetenzen im Zusammenhang mit Diskriminierung thematisiert werden, aber gleichzeitig Sprache meist als ein Schlüssel für gelingende ‚Integration‘ gesehen wird, gehe ich davon aus, dass negative Erwartungen in Bezug auf sprachliche Kompetenzen und ein Verbot der Herkunftssprache als Diskriminierung erfahren werden.

## **1      Forschungsmethoden**

Die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung der vorliegenden Untersuchung basieren auf der Tradition quantitativer Sozialforschung. Hier wurden quantitative Methoden und qualitative Methoden oft in einem hierarchischen Verhältnis gesehen, wobei qualitative Methoden Vorstudien zugeordnet wurden, mit denen neuen Fragen und unbekanntem Zusammenhängen nachgegangen werden konnte. Ein Forschungsfeld sollte auf diese Weise erschlossen oder eine Forschungsthematik eröffnet werden. Erst danach begann dann die eigentliche Untersuchung, die sich quantitativer Verfahren bediente und den Regeln der Statistik folgte.

Heute neigt man eher dazu, in Bezug auf das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Methoden in mehrere Richtungen zu denken: Es wird eher eine bestimmte Zugangsweise und Erkenntnismöglichkeit einer Methode

hervorgehoben, ohne die jeweils andere als nachrangig einzuordnen. So wird ein großer Vorzug quantitativer Befragungen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogeninstruments darin gesehen, in die ‚Breite‘ zu gehen und eine große Zahl von zu Befragenden zu erreichen, während qualitative Verfahren es erlauben, das einzelne Subjekt in seinen sozialen Kontexten zu erkunden und hier in die ‚Tiefe‘ zu gehen.

Meine eigene quantitative Forschung sehe ich als eine Momentaufnahme, die in der ‚Breite‘ Informationen über Erfahrungen, Denk- und Sichtweisen von Befragten und ihren Lebenssituationen gibt und dabei allgemeine Tendenzen deutlich werden lässt. Dabei gehe ich davon aus, dass sich die Denk- und Sichtweisen und Lebenssituationen entwickelt haben und sich weiter entwickeln werden. Eine Befragung stellt also eine Momentaufnahme dar. Gleichzeitig folge ich einer alten Erkenntnis, wonach Vorstellungsinhalte nicht direkt mit Verhaltens- oder Handlungsweisen verbunden sind (für viele andere vgl. hierzu Aronson/Wilson/Alkert 2004<sup>IV</sup>, S. 252ff.). Verhalten oder Handeln folgen sowohl förderlichen als auch behindernden Rahmenbedingungen (dazu gehören auch Vorstellungen, die in einer Gruppe dominieren) und lassen sich zugleich dennoch nicht darauf reduzieren, da mitunter bestimmte Denk- und Sichtweisen dazu führen, dass diese Rahmenbedingungen (und eine Gruppe) verändert werden. Zudem sind ‚Vorstellungen‘ immer bereits interpretierte und auf andere ‚Vorstellungen‘ zurück greifende oder darauf aufbauende Gebilde, die nicht einfach einer ‚Realität‘ entsprechen, sondern jeweils für sich wiederum einen Beitrag dazu leisten, solche ‚Realitäten‘ zu konstruieren. Auch sind ‚Erfahrungen‘ oder Berichte und Eindrücke zu gemachten Erfahrungen immer mit ‚Vorstellungen‘ und ‚Interpretationsweisen‘ verbunden.

Wenn im Forschungsprozess hierzu Momentaufnahmen gemacht werden, dann beobachten wir also im besten Falle, womit die Befragten konfrontiert werden, wie sie ‚ihre Welt‘ sehen und worauf sie dabei zurückgreifen.

Quantitative Forschung geht hierbei von Häufigkeiten und Durchschnittswerten aus. Dies ist nützlich, um einen allgemeinen Zusammenhang festzustellen und eine bestimmte Tendenz erkennen zu können. Allerdings dürfen solche Aussagen nicht einem einzelnen Subjekt ‚übergestülpt‘ werden. Dem Durchschnitt oder Mittelwert gegenüber sind die jeweils Einzelnen spezifische Abweichungen (vgl. hierzu auch Scherr 2000), ein Hinweis, der vor allem bei der Rückübertragung von Ergebnissen auf die pädagogische Praxis von Bedeutung sein dürfte.

## 2      **Untersuchungsplan: Stichprobe, Methoden- und Instrumentenentwicklung**

Um ein hohes Maß an Vergleichbarkeit zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen/jungen Erwachsenen zu ermöglichen, orientierte sich die Erhebung *Männliche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund* (vgl. Karayaz/Leiprecht/Langerfeldt/Benten/Ozawa 2012) genauso wie meine hier vorliegende Teilstudie an der Untersuchung *Viele Welten leben* von Ulrike Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu (2005/2006). Dabei wurde auch darauf geachtet, dass sich eine Parallelität bezüglich der ausgewählten Länder ergibt, aus denen die Hauptzielgruppe der Befragten und/oder ihre Familien eingewandert sind, aber auch hinsichtlich des Alters der Befragten.

Bevor die eigentliche Befragung beginnen konnte, gab es ein Treffen mit Yasemin Karakaşoğlu, bei dem die Forschungsgruppe den von ihr (und Ursula Boos-Nünning) genutzten Fragebogen erhielt. Dieser spezielle Fragebogen, nur für Mädchen und junge Frauen konzipiert, musste zunächst für männliche Jugendliche/junge Männer ‚passend‘ gemacht werden. Anschließend wurden 50 Pretests durchgeführt, um zu schauen, ob die Befragten den Fragebogen verstehen. Hierbei wurde u. a. festgestellt, dass bei männlichen Jugendlichen/jungen Männern, unabhängig von Schulform und Alter, die Konzentration nach 45 Minuten deutlich nachließ und das Interesse und die Motivation nicht mehr vorhanden war. Somit wurde der Fragebogen von 147 auf 89 Fragen beschränkt, wobei neben ‚alten‘ Fragen bereits ‚neue‘ hinzugekommen waren.

## 3      **Befragte Gruppen und Stichprobenkonstruktion**

Im Rahmen des übergreifenden Forschungsprojektes wurden insgesamt 960 Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund befragt. Aufgrund unvollständiger Datensätze und unproportionaler Vergleichsgruppen musste eine Reduzierung der erzielten Gesamtstichprobe und eine Parallelisierung der anvisierten Vergleichsgruppen vorgenommen werden. In die Untersuchung einbezogen wurden nach einer Bereinigung der Datensätze und anschließenden Parallelisierung der drei Vergleichsgruppen (Matching-Verfahren) letztlich 440 männliche Jugendliche *mit* Migrationshintergrund (jeweils 220 Jugendliche mit türkischem und 220 Jugendliche mit russischem/polnischem

Migrationshintergrund) sowie – als Vergleichsgruppe – 220 Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund, im Alter von 15 bis 21 Jahren.

Die Altersgrenze wurde gewählt, um während und nach der Zeit der allgemeinbildenden Schule anzusetzen und zugleich den Zeitpunkt der Volljährigkeit im Zentrum zu haben. Die Altersbegrenzung erfolgte hier vor dem Hintergrund der Annahme, dass mit ca. 15 Jahren der Orientierungsprozess (Beruf–Familie–Gesellschaft) beginnt und mit ca. 21 Jahren die Schullaufbahn vorläufig abgeschlossen ist. Zudem fallen in diesen Zeitraum der Beginn des aktiven Wahlrechts, die möglicherweise verstärkte Thematisierung von Fragen der Politik und des Zusammenlebens sowie bei den in der Bundesrepublik Deutschland geborenen Kindern, die ausländische Eltern und – nach dem neuen Staatsbürgerschaftsgesetz von 2000 – also eine doppelte Staatsbürgerschaft haben, die Auseinandersetzung mit der Entscheidung für *eine* den beiden Staatsangehörigkeiten.

Die Vergleichsgruppe ‚*ohne* Migrationshintergrund‘ wurde gewählt, um überprüfen zu können, ob bestimmte Phänomene eher mit sozialen Schichtungsverhältnissen zu tun haben und weniger mit Migrationshintergründen. Deshalb wurde bei der Vergleichsgruppe auch darauf geachtet, soweit wie möglich eine ähnliche Stichprobe in Bezug auf Kriterien wie formale Bildung, materielle Lebenslage und konkretem Wohnort zu erhalten.

Bei den Befragten ‚*mit* Migrationshintergrund‘ wurde bereits während der Phase der Datenerhebung deutlich, dass sich der Anspruch, eine vergleichbare ‚Breite‘ von Befragten aus unterschiedlichen Herkunftsländern, wie sie in der Studie von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu (2005/2006) repräsentiert wird, nicht realisierbar war. Zu wenige Jugendliche mit jugoslawischem, griechischem und italienischem Migrationshintergrund konnten erreicht werden. Es wurde deshalb beschlossen, nur Jugendliche/junge Männer mit türkischem, polnischem und russischem Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Damit sind die zahlenmäßig größten und typischen Gruppen von Eingewanderten in Deutschland im Datensatz repräsentiert: Zum einen Befragte aus Familien, die im Rahmen von Arbeitsmigration nach Deutschland kamen, und hier die umfangreichste Gruppe, nämlich Jugendliche/junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergrund.<sup>28</sup> Zum ande-

---

28 Dabei war ich mir bewusst darüber, dass es sich hier um eine ethnisch, sozial und religiös gemischte Gruppe handelt (z. B. Türken und Kurden, Aleviten und Sunniten). Da die Präsenz des Islam in Deutschland vor allem von eingewanderten Türken und Türkinnen, Kur-

ren Befragte aus Familien, die als sog. Aussiedlerinnen und Aussiedler nach Deutschland wanderten, und hier wiederum mit Jugendlichen/jungen Erwachsenen mit russischem und polnischem Migrationshintergrund die umfangreichsten Gruppen.

Ich bin mir der Problematik bewusst, dass zur Dateninterpretation auch ein Wissen über migrantenkulturspezifische (also nicht *heimatkulturspezifische*) Deutungsmuster zur Verfügung stehen muss, genauso wie mit unterschiedlichen Zuschreibungen gegenüber verschiedenen Gruppen gerechnet werden muss, wobei solch ein Wissen keinesfalls homogenisierend und deterministisch angewendet werden darf. Es ist deutlich, dass männliche Jugendliche/junge Männer nationaler und ethnischer Gruppen in sich – teilweise stark – differenziert sind:

- *Nach Aufenthaltsdauer*: Ende 2004 lebten 6.717.115 Personen ohne die deutsche Staatsangehörigkeit in der BRD (Statistisches Bundesamt 2005). Knapp 75 Prozent von ihnen lebten länger als sechs Jahre in Deutschland und mehr als 60 Prozent hatten zehn Jahre oder länger ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland (vgl. ebd.). Ihr Aufenthalt verstetigt sich weiterhin. Bei den unter 25-Jährigen betrug der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung mehr als ein Viertel. (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007).
- *Nach rechtlichem Status* bei Einreise und zum Zeitpunkt der Befragung.
- *Nach dem sozialräumlichen Kontext des Aufwachsens*: Dabei ist nicht nur und nicht in erster Linie zwischen Großstadt, Mittel- bzw. Kleinstadt und Landgemeinde zu unterscheiden, sondern auch zwischen einem Aufwachsen unter den Bedingungen der sozialräumlichen Segregation.
- *Nach den Erziehungskonzeptionen der Eltern*: Laut vorliegenden Untersuchungen (vgl. Becker 2006, Baier/Pfeiffer 2007) werden diese durch den jeweiligen Bildungsstand der Familie beeinflusst. Auch danach ist innerhalb der Gruppen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen zu differenzieren.
- *Nach dem eigenen Bildungs- bzw. Ausbildungsstand und/oder der beruflichen Stellung* der männlichen Jugendlichen/jungen Männer selbst.

---

den und Kurdinnen geprägt ist, versprach die Einbeziehung dieser Gruppen auch Aufschlüsse über spezifische religiöse Aspekte und entsprechende Zuschreibungsmuster.

Für die zu befragenden männlichen Jugendlichen/jungen Erwachsenen ergab sich die folgende Verteilung, bei der *nicht* auf clusterbezogene Anteile von Gruppen in der Gesellschaft geachtet wurde, sondern auf eine ausreichende große ‚Datengrundlage‘, mit deren Hilfe sich differenzierte Berechnungen auch für Teileinheiten durchführen lassen würden. Im Vordergrund stand hier eine Parallelisierung der drei Gruppen – soweit möglich – in Bezug auf Bildung und Sozialstatus, die Repräsentativität ist deshalb (da nachrangig) nur eingeschränkt gewährleistet.

<b>Männliche Jugendliche/junge Männer</b>	<b>Anzahl</b>
türkischer Herkunft	220
Jugendliche/junge Männer aus Aussiedlerfamilien aus Russland und Polen	220
herkunftsdeutsche Jugendliche/junge Männer <i>ohne</i> Migrationshintergrund	220
<b>Gesamt</b>	<b>660</b>

## **4 Methoden und Instrumentenentwicklung**

Für die Konstruktion des Fragebogens (siehe Anhang) wurden bisher in Untersuchungen verwendete Instrumente auf ihre Brauchbarkeit geprüft. Herangezogen wurden neben eigenen und – wie bereits erwähnt – Fragekomplexen und Items aus der Untersuchung von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu (2005/2006) solche aus weiteren Untersuchungen (vgl. hierzu Anhang).

Die entwickelten Fragen wurden in der Phase der Instrumentenentwicklung durch 50 Einzelbefragungen in einem Pretest auf ihre Verständlichkeit, Verlässlichkeit, Relevanz und Validität geprüft. Die geprüften Fragen wurden schließlich in die Fragebögen der Hauptuntersuchung übernommen. Nach vollständiger Datenerhebung und Datensammlung wurden die erhobenen Rohdaten unter Zuhilfenahme der bestehenden Datenverarbeitungslösung, des Statistikprogramms SPSS, verarbeitet. Die, für diese Promotion erkenntnisrelevanten, Daten wurden anschließend einer gesonderten Ergebnisinterpretation unterzogen.

## 5 Zur Form der Interviews und zur Interviewsituation während der Fragebogenbefragung<sup>29</sup>

Telefoninterviews oder schriftliche Befragungen hätten zwar die Erhebung vereinfacht und den zeitlichen Aufwand verringert; Erfahrungen aus früheren Untersuchungen, die mit der Zielgruppe eingewanderter männlicher Jugendlicher durchgeführt wurden, ließen den Einsatz von Interviewern für die Interviewdurchführung jedoch notwendig erscheinen. Dieses vergleichsweise aufwendige Verfahren hat folgende Vorteile:

- In Anbetracht der Thematik erschien es notwendig, dass die interviewten männlichen Jugendlichen/jungen Männer sich persönlich angesprochen fühlen, im persönlichen Kontakt mit dem Interviewer etwaige Ängste gegenüber der Befragung abbauen und jederzeit Rückfragen stellen können.
- Es kann bei schriftlichen Befragungen, die mit dem Versand und dem Rücklauf von Fragebögen verbunden sind, nicht gesichert werden, welche Person den Fragebogen ausgefüllt hat, und es besteht keine Möglichkeit zu ermitteln, ob die Fragen verstanden wurden.

Gleichzeitig ergeben sich neben dem großen Gewinn, die ein direkter Kontakt bei Befragungen hat, leider auch einige neue Probleme:

- Die Jugendlichen müssen als Handelnde ernst genommen werden und dieses bereits in der Interviewsituation vermittelt bekommen. Auf jeden Fall muss das Gefühl, von einer ‚fremden‘ Person über derart persönliche Themen ‚ausgefragt‘ zu werden, verhindert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass viele der männlichen Jugendlichen/jungen Männer Erfahrungen mit Befragungen durch Behörden und Amtspersonen haben, die in der Regel einen wichtigen Stellenwert für die familiäre oder berufliche Existenz aufweisen. Assoziationen mit derartigen Befragungen müssen im Vorfeld durch eine persönliche Kontaktaufnahme verhindert werden, da das Ergebnis sonst statt tatsächlicher Erfahrungen und Sichtweisen vor allem als ‚erwünscht‘ angenommene Antworten beinhalten kann.

---

<sup>29</sup> Für den folgenden Abschnitt habe ich teilweise (vor allem im unteren Drittel) auf Formulierungen aus unserem gemeinsamen Forschungsbericht zurückgegriffen (vgl. Karayaz/Leiprecht/Langerfeldt/Benten/Ozawa 2012, S. 33).

- Insbesondere bei den Themen erlittene physische Gewalt und Diskriminierungserfahrungen ist ein gewisses Maß an Vertrauen zwischen Befragtem und Interviewer erforderlich.

Um diesen möglichen Problemen zu begegnen und da die Befragung hohe Ansprüche an die Sensibilität und Flexibilität der Interviewer stellen würde, wurde eine intensive Interviewerschulung durchgeführt. Zudem wurde ein Text entwickelt, der vor jeder Befragung vorgelesen wurde:

*„Ich heiße Vorname Nachname, meine Eltern kommen aus Ort/Land. Ich arbeite in einem Projektteam, in dem u.a. auch Erol Karayaz (Eltern aus Gaziantep/Türkei), Kiyoshi Ozawa (Eltern aus Tokio/Japan), Michaiel Pesin (Eltern aus Saratov/Russland) und Wolfram Stender (Eltern aus Hannover/Deutschland) mitarbeiten.*

*Es gibt zwar viele Vorstellungen und Vorurteile gegenüber männlichen Jugendlichen und jungen Männern in Deutschland. Aber eigentlich weiß man recht wenig über männliche Jugendliche und junge Männer, und zwar weder über solche mit Eltern aus Deutschland noch über solche mit Eltern aus anderen Ländern.*

*Deshalb wollen wir etwas zur Lebenssituation von männlichen Jugendlichen und jungen Männern in Deutschland erfahren, darüber, wie es ihnen geht, wie sie sich selbst sehen, welche Vorstellungen sie haben, was Männlichkeit für sie bedeutet, welche Erfahrungen sie im Alltag machen, ob sie vielleicht benachteiligt werden, zu welchen Gruppen sie sich zugehörig fühlen und wie verschiedene Gruppen miteinander umgehen.*

*Das Interview ist anonym. Also auf den Fragebogen, in den ich hier deine Antworten eintrage, kommt nicht dein Name.“*

Für die Befragungen wurden ausschließlich *männliche* Interviewer ausgewählt (n = 20). Wir sind hier davon ausgegangen, dass die Befragung männlicher Jugendlicher durch männliche Interviewer offener, ehrlicher und einfacher verläuft, weil u. U. Scham, Schüchternheit, Unsicherheit und pubertierendes Verhalten gegenüber dem anderen Geschlecht vermieden werden kann. Die Kriterien für die Auswahl der Interviewer umfassten den Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (Niveau verhandlungssicher), nach Möglichkeit einen Migrationshintergrund und eine empathische, verständnisvolle und kommunikative Grundhaltung. Es fand eine Interviewerschulung (im Umfang von ca. 20 Stunden) statt, die sich auf das konkrete Fragebogeninstrument und zu erwartende Interviewsituationen bezogen. Die Dauer, um einen Fragebogen auszufüllen, betrug ca. 60 Minuten.

## 6 Zeitraum und Orte der Befragung<sup>30</sup>

Die Befragung fand 2010 zwischen Januar und Dezember statt und erfolgte – wie geplant (vgl. Leiprecht/Melter 2008, S. 25) – zum einen in den Städten Delmenhorst, Hannover, Osnabrück und Wolfsburg und zum anderen in den Städten Braunschweig, Emden, Göttingen, Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg, wobei ein deutlicher Schwerpunkt auf Hannover lag. Mit dem zuerst genannten Städteblock wurden Städte mit einem Anteil von 20 Prozent und mehr an einer Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund einbezogen, und mit dem zuletzt genannten solche mit einem Anteil unter 20 Prozent an Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund. Die Untersuchung ist in ausgewählten Städten durchgeführt worden<sup>31</sup>, weil damit eine breite Streuung erzeugt wird, die sich über Großstädte, Kleinstädte und ländliche Regionen verteilt.

In den genannten Städten wurde die Erhebung verbaler Daten dann in fast allen Fällen an Schulen durchgeführt,<sup>32</sup> da außerhalb von Schulen die potentiellen Befragten in der gewünschten großen Anzahl nur schwer erreichbar waren; dies hatten unsere ersten (wenig erfolgreichen) Versuche gezeigt, auch an informelleren Orten wie z. B. Spielhallen, Sportclubs, Jugendzentren oder Cafes männliche Jugendliche bzw. junge Männer für die Befragung zu interessieren. An Schulen war es zwar ebenfalls nicht immer einfach, Befragte zu erreichen. Allerdings lagen hier die Schwierigkeiten weniger bei den Befragten selbst – irgendwie schienen ‚Schule‘ und ‚Fragebogen‘ in den Augen der Befragten recht gut zusammen zu passen –, sondern eher darin, Schulleitungen zu finden, die sich mit einer Befragung einverstanden zeigten. Anfragen bei Schulen waren mit viel Überzeugungsarbeit verbunden, um schließlich in den gewünschten Städten auch genügend Schulen zu finden; die ablehnenden Begründungen seitens der Schulleitungen verwiesen meist auf die mit einer Untersuchung verbundene (organisatorische) Mehrarbeit, die angesichts der bereits vorhandenen Fülle an Aufgaben kaum noch zusätzlich zu leisten seien; gleichzeitig wurde (wenn auch seltener) ein grundsätzliches Desinteresse gegenüber migrationsbezogener Sozialforschung formuliert.

---

30 Auch für den folgenden Abschnitt habe ich auf Formulierungen aus unserem gemeinsamen Forschungsbericht zurückgegriffen (vgl. Karayaz/Leiprecht/Langerfeldt/Benten/Ozawa 2012, S. 26ff.).

31 Vgl. Niedersächsisches Landesamt für Statistik 2006, S. 340.

32 Dabei konnte auf die Unterstützung der Landesschulbehörde zurückgegriffen werden.

Tab. 1: Auswahl der Städte: Anteil Migrationshintergrund<sup>33</sup>

<b>mit 20 % und mehr Anteil Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund</b>	<b>unter 20 % Anteil Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund</b>
Delmenhorst = 77.000 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 25 % (2010)	Braunschweig = 241.930 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 16,0 % (2009)
Hannover = 520.966 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 24,5 % (2009)	Emden = 51.515 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 15,1 % (2010)
Osnabrück = 164.300 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 20,0 % (2008)	Göttingen = 128.681 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 18,7 % (2009)
Wolfsburg = 120.314 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 20,4 % (2008)	Hildesheim = 291.300 Einwohner (mit Landkreis) Anteil mit Migrationshintergrund: 15,6 % (2008)
	Lüneburg = 175.000 Einwohner (mit Landkreis) Anteil mit Migrationshintergrund: 11,2 % (2008)
	Oldenburg = 158.233 Einwohner Anteil mit Migrationshintergrund: 17,1 % (2010)

---

33 Die Daten für die städtebezogenen Angaben stammen der Reihenfolge nach aus folgenden Quellen: Stadt Delmenhorst 2010, S. 4; Stadt Braunschweig 2010, S. 3; Stadt Hannover 2009, S. 1; Stadt Emden 2010, S. 10; Niedersächsisches Ministerium für Inneres 2009, S. 64; Stadt Göttingen 2010, S. 1; Stadt Wolfsburg 2010, S. 22; Niedersächsisches Ministerium für Inneres 2009, S. 64 (da für die Stadt Hildesheim keine entsprechenden Daten vorliegen, werden hier Stadt und Landkreis zugrunde gelegt); Niedersächsisches Ministerium für Inneres 2009, S. 64 (da für die Stadt Lüneburg keine entsprechenden Daten vorliegen, werden hier Stadt und Landkreis zugrunde gelegt); Stadt Oldenburg 2010, S. 1.

## 7 Anmerkungen zur Datenanalyse<sup>34</sup>

### *Signifikanzen*

Für alle Signifikanzprüfungen wurde ein Signifikanzniveau (Irrtumswahrscheinlichkeit „p“)  $\leq 0.05$  angesetzt. Wird dieser Wert überschritten, kann an entsprechender Stelle nicht mehr von einem signifikanten Zusammenhang beziehungsweise Unterschied ausgegangen werden. Zur Analyse nominaler Variablen wurde der Chi-Quadrat-Test unter Berücksichtigung der standardisierten Residuen herangezogen. Bei gegebener Signifikanz wird zur Prüfung der Stärke eines Zusammenhangs das Assoziationsmaß Cramers V verwendet. Wenn in den nachfolgenden Tabellen in dieser Arbeit auf Signifikanzen hingewiesen wird, ist jeweils die Signifikanz insgesamt, wie sie sich zwischen allen ‚Zellen‘ darstellt, gemeint.

Bei der Analyse ordinaler Variablen hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz werden im Falle zweier Stichproben der nichtparametrische U-Test nach Mann und Whitney verwendet, bei mehr als zwei Stichproben im Vergleich wird der nichtparametrische H-Test nach Kruskal und Wallis eingesetzt. Bei einem hier festgestellten signifikanten Unterschied zwischen den Stichproben werden die einzelnen Gruppen jeweils durch den U-Test auf signifikante Unterschiede zueinander getestet. Um ein einheitliches Untersuchungsdesign zu erhalten wurde entschieden, bei Gruppenvergleichen ausschließlich auf nichtparametrische Tests zurückzugreifen, auch im Falle von normalverteilten, intervallskalierten Variablen, da nichtparametrische Tests hier ebenso zulässig sind wie entsprechende parametrische, wenn auch mit kleinen Abstrichen in ihrer Effizienz (vgl. Bühl 2010: S. 348).

### *Darstellungsform*

Um in der Darstellung der Ergebnisse möglichst anschaulich und nachvollziehbar zu bleiben und keine zu abstrakten ‚Datenwolken‘ zu produzieren, habe ich auf zusammenfassende Indizes verzichtet und verbleibe bei den Ergebnissen auf der Ebene einzelner Indizes bzw. Fragen. Dadurch vereinfacht sich auch ein anschaulicher Vergleich zwischen meinen eigenen Ergebnissen und den Ergebnissen aus der Untersuchung von Karakaşoğlu/Boss-Nünning (siehe oben).

---

34 Für den folgenden Abschnitt habe ich wiederum auf Formulierungen aus unserem gemeinsamen Forschungsbericht zurückgegriffen (vgl. Karayaz/Leiprecht/Langerfeldt/Benten/Ozawa 2012, S. 35ff.).

## V. Ergebnisse eigener Forschung

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf die Frage, über welche Diskriminierungserfahrungen und Männlichkeitsbilder Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verfügen. Aus den Ergebnissen können zum einen Rückschlüsse über die wahrgenommene Diskriminierung und die subjektiven Männlichkeitsbilder von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gezogen werden. Zum anderen lassen sich aus den Forschungsbefunden Anregungen für ein diversitätsbewusstes, pädagogisches Handeln ableiten.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst – orientiert an herausgearbeiteten Differenzlinien im Fachdiskurs – auf die Sprachkompetenzen (1.), die Elementarbildung und Unterstützung in der Schule (2.) sowie das Zugehörigkeitsgefühl (3.) eingegangen, um die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen zwischen den befragten Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu skizzieren. Nach dieser Beschreibung der Ausgangsgrundlage werden zentrale Forschungsbefunde zur wahrgenommenen Aufnahmebereitschaft bei den ‚Einheimischen‘ in Deutschland (4.), zu den interaktiven, institutionellen und strukturellen Diskriminierungserfahrungen (5.), zum „typischen“ Männlichkeitsverhalten in Bezug auf Gewalt (6.) sowie zu Geschlechterverhältnissen und Männlichkeitsbildern (7.) präsentiert und diskutiert. Begonnen wird nachfolgend mit der Beschreibung der Ausgangssituation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

# 1 Sprachkompetenz der jungen Männer mit Migrationshintergrund

Sprachkompetenz wird häufig als eine Basis für Integration thematisiert, die inzwischen auch gesamtgesellschaftlich als relevant und förderbedürftig angesehen wird, wobei Integration – wie erläutert (siehe oben, Kapitel I.5) – in dieser Arbeit (durchaus normativ) als ein Prozess verstanden wird, der zu Anerkennung und gleichberechtigter Teilhabe führen soll. Nun hängt der Verlauf dieses Prozesses auch – als ein Bereich unter vielen anderen – davon ab, ob und inwiefern die jungen Männer die deutsche Sprache beherrschen. Hierbei muss noch unterschieden werden zwischen der alltäglichen Kommunikation und der sogenannten Bildungssprache, die in Deutschland unerlässlich ist für den schulischen Erfolg. Sprache ist ein starkes Identifikationsmittel. Wer die Sprache eines Landes beherrscht, hat mehr Chancen sich zu behaupten und seine Bedürfnisse zu artikulieren, aber auch sich mit diesem Land zu identifizieren und die in ihm vorgehenden Prozesse zu verfolgen bzw. mitzuentcheiden.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund leben oft zwischen mehreren Welten und vermitteln zwischen diesen. Diese Vermittlerrolle kann sehr stark sprachlich bestimmt sein. Dies ist vor allem der Fall bei solchen Kindern und Jugendlichen, deren Familie eine jüngere Migrationsgeschichte hat. Sprachliche Vermittlung gehört für sie dann zum Alltag, beansprucht bzw. belastet sie als ‚Quasi-Dolmetscher‘. Gleichzeitig finden – mehr oder weniger implizit – Vermittlungsprozesse zu kulturellem und sozialem Wissen statt.

Für Kinder und Jugendliche, deren Eltern oder gar Großeltern eingewandert sind, spielt diese sprachliche Vermittlung vermutlich in weniger großem Ausmaß eine Rolle. Die ‚Bildungssprache‘ ist jedoch auch hier ein wichtiges Kriterium, um in der Schule erfolgreich zu sein. Allerdings sind die Voraussetzungen, um aus einer Situation, in der Familiensprache, Umgebungssprache und Schulsprache sich unterscheiden, in der Schule den ‚Anschluss‘ zu finden, ungünstig, wenn die Schule und Bildungssystem *nicht* auf diese unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eingehen (siehe oben I.6, Hinweise zur monolingualen Schule).

Gleichzeitig ist *Mehrsprachigkeit* nicht nur für die Kommunikation in transnationalen Familiennetzwerken unverzichtbar, sondern könnte auch für die Gesamtgesellschaft ein hoher Wert sein. Die ‚Welt‘ wird zunehmend inter- und transnationaler und länder- und sprachenübergreifende Netzwerke bedeutsamer, und jede Sprache, die außer der deutschen noch gesprochen wird, könnte als Vorteil angesehen und als ‚Reichtum für die Gesellschaft‘ betrachtet werden, als ein Potential, das bisher noch unzureichend genutzt wird.

Aus der folgenden Tabelle wird deutlich, in welcher Sprache sich die Befragten mit und ohne Migrationshintergrund wohl fühlen.

Tab. 1: **Lieblingssprache (in Prozent)**  
Frage 2.23: In welchen Sprachen fühlst du dich wohl und zu Hause? (Mehrfachnennung möglich)

<b>Migrationshintergrund Sprache</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=220)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=220)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=220)</b>
Deutsch	64,5	72,7	96,8
Englisch	5,0	1,8	12,3
Französisch	0,0	0,9	0,9
Kurdisch	0,0	23,2	0
Polnisch	29,1	0	0,5
Russisch	44,1	0	0
Spanisch	0,5	0,5	1,8
Türkisch	0,5	70,5	0,5
Sonstige	3,2	1,8	0

Die hier dargestellten Werte sind reine Häufigkeiten. Sie bilden lediglich die Antworthäufigkeit bezogen auf n innerhalb der Herkunftsgruppen in Prozent ab. Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergeben die addierten Anteile in den Spalten mehr als 100 Prozent.

Die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung in Bezug auf Sprache zeigen zum einen, dass diese Frage für Jugendliche ohne Migrationshintergrund eine andere Bedeutung hat. So überrascht es nicht, dass fast alle Befragten dieser Gruppe angeben, sich in der deutschen Sprache wohl und zu Hause zu fühlen (96 %). Die Familien- und Umgebungssprache ist wie ganz selbstverständlich deutsch. Zusätzlich zeigen die Jugendlichen aber, dass auch die in aller Regel in der Schule gelernte und in Jugendkulturen (Musik, Computerspiele, Filme, etc.) oft benutzte und meist positiv bewertete Fremdsprache Englisch einen

relativ hohen Stellenwert für die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hat (12,3 %).

Gleichzeitig wird deutlich, dass Englisch nicht die Sprache ist, in denen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zu einem ähnlichen Anteil wohl fühlen. Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich hier Unterschiede. Führt man sich die öffentlichen Diskurse über Sprache und Migration vor Augen, ist wiederum überraschend, dass große Mehrheiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund angeben (64,5 % bzw. 72,7 %), sich in der deutschen Sprache wohl und zu Hause zu fühlen. Zudem weisen die Ergebnisse auf die Situation der Mehrsprachigkeit hin, da die Jugendlichen mit russischem oder polnischem Migrationshintergrund („Aussiedlerfamilien“) – wie zu erwarten – hier auch die russische und polnische Sprache nennen; bei den Jugendlichen mit türkischem und/oder kurdischem Migrationshintergrund ist dies ähnlich.

Welche Sprachen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen tatsächlich sprechen, hängt nicht unwesentlich von der Erziehung und Sozialisation in der Familie ab. Dies gilt sowohl für die Kindheit als auch die Jugendphase. Für die vorliegende Untersuchung stellte sich daher die Frage, in welcher Sprache sich die befragten Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund mit den Eltern verständigen. Die Jugendlichen wurden also danach gefragt, in welche Sprache sie mit ihrem Vater (vgl. Tab. 2) bzw. ihrer Mutter (vgl. Tab. 3) sprechen.

Tab. 2: **Umgangssprache mit dem Vater (in Prozent)**  
Frage 2.26: In welchen Sprachen sprichst du mit deinem Vater?

<b>Migrationshintergrund Sprache</b>	<b>mit russischem/ polnischem Migrationshintergrund (n=190)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=204)</b>
ausschließlich deutsch	12,6	5,9
überwiegend deutsch	7,4	9,8
gemischt (deutsch und Herkunftssprache)	34,2	38,7
überwiegend Her- kunftssprache	16,3	20,6
ausschließlich Her- kunftssprache	29,5	25,0

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,098.  
0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 16,40.  
Cramers V: ,140.

Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zeigt sich bezüglich der familiären Sprachgewohnheiten ein nicht unerwarteter Befund: Die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sprechen mit dem Vater deutsch. Deshalb werten wir im Folgenden nur die Ergebnisse für die Befragten mit Migrationshintergrund aus und diskutieren diese.

Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund fällt in Bezug auf die Sprachgewohnheiten mit dem Vater eine große Heterogenität auf. Sowohl bei den Jugendlichen mit russischem/polnischem Migrationshintergrund als auch denen mit türkischem/kurdischem Migrationshintergrund spricht lediglich ein relativ kleiner Teil überwiegend oder ausschließlich deutsch mit dem Vater. Fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund spricht hingegen ausschließlich oder überwiegend in der Herkunftssprache mit dem Vater. Für einen nicht unbeträchtlichen Teil dieser Jugendlichen findet die Kommunikation mit dem Vater sogar ausschließlich oder überwiegend in der Herkunftssprache des Vaters statt. Ein weiterer Teil der Jugendlichen spricht sowohl Deutsch als auch in der Herkunftssprache mit dem männlichen Elternteil. Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund offenbar unterschiedliche Umgangsweisen mit der deutschen Sprache gibt. Erkennbar ist ohne Zweifel, dass die deutsche Sprache bei den meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund keineswegs die vorherrschende Verkehrssprache in den Familien ist und bei einem nicht unbeträchtlichen Teil (ein Drittel bzw. ein Viertel der Befragten) sogar eine eher randständige Bedeutung einnimmt.

Bei den Sprachgewohnheiten mit den Müttern zeigt sich Ähnliches: Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden jeweils sehr unterschiedliche Sprachen mit den Müttern gesprochen. Der deutschen Sprache kommt aber auch hier eine insgesamt eher geringe Bedeutung zu. Insgesamt ist also deutlich, dass Bildungsinstitutionen wie die Kindertagesstätte oder Schule auch von mehrsprachigen oder anderssprachigen Verhältnissen in den Familien ausgehen und hier Anknüpfungspunkte finden müssen.

Tab. 3: **Umgangssprache mit der Mutter (in Prozent)**  
Frage 2.25: In welchen Sprachen sprichst du mit deiner Mutter?

<b>Migrationshintergrund Sprache</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=218)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=218)</b>
ausschließlich deutsch	15,1	6,0
überwiegend deutsch	9,2	6,4
gemischt, (deutsch und Herkunftssprache)	30,7	43,1
überwiegend Herkunftssprache	15,6	19,7
ausschließlich Herkunftssprache	29,4	24,8

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,003.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 17,00.

Cramers V: ,189.

Nachdem nun die Sprachgewohnheiten der Jugendlichen in der Herkunftsfamilie dargelegt wurden, ergibt sich die Frage, in welcher Sprache die Jugendlichen ihre eigenen Kinder erziehen würden. Dabei ist vor allem von Interesse, ob sie sich für dieselben Sprachmuster entscheiden würden (Mehr- oder Einsprachigkeit) und, welche Sprache von ihnen gegebenenfalls präferiert wird (deutsche Sprache oder Herkunftssprache). Die Frage ist insofern von besonderer Bedeutung, da sie Aufschluss darüber gibt, wie der Stellenwert der Zweisprachigkeit von den Jugendlichen/jungen Männern selbst eingeschätzt wird. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, in welcher Sprache die Jugendlichen/jungen Männer mit und ohne Migrationshintergrund ihre eigenen Kinder erziehen würden.

Tab. 4: **Anvisierte Umgangssprache mit dem eigenen Kind (in Prozent)**  
 Frage 2.24: In welchen Sprachen würdest du deine Kinder erziehen?

<b>Migrations- hintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=208)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=208)</b>
<b>Sprache</b>		
ausschließlich in Herkunftssprache	4,8	7,2
überwiegend in Herkunftssprache	5,8	7,2
zweisprachig bzw. mehrsprachig	70,2	70,2
überwiegend deutsch	11,5	10,1
ausschließlich deutsch	7,7	5,3

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,652.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 12,50.

Cramers V: ,077.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei von der Mehrheit der Jugendlichen/jungen Männer mit Migrationshintergrund eine zwei- oder mehrsprachige Erziehung präferiert wird. Der Anteil an Jugendlichen/jungen Männern mit Migrationshintergrund, der sich für eine zwei- oder mehrsprachige Erziehung ausspricht, ist dabei sogar noch größer als der Anteil, der dies selbst so zu Hause erlebt hat. In dieser anvisierten zwei- oder mehrsprachigen Erziehung könnte – sofern dies realisiert wird und mit entsprechenden Sprachkompetenzen einhergeht – eine besondere Chance für die künftige Generation liegen. Eine umfassende, auf Sprache bezogene ‚Integrationsverweigerung‘ von Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich an diesen Ergebnissen auf jeden Fall *nicht* ablesen.

Unabhängig von der familiären Situation wird die Lebenssituation von Jugendlichen entscheidend von der Institution Schule und dem dortigen offiziellen und heimlichen Lehrplan mitbestimmt. In der öffentlichen und (bundes-) politischen Diskussion wurden vielfach eine frühzeitige Sprachförderung im Kindergarten und eine Deutschpflicht auf dem Schulhof gefordert, um die gesellschaftliche Integration von Migrantinnen und Migranten zu fördern. In der Migrationsdebatte wird eine Sprachförderung als wichtig erachtet, eine Deutschpflicht auf dem Schulhof jedoch kontrovers diskutiert und mit Blick auf die Adressatenperspektive der Migrantinnen und Migranten überwiegend

als institutionelle Diskriminierung bewertet. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden daher in der vorliegenden Untersuchung danach gefragt, wie stark es sie belastet, in der Schule verboten zu bekommen, die Herkunftssprache zu sprechen. Eine ähnliche Frage wurde den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gestellt. Sie sollten angeben, wie stark es sie belastet, in der Schule verboten zu bekommen, den eigenen Dialekt zu sprechen (vgl. die folgende Tabelle).

Tab. 5: **Belastung durch Verbot zu Herkunftssprache in der Schule (in Prozent)**

Frage 3.14: Wie stark hat es dich belastet, in der Schule verboten zu bekommen, deine Herkunftssprache/oder Dialekt zu sprechen?

<b>Migrationshintergrund</b> <b>Verbot Sprache /Dialekt</b> <b>und Belastung</b>	<b>mit</b> <b>russischem/polnischem</b> <b>Migrationshintergrund</b> <b>(n=220)</b>	<b>mit</b> <b>türkischem</b> <b>Migrationshintergrund</b> <b>(n=216)</b>	<b>ohne</b> <b>Migrationshintergrund</b> <b>(n=213)</b>
nicht erlebt	50,5	35,2	93,9
sehr gering	11,8	15,3	1,9
gering	10,5	12,0	1,9
mittelmäßig	15,9	17,6	1,4
stark	8,6	10,2	0
sehr stark	2,7	9,7	0,9

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,000.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,000.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,015.

(Tests durchgeführt ohne die Antwortkategorie „nicht erlebt“ durchgeführt)

Die Auswertung zeigt: Fast alle Jugendlichen ohne Migrationshintergrund äußern, dass sie keine Erfahrungen mit einem Verbot ihres Dialekts haben. Hingegen berichtet die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund davon, dass ihnen verboten wurde, ihre Herkunftssprache in der Schule zu sprechen. Dies gilt vor allem für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund. Die individuelle Belastung, die aus einem solchen Verbot erwächst, wird von den Jugendlichen dabei sehr unterschiedlich erlebt. Ein großer Teil erfährt ein solches Verbot eher als geringe bzw. sehr geringe Belastung. Allerdings gibt es auch einen nicht unbeträchtlichen Teil von Jugendlichen,

der hier eine starke oder sogar sehr starke Belastung wahrnimmt, wobei der Anteil derjenigen, die sich stark und sehr stark belastet fühlen, bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund mit fast einem Fünftel der Befragten deutlich größer ist (19,9 Prozent im Vergleich zu 13,3 Prozent bei den Jugendlichen mit polnischem/russischem Migrationshintergrund).

Nach diesen Aussagen zur Belastung der Jugendlichen durch entsprechende Sprachverbote stellt sich die Frage, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund genügend Gelegenheiten erhalten, um die deutsche Sprache zu erlernen. Um entsprechende *Selbsteinschätzungen* zu gewinnen, wurden die Jugendlichen mit russischem/polnischem sowie türkischem Migrationshintergrund danach gefragt, ob es aus ihrer Sicht genügend Möglichkeiten gab, Deutsch zu lernen (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 6: **Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache (in Prozent)**  
Frage 8.21: Gab es genügend Möglichkeiten für dich, Deutsch zu lernen?

<b>Migrationshintergrund</b> <b>Gelegenheit zum Deutsch lernen</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=216)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=216)</b>
ja	80,1	87,0
nein	13,4	7,4

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,104.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 13,00.  
Cramers V : ,102.

Von den befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben insgesamt sehr große Anteile an (jeweils über 80 Prozent), dass es für sie genügend Möglichkeiten gab, die deutsche Sprache zu lernen. Lediglich eine Minderheit verneint solche Lerngelegenheiten. Es ist zu bezweifeln, ob mit dieser Selbsteinschätzung auch die schulische Schriftsprache gemeint ist. Untersuchungen zeigen, dass es zwischen alltäglicher Umgangssprache Deutsch und schulischer Schriftsprache Deutsch große Unterschiede gibt (vgl. Stölting 2006/2009, S. 236ff.). Es ist naheliegend, dass eine Verneinung bezüglich der Beherrschung der Umgangssprache den Befragten nicht angemessen erscheint, da sie sich ja sehr gut in dieser Sprachvarietät verständigen können (wie schließlich die Befragung selbst auch zeigt). Wir müssen an dieser Stelle also einräumen, dass die Frage nicht präzise genug gestellt wurde.

## 2 Elementarbildung und Unterstützung in der Schule

Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende gesellschaftliche Integration und die Entwicklung einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Bildung schafft die Möglichkeit für den Erwerb von kulturellen und ökonomischen Kapital, für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie eine eigenständige Lebensführung. Diese Eigenständigkeit stärkt nicht zuletzt Vertrauen in das eigene Selbst und bewahrt junge Menschen nachgewiesenenmaßen vor radikal-politischen Einflüssen.

Grundgesetzlich ist verankert, dass in Deutschland jeder das Recht auf eine freie Entfaltung seiner Persönlichkeit hat (Artikel 2 GG). Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden (Artikel 3 GG).<sup>35</sup> Aus vorliegenden Schulleistungsuntersuchungen ist allerdings bekannt, dass Kinder bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund ungünstigere Schullaufbahneempfehlungen erhalten und im Schul- und Bildungssystem schlechtere schulische Kompetenzen erwerben (vgl. PISA 2007, Diefenbach 2004). Angenommen werden kann, dass der Besuch einer Einrichtung im Elementarbereich grundsätzlich die Chance bietet, zu einem relativ frühen Zeitpunkt Benachteiligungen in den Bildungschancen zu verringern. Die Schule geht oft von der abstrakten Annahme aus, dass alle Schülerinnen und Schüler vergleichbare Lernvoraussetzungen mitbringen (‘Schulreife’) würden. Ein früher Einstieg in den Elementarbereich könnte hier insofern eine Möglichkeit darstellen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderer Weise vorzubereiten und zu fördern, also z. B. mehr ‘Zeiten’ für alltägliche und auch informelle Sprachanlässe in Deutsch bereitzustellen, die Bedeutung von Lesen und Zuhören zu unterstützen, eine intensive Elternkooperation zu betreiben usw. und damit Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren und erfolgreiche Bildungsbiographien wahrscheinlicher zu machen. Vor diesem Hintergrund war in der vorliegenden Untersuchung von Interesse, inwiefern die befragten Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund einen Kindergarten oder eine ähnliche vorschulische Einrichtung in Deutschland besucht haben (vgl. Tab. 7).

---

35 Dabei ist die Formulierung des Grundgesetzes missverständlich, da der eigentliche Grund für Ungleichbehandlung nicht in den genannten Merkmalen selbst liegt, sondern in gesellschaftlichen Verhältnissen und den ‘Köpfen’ derer, die solche Merkmale bewerten.

Tab. 7: **Besuch von Elementareinrichtungen (in Prozent)**

Frage 4.1: Hast du in Deutschland einen Kindergarten oder eine ähnliche vorschulische Einrichtung besucht?

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=216)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=218)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=218)</b>
<b>Einrichtungsbesuch</b>			
nein	31,5	11,9	4,6
ja, drei Jahre	21,3	26,6	34,4
ja, zwei Jahre	11,6	17,4	22,0
ja, ein Jahr	13,4	13,3	7,8
ja, aber ich weiß nicht, wie lange	22,2	30,7	31,2

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,000.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 24,85.

Cramers V : ,239.

Erstaunlich ist zunächst, dass bei allen befragten Gruppen ein Viertel bis ein Drittel der Jugendlichen nicht genau weiß, wie lange sie einen Kindergarten oder eine ähnliche vorschulische Einrichtung in Deutschland besucht haben. Deutlich wird zudem, dass eine beträchtliche Zahl von Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund (12%) und vor allem von Jugendlichen mit einem russischen bzw. polnischen Migrationshintergrund (32%) *keinen* Kindergarten oder eine ähnliche vorschulische Einrichtung in Deutschland besucht haben. Den längsten Einrichtungsbesuch weisen die Jugendlichen *ohne* Migrationshintergrund auf, gefolgt von den Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund. Die geringste Dauer haben die Jugendlichen mit einem russischen bzw. polnischen Migrationshintergrund. Berücksichtigt werden muss dabei allerdings, dass die befragten Jugendlichen mit einem russischen bzw. polnischen Migrationshintergrund im Durchschnitt eine kürzere Aufenthaltsdauer in Deutschland aufweisen als die Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund und die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Berücksichtigen wir hier unsere Aussagen zur ‚mildernden‘ Wirkung eines frühen und längeren Besuchs von Einrichtungen im Kindertagesstättenbereich in Bezug auf Bildungsbenachteiligung, deutet sich hier an, dass eine solche ‚Wirkung‘ für viele nicht gegeben war, und dass vor allem auch die Jugendlichen – wie sich in Studien zur Bildungsbenachteiligung immer wieder zeigt –, die im Durchschnitt besonders benach-

teilt werden (Jugendliche mit Migrationshintergrund), weniger oft eine Kindertagesstätte besucht haben.

Angenommen werden kann, dass die Unterstützungsaktivitäten in Schulen mittelbar einen Einfluss auf die Lernmotivation und den Schulabschluss der Schüler haben. Eine wenig unterstützende Haltung von Lehrkräften bzw. die subjektive Wahrnehmung einer solchen Lehrerhaltung bei den Schülern würde sich demnach negativ auf die Lernmotivation und den Schulabschluss der Schüler auswirken. Vor diesem Hintergrund wurden die Jugendlichen in der Studie danach gefragt, inwiefern sie das Gefühl haben, von ihren Lehrkräften *nicht* gefördert zu werden (vgl. Tab. 8).

Tab. 8: **Unterstützungserfahrung durch Lehrkräfte (in Prozent)**

Frage 4.15: Ich habe das Gefühl, nicht richtig von den Lehrkräften, die mich unterrichtet haben, gefördert worden zu sein

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=219)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=219)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=218)</b>
<b>Unterstützung - Erfahrung</b>			
stimmt gar nicht	21,9	33,3	32,1
stimmt kaum	26,5	25,1	39,4
stimmt teilweise	32,0	24,2	22,5
stimmt ziemlich	11,9	11,0	4,1
stimmt ganz	7,8	6,4	1,8

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,047.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,000.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,018.

Die vorliegende Tabelle zeigt, dass sich die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, aber auch die Migrantengruppen untereinander deutlich voneinander unterscheiden. Eine besonders positive Lehrerunterstützung nehmen Jugendliche ohne Migrationshintergrund wahr. Die geringste Unterstützung äußern die Jugendlichen mit einem russischen bzw. polnischen Migrationshintergrund. Die Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund bewegen sich zwischen beiden Befragten Gruppen (Jugendliche ohne Migrationshintergrund, Jugendliche mit russischen/polnischen Migrations-

hintergrund): Sie verneinen einerseits ähnlich oft wie die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, dass sie das Gefühl haben, nicht richtig von den Lehrkräften, die sie unterrichten, gefördert zu werden. Andererseits bejahen sie etwa genauso oft wie die Jugendlichen mit einem russischen bzw. polnischen Migrationshintergrund, dass sie von den Lehrkräften *nicht* unterstützt werden (siehe oben, Kapitel I.6. zu Institutionelle Diskriminierung).

### **3 Zugehörigkeiten**

Ein entscheidender Faktor für eine gelingende Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist – der bisherigen Sozialisationsforschung zufolge – das subjektive Zugehörigkeitsgefühl zu unmittelbar vorfindlichen ‚Kulturen‘. Dies schließt einen ‚fluiden‘ Kulturbegriff und die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen ‚Kulturen‘ nicht aus, verweist aber auf die Notwendigkeit einer subjektiven Verortung von Personen. Um eine oft vorhandene Vereinheitlichungstendenz beim (alltäglichen) Kulturbegriff und eine vorhandene Entweder-Oder-Orientierung zumindest nicht zu unterstützen, haben wir bei dieser Frage entweder im Plural formuliert oder aber darauf aufmerksam gemacht, dass es jeweils um eine Kultur (in Deutschland, im Herkunftsland) neben anderen geht. Zudem haben wir gleichzeitige Auswahl mehrerer Antwortmöglichkeiten zugelassen. Um das Zugehörigkeitsgefühl der jungen Männer näher zu untersuchen, wurden die Jugendlichen also nach ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu verschiedenen ‚Kulturen‘ befragt. Angenommen werden kann, dass eine besonders stark empfundene Zugehörigkeit zu Kulturen im Herkunftsland subjektive Ausgrenzungserfahrungen bzw. Distanzierungsmuster reflektiert (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: **Zugehörigkeitsgefühl (in Prozent)**

Frage 8.10: Welchen ‚Kulturen‘ fühlst du dich zugehörig? (Mehrfachnennungen möglich)

<b>Migrationshintergrund Zugehörigkeit</b>	<b>mit russischem/polnischen Migrationshintergrund</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund</b>	<b>ohne Migrationshintergrund</b>
der meiner Eltern	48,6 (n=216)	71,0 (n=217)	46,3 (n=218)
einer Kultur in Deutschland	13,0 (n=216)	17,5 (n=217)	18,3 (n=218)
einer Kultur in (Herkunftsland)	17,6 (n=216)	21,7 (n=217)	1,4 (n=218)
einer Jugendkultur in Deutschland	15,7 (n=216)	10,1 (n=217)	21,9 (n=219)
einer Jugendkultur in (Herkunftsland)	8,8 (n=216)	8,3 (n=217)	1,4 (n=218)
den Kulturen der Stadt, in der ich lebe	15,7 (n=216)	13,4 (n=217)	17,8 (n=219)
ich fühle mich keiner bestimmten Kultur zugehörig	22,2 (n=216)	10,1 (n=217)	26,9 (n=219)

Die hier dargestellten Werte sind reine Häufigkeiten. Sie bilden lediglich die Antworthäufigkeit bezogen auf n innerhalb der Herkunftsgruppen in Prozent ab. Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergeben die addierten Anteile in den Spalten mehr als 100 Prozent.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Eltern (nach wie vor) einen entscheidenden Einfluss auf die kulturellen Zugehörigkeiten der männlichen Jugendlichen haben. Dies gilt sowohl für die Jugendlichen ohne als auch mit Migrationshintergrund. Eine besonders starke Bedeutung haben – den Daten zufolge – die Eltern bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Hier geben fast Dreiviertel der Jugendlichen an, dass sie sich den ‚Kulturen‘ der Eltern zugehörig fühlen. Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und den Jugendlichen mit einem russischen bzw. polnischen Migrationshintergrund ist es knapp die Hälfte der Befragten. Damit verdeutlichen die Befragungsergebnisse, dass sich ein erheblicher Teil der Jugendli-

chen mit Migrationshintergrund – ungeachtet eines Wohnortes in Deutschland – zu Kulturen der Eltern zugehörig fühlt. Allerdings sind es nur Minderheiten mit einem Anteil von etwa einem Fünftel, die sich explizit einer Kultur im Herkunftsland zuordnen (17,6 % und 21,7 %). Gleichzeitig scheinen die Jugendlichen die Kulturen der Eltern nicht unbedingt als eine der Kulturen in Deutschland wahrzunehmen. Die Zugehörigkeit zu „einer Kultur in Deutschland“ ist zumindest bei *allen* Befragten Gruppen nicht sehr hoch (13% bis 18%) und deutlich geringer als bei der der Zugehörigkeit zu einer Kultur der Eltern.

#### 4 Aufnahmebereitschaft bei ‚Einheimischen‘

Für die Integration von MigrantInnen ist eine wahrgenommene Offenheit und Aufnahmebereitschaft bei ‚Einheimischen‘ nicht unbedeutend. In den letzten Jahren hat es in Deutschland einen Boom an Integrationsmaßnahmen gegeben, die Toleranz, Offenheit und Vielfalt auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft erhöhen sollten. Die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden vor diesem Hintergrund danach gefragt, ob sie den Eindruck haben, dass die sogenannten ‚Einheimischen‘ im Allgemeinen in freundlicher Weise auf sie zukommen oder mit ihnen Kontakt aufnehmen (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: **Wahrgenommene Aufnahmebereitschaft bei ‚Einheimischen‘ (in Prozent)**  
Frage 8.22: Hast du den Eindruck, dass die sogenannten Einheimischen im Allgemeinen in freundlicher Weise auf dich zukommen oder mit dir Kontakt aufnehmen?

<b>Migrationshintergrund</b> <b>Aufnahmebereitschaft</b>	<b>mit russischem/polnischem</b> <b>Migrationshintergrund</b> <b>(n=198)</b>	<b>mit türkischem</b> <b>Migrationshintergrund</b> <b>(n=205)</b>
ja	66,7	78,5
nein	33,3	21,5

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,007.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 54,04.  
Cramers V : ,133.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Aufnahmebereitschaft von Migranten in Deutschland aus Sicht der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch ausbaufähig ist. So hat etwa ein Fünftel der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und etwa ein Drittel mit einem russi-

schen bzw. polnischen Migrationshintergrund den Eindruck, dass die „Einheimischen“ im Allgemeinen *nicht* in freundlicher Weise auf sie zukommen oder mit ihnen Kontakt aufnehmen. Interessanterweise ist dieser Anteil bei den Jugendlichen mit russischem/polnischem Migrationshintergrund höher als bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Möglicherweise kann dieser Unterschied darauf zurückgeführt werden, dass die familiäre Migrationsgeschichte der Jugendlichen mit russischem/polnischem Migrationshintergrund noch nicht so weit zurückliegt und in Bezug auf ein solches ‚Willkommen‘ eine höhere Erwartung in den Familien, die sich meist als ‚deutsch‘ verstehen, kommuniziert wird.

Tab. 11: **Wahrgenommene Offenheit von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft (in Prozent)**  
Frage 8.23: Hast du den Eindruck, dass die sogenannten Einheimischen offen sind für andere Religionen und ‚Kulturen‘?

<b>Migrationshintergrund Offenheit</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=164)</b>	<b>mit türkischem Migrations- hintergrund (n=168)</b>
ja	51,8	61,3
nein	48,2	38,7

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,081.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 71,13.  
Cramers V : ,081.

Auch diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Anteile unter den befragten Jugendlichen, die der Meinung sind, dass die sogenannten Einheimischen sich nicht für andere ‚Kulturen‘ und Religionen interessieren, sehr groß sind. Bei dieser Frage nach der empfundenen ‚Offenheit‘ wird noch deutlicher als zuvor bei der Frage nach der empfundenen ‚Freundlichkeit‘ sichtbar, dass von den Jugendlichen auf Seite der Mehrheitsgesellschaft ‚Vorbehalte‘, ‚Reserviertheiten‘, ‚Distanzen‘ o. ä. wahrgenommen werden, wobei hier sogar weit mehr als ein Drittel bzw. fast die Hälfte der Befragten deutlich macht, die sogenannten Einheimischen *nicht* als offen zu empfinden.

## 5 Interaktive, institutionelle und strukturelle Diskriminierungserfahrungen

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung hat besonders in der Adoleszenzphase einen hohen Stellenwert, da die Jugendlichen hier erfahren, dass sie nicht nur andere Menschen wahrnehmen, sondern auch von eben diesen anderen wahrgenommen werden. Im Fragebogen spielte das Thema Diskriminierung und Erfahrung von Diskriminierung daher eine große Rolle. Den Jugendlichen wurden mehrere Fragen zur institutionellen Diskriminierung vorgelegt und darauf aufbauend wurden mit den Daten zum Antwortverhalten entsprechende Indizes gebildet. Die Fragen an die Jugendlichen bezogen sich unter anderem auf diskriminierende Alltagssituationen und eine ‚Anmache‘ durch Andere.

Zunächst wurden die Jugendlichen zu Alltagssituationen befragt, in denen es zu *Diskriminierung* kommen kann, um das Ausmaß der Diskriminierungserfahrungen der männlichen Jugendlichen, vor allem mit Migrationshintergrund, zu ermitteln. Dabei haben wir auf drei unterschiedliche Diskriminierungsbereiche geachtet: Diskriminierung im Geschäft/auf dem Amt (vgl. 3.15), im öffentlichen Verkehr (Bus, Bahn, Straße) (vgl. 3.16) und in Schule/Ausbildung (3.17).

Beginnen wir mit der Frage danach, „wegen bestimmter Vorstellungen, die offenbar einige Leute mit meinem Aussehen oder meiner Herkunft verbinden, (...) im Geschäft oder auf dem Amt schlechter behandelt worden“ (3.15) zu sein. Sehr deutliche Unterschiede zeigen sich bereits darin, ob die Jugendlichen angeben, eine solche Diskriminierung erlebt zu haben: Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verneinen es immerhin vier Fünftel – also eine sehr große Mehrheit – der Befragten (85 Prozent von  $n = 216$ ), solche Erfahrungen überhaupt gemacht zu haben, während dies bei den Jugendlichen mit russischem bzw. polnischem Migrationshintergrund (56 Prozent von  $n = 219$ ) und türkischem Migrationshintergrund (53 Prozent von  $n = 219$ ) etwas jeweils die Hälfte ist, die angibt, solche Erfahrungen nicht gemacht zu haben.

Wenn wir uns zusätzlich anschauen, ob und in welchem Ausmaß diese Erfahrungen als belastend empfunden wurden, wird dieser Unterschied noch deutlicher (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: **Diskriminierung durch negative Vorstellung (in Prozent)**

Frage 3.15: Wie stark hat es dich belastet wegen bestimmter negativer Vorstellungen, die offenbar einige Leute mit deinem Aussehen oder deiner Herkunft verbinden, im Geschäft oder auf dem Amt schlechter behandelt zu werden?

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=96)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=104)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=32)</b>
<b>Belastung/ Diskriminierung</b>			
sehr gering	9,4	18,3	28,1
gering	17,7	10,6	28,1
mittelmäßig	28,1	29,8	34,4
stark	27,1	18,3	3,1
sehr stark	17,7	23,1	6,3

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,001.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,001.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,000.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,734.

Insgesamt zeigt dieses Ergebnis, dass viele junge Menschen mit Migrationshintergrund den Eindruck haben, mit einem Negativ-Bild in Deutschland stigmatisiert zu werden. Oder anders formuliert: Viele junge Menschen, die bereits in der zweiten bzw. dritten Generation in Deutschland leben, fühlen sich immer noch als nicht-gleichwertige Menschen in Deutschland behandelt. Dabei wird diese Erfahrung zum großen Teil als „stark“ oder gar „sehr stark“ belastend empfunden (45 Prozent bzw. 41 Prozent). Ein ähnliches Resultat zeigt sich auch bei den beiden Diskriminierungsbereichen „Öffentlichkeit“ und „Schule bzw. Ausbildung“ (vgl. Tab. 19 und 20): Jugendliche mit Migrationshintergrund fühlen sich zum einen deutlich stärker davon belastet, im Bus, in der Bahn oder auf der Straße angemacht zu werden und zum anderen, in der Schule bzw. Ausbildung schlechter behandelt zu werden. In der Schule bzw. Ausbildung fühlen sich beispielsweise 44 % der jugendlichen Aussiedler stark bzw. sehr stark belastet. Die männlichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund fühlten sich in 40% der Fälle sehr stark bzw. stark belastet. Die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund fühlt sich hingegen lediglich in 17 % der Fälle stark bzw. sehr stark belastet. Die Aussiedler bzw. die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund erleben

und spüren insofern eine etwa gleich große institutionelle Ungleichbehandlung; hier zeigen sich *keine* signifikanten Unterschiede.

Tab. 13: **Diskriminierung im Bus, in der Bahn oder auf der Straße (in Prozent)**

Frage 3.16: Wie stark hat es dich belastet im Bus in der Bahn oder auf der Straße angemacht zu werden?

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=118)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=109)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=93)</b>
<b>Belastung/ Diskriminierung</b>			
sehr gering	19,5	23,9	30,1
gering	16,9	22,9	35,5
mittelmäßig	33,9	20,2	18,3
stark	23,7	19,3	11,8
sehr stark	5,9	13,8	4,3

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,002.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,009.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,001.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,730.

Tab. 14: **Diskriminierung in der Schule bzw. Ausbildung (in Prozent)**

Frage 3.17: Wie stark hat es dich belastet in der Schule bzw. Ausbildung schlechter behandelt zu werden?

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=106)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=100)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=58)</b>
<b>Belastung/ Diskriminierung</b>			
sehr gering	12,3	20,0	27,6
gering	19,8	20,0	36,2
mittelmäßig	25,5	20,0	19,0
stark	17,9	25,0	10,3
sehr stark	24,5	15,0	6,9

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,005.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,000.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,157.

Interessant ist in der Gesamtschau, dass bei allen untersuchten Diskriminierungsbereichen einerseits die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sehr groß und statistisch bedeutsam sind, andererseits aber zwischen den Jugendlichen mit russischem/polnischem Migrationshintergrund und türkischem Migrationshintergrund keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bestehen. Beide hier untersuchten Migrantengruppen fühlen sich also insofern etwa gleich stark diskriminiert (vgl. Tab. 15).

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich in Bezug auf die hier analysierte Diskriminierung:

- dass etwa die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund angibt, die nachgefragten Diskriminierungssituationen, in denen sie den Eindruck haben, wegen negativer Vorstellungen, die andere Menschen mit ihrem Aussehen oder ihrer Herkunft verbinden, erlebt zu haben;
- dass Jugendliche, die dies erlebt haben, das Geschehen mit Anteilen zwischen 30% und 45% als ‚stark‘ bzw. ‚sehr stark‘ belastend empfinden;
- dass ihr Erfahrungsraum sich dabei erheblich von den Jugendlichen/jungen Erwachsenen *ohne* Migrationshintergrund unterscheidet, die solche Erfahrungen in aller Regel *nicht* machen;
- dass sich die Schule leider nicht als Erfahrungsraum zeigt, der frei von Diskriminierung ist, im Gegenteil; dass diejenigen, die innerhalb oder außerhalb von Schule Diskriminierungserfahrungen machen, dies zum überwiegenden Teil als eine deutliche Belastung empfinden;
- dass Jugendliche/junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergrund als auch Jugendliche/junge Erwachsene mit russischem/polnischem Migrationshintergrund in einem ähnlichen Umfang Diskriminierungserfahrungen machen und sich dadurch in ähnlicher Weise belastet fühlen.

Mit einer weiteren Frage im Diskriminierungszusammenhang ging es uns darum festzustellen, ob die Jugendlichen/jungen Erwachsenen den Eindruck haben, dass die Menschen in ihrem Umfeld sie anders wahrnehmen als sie sich selbst (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: **Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (in Prozent)**

Frage: 10.11 Die Menschen in meinem Umfeld nehmen mich anders wahr als ich mich selbst.

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=212)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=214)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=217)</b>
<b>Diskriminierung</b>			
stimmt nicht	12,7	18,2	20,3
stimmt weniger	26,4	22,0	33,6
stimmt teilweise	34,9	29,4	31,3
stimmt eher	11,8	16,8	11,1
stimmt stark	14,2	13,6	3,7

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,001.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,000.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,873.

Die Auswertung zeigt: Etwas mehr als ein Viertel der jugendlichen Aussiedler und fast ein Drittel der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ist der Meinung, dass sie von den Menschen in ihrem Umfeld anders wahrgenommen werden, als sie sich selbst sehen. Im Vergleich dazu ist nur knapp ein Fünftel der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund dieser Meinung, ein signifikanter Unterschied. Die Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass ein bedeutsamer Teil der Jugendlichen Unterschiede zwischen der eigenen Selbstwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung im Umfeld registriert. Dies gilt besonders ausgeprägt für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus wurden die Jugendlichen danach gefragt, ob Menschen, die sie nicht kennen, ihnen Vorurteile gegenüberbringen (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: **Vorurteile gegenüber den Jugendlichen (in Prozent)**

Frage: 10.10 Menschen, die mich nicht kennen, haben häufig Vorurteile mir gegenüber.

<b>Migrations- hintergrund</b>	<b>mit russischem/polni- schem Migrations- hintergrund (n=212)</b>	<b>mit türkischem Migrations- hintergrund (n=212)</b>	<b>ohne Migrations- hintergrund (n=218)</b>
stimmt nicht	13,2	12,3	17,9
stimmt weniger	25,0	15,1	28,0
stimmt teilweise	29,7	25,5	28,4
stimmt eher	17,0	24,1	16,5
stimmt stark	15,1	23,1	9,2

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,000.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,045.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,004.

Zwischen den drei unterschiedlichen Befragten Gruppen existieren erhebliche Unterschiede in den Vorurteilserfahrungen. Über die geringsten Vorurteile berichten die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Etwa ein Viertel gibt entsprechende Vorurteilserfahrungen an. Bei den jugendlichen Aussiedlern äußert etwa ein Drittel, dass sie Vorurteilen begegnet sind. Bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund berichtet immerhin knapp die Hälfte von Vorurteilserfahrungen. Diese Gruppe fühlt sich also in erheblichem Maße von Vorurteilen betroffen und unterscheidet sich hier auch von den Jugendlichen/jungen Erwachsenen mit russischem/polnischem Migrationshintergrund.

### **Alltägliche Diskriminierungserfahrungen**

Ein zentraler Fokus der Untersuchung lag – wie bereits deutlich wurde – auf der Erhebung und Analyse von institutionellen und alltäglichen Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen/jungen Erwachsenen. Neben den bereits dargestellten Fragenkomplexen wurden den Jugendlichen/jungen Erwachsenen auch sechs konkrete Situationen aus dem Alltag vorgelegt, die sie danach beurteilen sollten, wie oft sie sich bereits schon einmal in solch einer Situation befunden haben. Angenommen wurde, dass diese Situationen mit Diskriminierungserfahrungen einhergehen.

Die erste, den Jugendlichen vorgelegte, Situation zielt auf die Erfahrungen ab, dass Menschen die Straßenseite wechseln, sobald sie die Jugendlichen/jungen Erwachsenen sehen (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 17: **Diskriminierungssituation 1: Wechsel der Straßenseite (in Prozent)**

Frage 11.1: Menschen, die ich nicht kenne, wechseln die Straßenseite sobald sie mich sehen.

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=184)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=189)</b>	<b>Ohne Migrationshintergrund (n=205)</b>
<b>Diskriminierung</b>			
ist mir noch nie passiert	64,7	54,5	73,2
ist mir selten passiert	29,9	25,9	16,1
ist mir manchmal passiert	4,3	12,7	6,8
ist mir oft passiert	0,5	4,2	2,4
ist mir sehr oft passiert	0,5	2,6	1,5
nicht darauf geachtet	8,9 (n=202)	7,4 (n=204)	6,0 (n=218)

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,000.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,202.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,005.

(Tests durchgeführt ohne die Antwortkategorie „nicht darauf geachtet“)

Die Aussagen der Jugendlichen/jungen Erwachsenen zeigen zunächst, dass sie entsprechende Diskriminierungserfahrungen auf der Straße überwiegend nicht bzw. allenfalls selten erlebt haben: Bei allen drei befragten Gruppen kennen jeweils große Mehrheiten diese Erfahrung nicht. Allerdings werden hier signifikante Unterschiede zwischen den Befragten mit bzw. ohne Migrationshintergrund deutlich: Fast drei Viertel der letzteren geben an, dass ihnen dies noch nie passiert ist, während bei den Befragten mit Migrationshintergrund die Mehrheiten deutlicher weniger umfangreich sind (64,7 % bzw. 54,5 %). Zudem lassen sich auch signifikante Unterschiede zwischen Befragten mit russischem/polnischem Migrationshintergrund und Befragten mit

türkischem Migrationshintergrund erkennen: Es sind nur die zuletzt genannten, die in prägnanter Weise deutlich machen, solche Situationen „manchmal“ (12,7 %), „oft“ (4,2 %) oder gar „sehr oft“ (2,6 %) erlebt zu haben. Diese Ergebnisse scheinen darauf hinzuweisen, dass die Jugendlichen/jungen Männer mit türkischem Migrationshintergrund in stärkerem Maße als die Jugendlichen/jungen Männer mit russischem Migrationshintergrund aufgrund äußerer Merkmale *sichtbar* sind und dass diese *Sichtbarkeit* sich bei Diskriminierungserfahrungen auswirkt.

In einer zweiten Diskriminierungssituation sollten die Jugendlichen angeben, ob sie bei Schuldfragen immer die ersten Verdächtigen sind (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 18: **Diskriminierungssituation 2: Beschuldigung als Verdächtiger (in Prozent)**  
Frage 11.2: Bei Schuldfragen bin ich immer der erste Verdächtige.

Migrationshintergrund	mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=196)	mit türkischem Migrationshintergrund (n=194)	ohne Migrationshintergrund (n=211)
ist mir noch nie passiert	33,2	30,9	33,6
ist mir selten passiert	40,8	27,3	42,2
ist mir manchmal passiert	17,3	22,7	15,2
ist mir oft passiert	5,6	8,8	6,6
ist mir sehr oft passiert	3,1	10,3	2,4
nicht darauf geachtet	2,5 (n=201)	4,9 (n=204)	3,2 (n=218)

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,010.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,006.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,793.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,014.  
(Tests durchgeführt ohne die Antwortkategorie „nicht darauf geachtet“)

Während bei der Frage nach dem Wechseln der Straßenseite durch Entgegenkommende alle drei befragten Gruppen in ihrer Mehrheit jeweils angeben,

dies noch nicht erlebt zu haben, ist dies bei der Frage nach der Beschuldigung als Verdächtiger deutlich anders. Hier sind es jeweils nur ein Drittel der Befragten, die deutlich machen, dass dies „noch nie“ passiert ist. Zudem wird – ähnlich wie bei der Frage zum Wechsel der Straßenseite – deutlich, dass es wieder in größerem Umfang Jugendliche/junge Männer mit türkischem Migrationshintergrund sind, die bei Schuldfragen zuerst verdächtigt werden. Zwischen Befragten ohne Migrationshintergrund und Befragten mit russischem/polnischem Migrationshintergrund gibt es hingegen keine Unterschiede. Der Befund deutet darauf hin, dass jugendliche Aussiedler eher von der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland als zugehörig gesehen werden als die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund.

In der dritten Diskriminierungssituation sollten die Jugendlichen angeben, ob sie in Geschäften vom Personal oder den Detektiven auffälliger beobachtet werden (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 19: **Diskriminierungssituation 3: Auffälligere Beobachtung in Geschäften (in Prozent)**  
11.4 In Geschäften werde ich vom Personal, den Detektiven auffälliger beobachtet.

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=177)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=180)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=198)</b>
ist mir noch nie passiert	48,0	42,8	65,2
ist mir selten passiert	19,8	21,7	21,7
ist mir manchmal passiert	22,6	14,4	10,1
ist mir oft passiert	6,2	10,0	1,5
ist mir sehr oft passiert	3,4	11,1	1,5
nicht darauf geachtet	11,1 (n=199)	11,3 (n=203)	7,9 (n=215)

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,000.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,000.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,118.

(Tests durchgeführt ohne die Antwortkategorie „nicht darauf geachtet“)

Die Tabelle macht darauf aufmerksam, dass sich Jugendliche mit einem türkischen Migrationshintergrund und jugendliche Aussiedler häufiger vom Kaufhauspersonal bzw. Kaufhausdetektiven beobachtet fühlen als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Unabhängig von der realen Lageeinschätzung ist davon auszugehen, dass diese Wahrnehmung das Handeln und Fühlen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflusst.

In der vierten Diskriminierungssituation wurden die Jugendlichen zu ihren Erfahrungen mit Ignoranz bzw. einer fehlenden Akzeptanz befragt (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 20: **Diskriminierungssituation 4: Ignoranz/Fehlende Akzeptanz (in Prozent)**  
11.5 Ich werde ignoriert, nicht ernst genommen (z. B. als Käufer in Geschäften)

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=191)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=191)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=207)</b>
<b>Diskriminierung</b>			
ist mir noch nie passiert	51,3	57,1	62,3
ist mir selten passiert	27,2	23,0	28,5
ist mir manchmal passiert	12,6	8,4	6,8
ist mir oft passiert	3,1	5,8	1,4
ist mir sehr oft passiert	5,8	5,8	1,0
nicht darauf geachtet	3,5 (n=198)	5,4 (n=202)	4,2 (n=216)

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,015.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,064.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,004.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,378.

(Tests durchgeführt ohne die Antwortkategorie „nicht darauf geachtet“)

In Bezug auf Erfahrungen mit Ignoranz bzw. einer fehlenden Akzeptanz zeigen sich – entgegen den bisher dargestellten Befunden – signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit einem russischen/polnischen Migrationshintergrund. Jugendlichen ohne

Migrationshintergrund verneinen deutlich seltener solche Diskriminierungserfahrungen. Keine Unterschiede existieren hingegen zwischen Jugendlichen/jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund und russischem/polnischem Migrationshintergrund. Beide Gruppen äußern Diskriminierungserfahrungen auf einem teilweise ähnlichem Niveau.

In einer fünften Diskriminierungssituation, die den Jugendlichen in der Untersuchung vorgelegt wurde, sollten sie angeben, ob in öffentlichen Verkehrsmitteln der Platz neben ihnen freibleibt, auch wenn es sehr voll ist (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 21: **Diskriminierungssituation 5: Ausgrenzung in öffentlichen Verkehrsmitteln (in Prozent)**  
 11.6 In öffentlichen Verkehrsmitteln bleibt der Platz neben mir frei, auch wenn es sehr voll ist.

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=179)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=197)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=210)</b>
ist mir noch nie passiert	50,3	54,3	51,9
ist mir selten passiert	25,7	16,2	29,5
ist mir manchmal passiert	12,8	11,2	10,0
ist mir oft passiert	6,7	4,1	4,3
ist mir sehr oft passiert	4,5	14,2	4,3
nicht darauf geachtet	10,9 (n=201)	3,4 (n=204)	3,2 (n=217)

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,635.  
 (Tests durchgeführt ohne die Antwortkategorie „nicht darauf geachtet“)

In der Tabelle lassen sich keine signifikanten Unterschiede in den Diskriminierungserfahrungen zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und Jugendlichen mit russischem/polnischem Migrationshintergrund nachweisen. Alle drei Gruppen berichten teilweise auf einem ähnlichen Niveau von entsprechenden Aus-

grenzungserfahrungen in öffentlichen Verkehrsmitteln, allerdings unterscheidet der Wert zu „ist mir sehr oft passiert“ bei den Jugendlichen/jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund sehr deutlich von den beiden anderen Befragtengruppen (14,2 % gegenüber jeweils ca. 4 %).

In einer sechsten Diskriminierungssituation sollten die Jugendlichen angeben, ob getuschelt wird, wenn sie den Raum betreten oder neu dazu kommen (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 22: **Diskriminierungssituation 6: Tuscheln bei Annäherung (in Prozent)**  
Frage 11.3: Es wird getuschelt, wenn ich den Raum betrete oder neu dazu komme.

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=180)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=184)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=204)</b>
<b>Diskriminierung</b>			
ist mir noch nie passiert	40,0	45,1	47,5
ist mir selten passiert	40,6	28,8	37,7
ist mir manchmal passiert	12,8	14,7	10,8
Ist mir oft passiert	2,8	7,1	2,9
Ist mir sehr oft passiert	3,9	4,3	1,0
nicht darauf geachtet	9,5 (n=199)	8,5 (n=201)	5,6 (n=216)

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,160.  
(Tests durchgeführt ohne die Antwortkategorie „nicht darauf geachtet“)

In der Tabelle bestätigen sich die in den vorigen Diskriminierungssituationen identifizierten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und den jugendlichen Aussiedlern nicht. Zwischen allen drei Untersuchungsgruppen lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der angegebenen Situation nachweisen.

## Zusammenfassung zu den Ergebnissen zu Diskriminierung

Betrachten wir alle Ergebnisse zu Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang, also von der wahrgenommenen Aufnahmebereitschaft (Tab. 10) und Offenheit (Tab. 11) von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Vorurteilen (Tab. 16) über die Diskriminierung entlang von negativen Vorstellungen, die auf das Aussehen und die Herkunft zielen (Tab. 12 bis Tab. 14) bis hin zu den soeben präsentierten alltäglichen Diskriminierungserfahrungen (Tab. 19 bis Tab. 24), dann haben wir jeweils Werte, die in deutlicher Weise (also z. B. durch ein Ankreuzen bei den Antwortmöglichkeiten ‚stark‘ und ‚sehr stark‘) auf erlebte Diskriminierung bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund aufmerksam machen, und zwar in einer Größenordnung zwischen 30% und 45%. Bei den allermeisten Fragen und Items ist dabei kein signifikanter Unterschied zwischen den Befragten mit türkischem und russischem/polnischem Migrationshintergrund erkennbar. Sie werden in ähnlichem Ausmaß und ähnlicher Stärke diskriminiert. Allerdings gibt es drei Ausnahmen: Dies betrifft die explizite Vorurteilsfrage (Tab. 16) und zwei Items, die sich darauf beziehen, dass die Befragten den Eindruck haben, dass Entgegenkommende die Straßenseite wechseln, sobald sie gesehen werden (Tab. 19) bzw. bei der Suche nach Schuldigen sehr schnell als Verdächtige wahrgenommen werden (Tab. 20). Die Jugendlichen/jungen Erwachsenen mit türkischem Migrationshintergrund sind hier stärker von Diskriminierung betroffen als Jugendliche/junge Erwachsene mit russischem/polnischem Migrationshintergrund. Da alle anderen Items, die hier nach Diskriminierung fragen, ebenfalls mit ‚Sichtbarkeit‘ zu tun haben könnten (Tab. 21, 22, 23, 24) und sich dort keine Unterschiede zwischen den Befragten mit Migrationshintergrund zeigen, würde eine Erklärung des Unterschieds bei den erwähnten drei Items mit Salienz (vgl. Herwartz-Emden 2010, S. 150) in die Irre führen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass ‚Sichtbarkeit‘ und Salienz grundsätzlich auszuschließen sind: Wir wissen jedoch anhand unserer Items und Fragen nicht, durch welche ‚äußeren Merkmale‘ z. B. Jugendliche, die von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als ‚Russen‘ oder ‚Türken‘ eingeordnet werden, von diesen entsprechend der jeweiligen Vorstellungen und Kategorisierungsversuche ‚erkannt‘ oder ‚nicht erkannt‘ werden. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass in der Bundesrepublik Deutschland, einem multilingualen und multikulturellen Land, Jugendliche mit Migrationshintergrund in einem erheblichen Ausmaß diskriminierende Negativ-Bilder und Ausgrenzungssituationen wahrnehmen, die gegen sie gerichtet sind (vgl. hierzu auch Herwartz-Emden 2010, S. 185).

## 6 ,Typisches‘ Männlichkeitsverhalten: Ausgeübte Gewalt/Erlebte Gewalt

In der medialen Öffentlichkeit spielt das Thema Gewalt, besonders von männlichen Migranten, eine große Rolle. Unterstellt wird zumeist eine größere Gewaltaffinität bei männlichen Jugendlichen, besonders mit türkischem Hintergrund. Vor diesem Hintergrund wurden den Jugendlichen in der Untersuchung mehrere Fragen zum Gewaltverhalten und Gewalterleben vorgelegt. Berücksichtigt werden muss auch hier, dass in der Untersuchung die subjektiven Selbsteinschätzungen und Wahrnehmungen der jungen Männer erfasst werden, aber nicht objektive Tatbestände.

In einer ersten Frage sollten die Jugendlichen angeben, ob sie in Konflikten auf der Straße, im Freundes-/Bekanntnenkreis oder in der Schule schon mal körperlich gewalttätig gehandelt haben (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 23: **Gewaltverhalten (in Prozent)**  
10.23 Hast du in Konflikten auf der Straße, im Freundes-/Bekanntnenkreis oder in der Schule schon mal körperlich gewalttätig gehandelt?

<b>Migrationshintergrund</b> <b>Gewalt</b>	<b>mit</b> <b>russischem/polnischem</b> <b>Migrationshintergrund</b> <b>(n=214)</b>	<b>mit</b> <b>türkischem Migra-</b> <b>tionshintergrund</b> <b>(n=215)</b>	<b>ohne</b> <b>Migrations-</b> <b>hintergrund</b> <b>(n=220)</b>
nie	22,4	26,5	30,5
selten	47,2	40,9	44,5
manchmal	22,4	17,2	18,6
häufig	4,2	8,8	3,2
sehr häufig	3,7	6,5	3,2

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,092.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen mit relativ seltenen Gewalt-handlungen die Befunde der Kriminalitätsstatistik. Die Befunde deuten zudem darauf hin, dass Gewalthandlungen bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund – zumindest auf der Basis der Selbsteinschätzungen – ähnlich häufig bzw. selten vorkommen wie bei Jugendlichen ohne Migrati-onshintergrund, wenn diese einen ähnlichen sozialen Status haben, wie dies in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist (leider wird genau dies in vielen Untersuchungen nicht kontrolliert; siehe oben Kapitel 1.2.3, 1.2.5).

Kontrastierend zum eigenen Gewaltverhalten sollten die Jugendlichen in einer folgenden Frage angeben, ob sie in Konflikten auf der Straße, im Freundes-/Bekanntenkreis oder in der Schule schon mal körperlich angegriffen worden sind (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 24: **Gewalterleben (in Prozent)**

10.24 Bist du in Konflikten auf der Straße, im Freundes-/Bekanntenkreis oder in der Schule schon mal körperlich gewalttätig angegriffen worden?

<b>Migrationshintergrund Gewalt</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=215)</b>	<b>mit türkischem Migra- tionshintergrund (n=215)</b>	<b>ohne Migrations- hintergrund (n=220)</b>
nie	25,1	35,3	24,5
selten	50,7	36,7	53,2
manchmal	16,3	13,0	14,1
häufig	4,2	10,2	5,9
sehr häufig	3,7	4,7	2,3

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,740.

Die Antworten auf die Frage nach dem Gewalterleben bestätigen die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zum Gewaltverhalten dahingehend, dass nur äußerst selten berichtet wird, dass man körperlich bereits angegriffen wurde. Sie machen zum anderen darauf aufmerksam, dass sich das Gewalterleben der männlichen Jugendlichen/jungen Männer mit und ohne Migrationshintergrund *nicht* signifikant voneinander unterscheidet.

Darüber hinaus sollten die Jugendlichen angeben, ob in ihrer Familie manchmal körperliche oder verbale/psychische Gewalt bei Konflikten ausgeübt wird (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Tab. 25: **Gewalt in der Familie (in Prozent)**

10.25 Wurde oder wird manchmal körperliche oder verbale/psychische Gewalt bei Konflikten in deiner Familie zwischen den Familienmitgliedern ausgeübt?

<b>Migrationshintergrund Gewalt</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=214)</b>	<b>mit türkischem Migra- tionshintergrund (n=214)</b>	<b>ohne Migrations- hintergrund (n=220)</b>
nie	54,2	60,7	58,2
selten	26,2	20,1	29,1
manchmal	13,1	11,2	7,3
häufig	5,1	5,1	4,1
sehr häufig	1,4	2,8	1,4

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,422.

Die Antwort der unterschiedlichen Befragtengruppen zur Gewalt in der Familie fallen relativ einheitlich aus: Zum einen wird nach den Erfahrungen der Jugendlichen nur relativ selten bei Konflikten Gewalt ausgeübt. Zum anderen – und dieser Befund erscheint noch bedeutungsvoller – unterscheiden sich die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund *nicht* in ihren Gewalterfahrungen in der Familie. Unterstellt man eine Tragfähigkeit der Selbsteinschätzungen der befragten Jugendlichen, dann muss die These von einer besonders hohen Gewaltbereitschaft besonders in Familien türkischer Herkunft anhand der empirischen Befunde in Frage gestellt werden (siehe oben, Kapitel 1.2.3, 1.2.5).

### **Ergebnisse zu ‚Gewalt‘ im Zusammenhang**

Im öffentlichen Diskurs wird immer wieder die These vertreten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – und oft werden hier ‚türkische‘ oder ‚russische‘ Jugendliche genannt – gewalttätig auftreten und entsprechende sanktionierende Reaktionen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft eine nahe liegende Folge sind. Die soeben vorgestellten Ergebnisse unserer Untersuchung bieten keinen Anhaltspunkt für eine solche These. Im Gegenteil: Sowohl in Bezug auf die Gewalterfahrungen als auch in Bezug auf Gewaltausübung handelt es sich jeweils um kleine Anteile, die entsprechendes zu erkennen geben, zudem lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund feststellen.

## 7 Geschlechterverhältnisse und Männlichkeitsbilder

Die weit verbreitete Vorannahme, dass männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund – besonders aus der Türkei und dem ‚Ostblock‘ – in ihren Familien nur mit Rechten ausgestattet sind und nur in geringem Maß mit Pflichten konfrontiert werden, soll genauer erkundet werden (vgl. hierzu in kritischer Perspektive Herwartz-Emden 2010, S. 185). Dabei geht es bei der von uns gestellten Frage natürlich um subjektive Einschätzungen der Befragten.

Mit der Frage aus der Tabelle 26 soll betrachtet werden, ob die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund den Eindruck haben, dass sie im Zusammenhang mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine bessere oder schlechtere Behandlung in ihren Familien erfahren.

Tab. 26: **Stellung innerhalb der Familie (in Prozent)**  
1.22 In deiner Familie fühlst du dich als Junge ...

<b>Migrationshintergrund</b> <b>Stellung im Vergleich zu Mädchen</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund</b> <b>(n=205)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund</b> <b>(n=217)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund</b> <b>(n=209)</b>
... besser behandelt als ein Mädchen	11,7	21,7	15,3
... genauso gut behandelt wie ein Mädchen	80,0	72,4	77,5
... schlechter behandelt als ein Mädchen	8,3	6,0	7,2

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,084.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 14,62.  
Cramers V : ,081.

Die Tabelle zeigt, dass die befragten männlichen Jugendlichen die innerfamiliäre Situation von Jungen und Mädchen zu einem sehr großen Teil als gleich betrachten und die oft vermutete Diskriminierung und Unterdrückung von Mädchen in Familien mit Migrationshintergrund nicht in der Weise

sichtbar wird, wie dies aufgrund von Medienberichten erwartet werden könnte: Zwischen den Gruppen zeigen sich *keine* signifikanten Unterschiede, und dies gilt auch dort, wo eine Ungleichbehandlung zu Ungunsten von Mädchen wahrgenommen wird; ein Ergebnis, welches dem Mainstream der medialen Wahrnehmung *nicht* entspricht.

Im Folgenden werden vier Männlichkeitsbilder von Jugendlichen näher betrachtet, und zwar:

- **Männlichkeitsbild 1: Emotional reflektierte Männlichkeit**  
(Item: Männlichkeit bedeutet auch gut über seine Gefühle reden zu können)
- **Männlichkeitsbild 2: Gewaltfreie Männlichkeit**  
(Item: Ein „richtiger“ Mann löst Streitigkeiten durch reden und nicht durch Schlagen)
- **Männlichkeitsbild 3: Empathische Männlichkeit**  
(Item: Männlichkeit bedeutet auch, sich in andere Menschen gut hineinversetzen zu können.)
- **Männlichkeitsbild 4: Emotional präsentierte Männlichkeit**  
(Item: Männer brauchen sich für Tränen in der Öffentlichkeit nicht zu schämen)

Die vier Männlichkeitsbilder können darüber Auskunft geben, inwiefern sich die befragten männlichen Jugendlichen einer insgesamt ‚einfühlsamen‘ Männlichkeit verpflichtet sehen und inwiefern zwischen den Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen. Begonnen wird mit der Darstellung des Männlichkeitsbildes 1, der emotional reflektierten Männlichkeit.

Beim abgefragten Männlichkeitsbild 1 zeichnen sich deutliche Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ab. Diese Unterschiede bestehen jedoch nur zwischen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dabei erweisen sich die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund als gefühlsbetonter (vgl. Tab. 29).

Tab. 27: **Männlichkeitsbild 1: Emotional reflektierte Männlichkeit (in Prozent)**  
 10.17 Männlichkeit bedeutet auch gut über seine Gefühle reden zu können

<b>Migrations- hintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=212)</b>	<b>mit türkischem Migra- tionshintergrund (n=215)</b>	<b>ohne Migrations- hintergrund (n=216)</b>
stimme gar nicht zu	3,3	3,3	3,2
stimme weniger zu	11,3	10,2	11,1
stimme teilweise zu	35,8	30,7	40,7
stimme eher zu	31,6	31,2	33,8
stimme voll zu	17,9	24,7	11,1

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,023.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,006.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,232.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,131.

Beim abgefragten Männlichkeitsbild 2, der gewaltfreien Männlichkeit, ergeben sich – entgegen der öffentlichen Wahrnehmung – keine Unterschiede zwischen den Befragtengruppen. Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund; Jugendliche mit russischem/polnischem Migrationshintergrund sowie Jugendliche ohne Migrationshintergrund stimmen also in ähnlicher Weise gewaltfreien Lösungsansätzen zu (vgl. Tab. 30).

Tab. 28: **Männlichkeitsbild 2: Gewaltfreie Männlichkeit (in Prozent)**  
 10.19 Ein „richtiger“ Mann löst Streitigkeiten durch reden und nicht durch Schlagen

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=214)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=217)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=219)</b>
stimme gar nicht zu	3,3	2,8	2,3
stimme weniger zu	3,3	5,5	2,7
stimme teilweise zu	29,0	19,8	18,7
stimme eher zu	26,2	24,4	36,1
stimme voll zu	38,3	47,5	40,2

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,140.  
 U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:  
 „ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,639.  
 „ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,117.  
 „türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,072.

Beim abgefragten Männlichkeitsbild 3, der empathischen Männlichkeit, ragen die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund hervor. Sie erweisen sich – zumindest in der Selbstbeschreibung – als besonders empathisch (vgl. Tab. 31).

Tab. 29: **Männlichkeitsbild 3: Empathische Männlichkeit (in Prozent)**  
 10.21 Männlichkeit bedeutet auch, sich in andere Menschen gut hineinversetzen zu können.

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=214)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=217)</b>	<b>Ohne Migrationshintergrund (n=218)</b>
stimme gar nicht zu	3,3	3,2	0,9
stimme weniger zu	7,0	7,4	12,4
stimme teilweise zu	43,5	32,3	45,9
stimme eher zu	29,9	33,6	28,4
stimme voll zu	16,4	23,5	12,4

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,003.  
 U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:  
 „ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,001.  
 „ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,174.  
 „türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,036.

Beim Männlichkeitsbild 4, der sich emotional präsentierenden Männlichkeit, sind es die türkischen Jugendlichen, die es in besonders deutlicher Weise keineswegs als negativ empfinden, wenn Gefühle, die als Ausdruck von Schwäche interpretiert werden könnten, offen gezeigt werden. Sie stimmen häufiger der Aussage zu, dass sich Männer für Tränen in der Öffentlichkeit nicht zu schämen brauchen (vgl. Tab. 32).

Tab. 30: **Männlichkeitsbild 4: Emotional präsentierende Männlichkeit (in Prozent)**  
10.22 Männer brauchen sich für Tränen in der Öffentlichkeit nicht zu schämen

<b>Migrationshintergrund</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=215)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=217)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=219)</b>
<b>Männlichkeit</b>			
stimme gar nicht zu	13,0	10,6	4,1
stimme weniger zu	20,9	19,4	17,8
stimme teilweise zu	29,3	23,5	33,3
stimme eher zu	21,4	21,7	24,2
stimme voll zu	15,3	24,9	20,5

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,017.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,635.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,005.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,037.

Zusammenfassend betrachtet liefern die vier obenstehenden Tabellen und Tabellenanalysen zu den vier Männlichkeitsbildern ein sehr heterogenes Bild: Auf der einen Seite gibt es bei einzelnen Männlichkeitsbildern deutliche Unterschiede zwischen den männlichen Befragten ohne und mit Migrationshintergrund. Auf der anderen Seite a) existieren zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Migrantengruppen (empathische und emotional präsentierte Männlichkeit), b) sind die Unterschiede zwischen den männlichen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund keineswegs konstant, sondern variieren in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (emotional reflektierte, empathische und emotional präsentierte Männlichkeit) und c) unterscheiden sich die männlichen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund gerade in Bezug auf das Männlichkeitsbild der gewaltfreien Männlichkeit nicht.

## Zwangsverheiratung

Auch das Thema Zwangsverheiratung wird in den Medien stark präsentiert, und Zwangsverheiratung wird dabei als für die deutsche Kultur nicht passend herausgestellt. Hieraus ergibt sich eine Idee des Frauenbildes, das Frauen freie Entscheidungen ermöglicht und ihr Rechte einräumt, genau wie Männern auch. Als bestimmend für das Frauenbild junger Migranten wird eine Hierarchie gegenüber bzw. eine Herabwürdigung der Frau dargestellt, die nicht selten in Unterdrückung, Zwangsverheiratung und Ehrenmord gipfelt.

Nun steckt bereits hinter dem Phänomen, welches als Zwangsheirat öffentlich wahrgenommen wird, eine Vielzahl abgestufter Formen der Auswahl und Beeinflussung der Partner/innen. Die extremste Form ist dabei die absolute Fremdbestimmung (vgl. Schröttle 2005, S. 152). Um zu sehen, welche Vorstellungen die Jugendlichen/jungen Männer zum Einfluss der Eltern bei der Wahl einer Partnerin haben, fragen wir in unserer Untersuchung nach einer erheblich milderer Form: Hier geht es um eine gemeinsame Wahl von Eltern und ihren Söhnen/Töchtern.

Tab. 31: **Suche der Ehepartner/Ehepartnerinnen durch die Eltern (in Prozent)**  
7.25 Was hältst du davon, wenn Eltern mit ihrem Sohn oder Tochter gemeinsam eine/n Ehefrau/-mann aussuchen?

Migrationshintergrund Partnerwahl	mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=203)	mit türkischem Migrationshintergrund (n=203)	ohne Migrationshintergrund (n=202)
überhaupt nicht gut	64,0	48,3	61,9
eher nicht gut	15,8	20,7	17,3
weiß nicht so recht	11,3	16,3	14,4
eher gut	5,9	10,3	5,9
sehr gut	1,0	4,4	0,5

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,001.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,002.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,782.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,001.

Auch bei dieser milderer Form der Beeinflussung zeigt sich bei einer Mehrheit der Jugendlichen/jungen Männer eine Ablehnung. Deutlich mehr als die Hälfte der Jugendlichen/jungen Männer mit russischem/polnischem Migrationshintergrund und der Jugendlichen/jungen Männer ohne Migrationshintergrund halten nichts davon, wenn gemeinsam mit den Eltern die Ehepartner/innen ausgesucht werden. Bei den Jugendlichen/jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund ist dies immer noch knapp die Hälfte der Befragten, wenn auch ein signifikanter Abstand zu den ersten beiden Kohorten zu erkennen ist. Es sind – wenn auch unterschiedlich große – Minderheiten, die eine Wahl von Ehepartner/innen gemeinsam mit den Eltern als positiv empfinden, wobei auch hier wieder die Jugendlichen/jungen Männer mit türkischem Migrationshintergrund sich unterscheiden und zu etwa einem Siebtel (14,7%) dies für „eher gut“ bzw. „sehr gut“ halten.

Zusätzlich haben wir auch explizit danach gefragt, ob sich die Jugendlichen/jungen Männer eine solche gemeinsame Wahl auch für sich selbst vorstellen könnten.

Tab. 32: **Suche der Ehepartner/Ehepartnerinnen durch die Eltern (in Prozent)**  
7.26 Kannst du dir das für dich vorstellen?

<b>Migrationshintergrund</b> <b>Partnerwahl</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund</b> <b>(n=204)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund</b> <b>(n=210)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund</b> <b>(n=209)</b>
auf keinen Fall	64,2	56,2	78,5
eher nicht	16,7	18,6	12,9
je nach dem	16,7	17,1	5,7
eher ja	1,5	3,8	1,4
auf jeden Fall	1,0	4,3	1,4

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,000.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,001.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,054.

Noch deutlicher als soeben zeigt sich, dass quer durch alle befragten Kohorten sich große Mehrheiten der männlichen Jugendlichen/jungen Männer sich eine solche Beteiligung der Eltern nicht vorstellen können. Die Ablehnung („auf keinen Fall“) liegt zwischen 78,5 % und 56,2 %. Obwohl auch hier wieder ein Unterschied zwischen den drei Kohorten sichtbar wird und die klar ablehnende Mehrheit bei den Jugendlichen/jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund kleiner ist, wird gleichzeitig deutlich, dass eine solche Form der Einmischung der Eltern nur von einer sehr kleinen Minderheit (4,3 %) der Jugendlichen/jungen Männer mit türkischem Migrationshintergrund in klarer Weise befürwortet wird.

Diese kleine Minderheit steht allerdings seit mehreren Jahren im Mittelpunkt der öffentlichen Wahrnehmung und der Wahrnehmung vieler Massenmedien. Das Phänomen und auch sein Rückhalt unter den Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft werden dabei in sehr überzogenen und übertriebenen Dimensionen dargestellt: Die Thematik wird „von Teilen der Mehrheitsgesellschaft und Politik instrumentalisiert, um (...) Gewalt und die Gleichstellungsproblematik einseitig einer ethnischen Minderheit zuzuschreiben“ (Schröttle 2007, S. 149). Gleichzeitig weisen allerdings unsere Ergebnisse darauf hin – zumindest lässt sich dies so interpretieren –, dass unter den männlichen Jugendlichen und den jungen Männern insgesamt eine Entwicklung zur Eigen- und Selbstständigkeit und größerer Unabhängigkeit von den Eltern stattfindet oder stattgefunden hat.

### **Vorstellungen zur ‚Stellung der Religion‘ und zur ‚Stellung der Frau‘**

Ein besonders kontrovers diskutiertes Thema in Deutschland ist die Stellung der Frau in den verschiedenen Religionen. Unterstellt wird dabei in Deutschland oft, dass im Islam eine generelle Unterdrückung von Frauen stattfindet. Vor diesem Hintergrund wurden die männlichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Untersuchung danach gefragt, wie sie die Stellung der Frau in ihrer ‚eigenen‘ Religion wahrnehmen. Erfasst wird damit die Position, so wie sie von den männlichen Jugendlichen wahrgenommen wird, und selbstverständlich nicht die reale Position. Bevor hier jedoch Ergebnisse präsentiert werden können, muss zunächst beachtet werden, wie sich die Befragten im Datensatz den verschiedenen Religionen zuordnen, und ob sie davon ausgehen, dass ‚ihre‘ Religion in Deutschland als selbstverständlich zugehörig betrachtet wird.

Tab. 33: **Zuordnung zu Religionsgemeinschaften (in Prozent)**  
Frage 9.1 Welcher Religionsgemeinschaft gehörst du an?

<b>Migrations- hintergrund Religion</b>	<b>mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=208)</b>	<b>mit türkischem Migra- tionshintergrund (n=209)</b>	<b>ohne Migrations- hintergrund (n=215)</b>
römisch- katholisch	45,2	0,5	11,6
evangelisch	26,0	1,4	63,7
orthodox	13,9	1,0	0,5
islamisch	2,4	80,9	1,4
andere Religionen	1,9	14,8	1,9
Keine Religionen	10,6	1,4	20,9

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,000.

0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,53.  
Cramers V : ,722.

Die Angaben zeigen zunächst, dass von den befragten Jugendlichen jeder Gruppe deutliche Mehrheiten sich einer Religionsgemeinschaft zuordnen. Dabei ordnen sich mehr als Drei Viertel (80,9 %) der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund (also 169 von 209) dem Islam zu, während ähnliche große Mehrheiten der anderen Befragtengruppen sich unterschiedlichen christlichen Religionsgemeinschaften zuordnen (163 von 215 bzw. 177 von 208). Dabei fällt auf, dass unter den (soeben zuletzt genannten) Jugendlichen mit russischem und polnischem Migrationshintergrund sich nur eine Minderheit der orthodoxen Religionsgemeinschaft angehörig fühlt (13,9 % bzw. n = 29). Auch erweist sich bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die Verteilung zwischen evangelischer und römisch-katholischer Religionszugehörigkeit als ungleich verteilt: Die Jugendlichen, die sich hier der evangelischen Religion zuordnen, sind in einer deutlichen Mehrheit, wobei dies bei einer Befragung in Niedersachsen nicht verwunderlich ist.

Tab. 34: **„Passung“ des Islams zu Deutschland (in Prozent)**

8.32 Die verschiedenen Richtungen des Islams passen bis auf wenige Ausnahmen durchaus zu einem modernen und demokratischen Deutschland

<b>Migrationshintergrund Religion</b>	<b>mit russischem/polnischen Migrationshintergrund (n=176)</b>	<b>mit türkischem Migrationshintergrund (n=185)</b>	<b>ohne Migrationshintergrund (n=180)</b>
stimme gar nicht zu	27,8	15,7	29,4
stimme weniger zu	26,7	16,8	33,9
stimme teilweise zu	30,1	36,8	26,1
stimme eher zu	10,8	15,1	6,7
stimme voll zu	4,5	15,7	3,9

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,000.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,002.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,001.

Die meisten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (63,3 %) und – zu einem geringeren Anteil, aber immer noch – die Mehrheit der Jugendlichen mit russischem oder polnischem Migrationshintergrund (54,5 %) sind der Meinung, dass der Islam nicht zu einem modernem Deutschland passt. Bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ist dieser Anteil deutlich geringer (32,5 %). Interessanterweise geben von den letztgenannten (n = 58) nur zwei Drittel den ‚Islam‘ als ihre Religionszugehörigkeit an (Frage 9.1). Es ist zu vermuten, dass bei dieser Frage diejenigen, die einen türkischen Migrationshintergrund haben und sich nicht dem Islam zugehörig fühlen, diesem in besonderer Weise kritisch gegenüberstehen und deshalb eine ‚Passung‘ *Islam – modernes Deutschland* nicht für möglich halten.

Umgekehrt sind es nur Minderheiten der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und mit russischem/polnischem Migrationshintergrund [wobei – wie deutlich wurde – diese sich meist christlichen Religionen zugehörig fühlen (siehe oben, Tab. 33)], die eine ‚Passung‘ zwischen Islam und modernem und

demokratischem Deutschland sehen (15,3 % und 10,6 %). Bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ist dieser Anteil deutlich größer (30,8 %). Diese Jugendlichen wiederum (n = 49) sehen sich alle als dem Islam zugehörig (Frage 9.1).

Doch jetzt endlich zu den Vorstellungen der Jugendlichen zur „Stellung der Frau“ in den eigenen Religionen.

Tab. 35: **Stellung der Frau in der Religion (in Prozent)**

9.17 Die Stellung der Frau ist in meiner Religion genauso gut oder schlecht wie in anderen Religionen auch

Migrationshintergrund Religion	mit russischem/polnischem Migrationshintergrund (n=208)	mit türkischem Migrationshintergrund (n=210)	Ohne Migrationshintergrund (n=203)
stimmt nicht	13,0	8,6	26,6
stimmt weniger	11,1	11,0	12,8
stimmt teilweise	40,9	27,6	31,5
stimmt eher	16,8	21,9	17,2
stimmt voll	18,3	31,0	11,8

Asymptotische Signifikanz nach H-Test von Kruskal und Wallis: ,000.

U-Test nach Mann-Whitney: Asymptotische Signifikanz zwischen:

„ohne Migrationshintergrund“ und „türkischem Migrationshintergrund“: ,000.

„ohne Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,002.

„türkischem Migrationshintergrund“ und „russischem/polnischem Migrationshintergrund“: ,001.

Hinsichtlich der Stellung von Frauen in der jeweils ‚eigenen‘ Religion zeigen sich bei den drei Befragtengruppen deutliche Unterschiede.

Fast ein Drittel (29 %) der befragten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund konstatiert hier eine genauso gute oder schlechte Stellung der Frau. Auffällig ist, dass die größere Gruppe – fast 40 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund – der Aussage *nicht* zustimmt, dass die Stellung der Frau in ihrer Religion genauso gut oder schlecht ist wie in anderen Religionen. Wenn wir davon ausgehen, dass Bilder über ‚fremde Frauen‘ in Deutschland vor allem mit negativen Assoziationen verbunden sind und diese Bilder eine Wirkung entfalten, dann ist zu vermuten, dass diese Jugendlichen

die Position von Frauen im eigenen Kontext als liberaler, offener, freiheitlicher oder gleichberechtigter als in anderen Religionen wahrnehmen. Dafür spricht auch, dass fast drei Viertel derjenigen, die nicht finden, dass die Stellung der Frau in ihrer Religion genauso gut oder schlecht ist wie in anderen Religionen, gleichzeitig davon ausgehen, dass der Islam nicht zu Deutschland passt (vgl. 8.32 versus 9.17).

Bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund sind die Verhältnisse umgekehrt. Die kleinere Gruppe – eine deutliche Minderheit (19,6 %) – stimmt der Aussage nicht zu und gibt zu erkennen, dass die Stellung der Frau in der eigenen Religion nicht der Stellung der Frau in anderen Religionen entspricht. Die größere Gruppe – und zwar bereits mehr als die Hälfte (52,9%) – meint, dass die Stellung der Frau in der eigenen Religion genauso gut oder schlecht ist wie in anderen Religionen. Die Befunde insgesamt sprechen dafür, dass die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund dabei davon ausgehen, dass Frauen auch im Islam so behandelt werden, wie dies in der deutschen Öffentlichkeit oft für die ‚deutsche‘ oder ‚christliche‘ oder ‚westliche‘ Frau behauptet wird.

Die Jugendlichen mit russischem bzw. polnischem Migrationshintergrund bewegen sich zwischen den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sowie den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund.

### **Diskriminierungserfahrungen bei männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

In Bezug auf Diskriminierungserfahrungen ist es wichtig, zu überprüfen, ob es möglicherweise Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt. Aufgrund der Zusammenarbeit mit Yasemin Karakaşoğlu war es möglich, den originalen Datensatz der Untersuchung zu Mädchen/jungen Frauen von Boss-Nünning /Karakaşoğlu (2006) zurückzugreifen. Aus diesem Datensatz wurde eine parallelisierte Vergleichsgruppe gebildet, die in Bezug auf Migrationshintergründe und soziale Schichtung/Bildungsniveau dem eigenen Datensatz entspricht.

Als Ergebnis des Vergleichs lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen feststellen (siehe unten, Tab. 38): Während bei den männlichen Jugendlichen/ jungen Männern der Anteil der Befragten, die angeben, eine solche Erfahrung gemacht zu haben, ähnlich wie beim Item zuvor jeweils etwa die Hälfte ausmacht, ist dieser Anteil bei den weiblichen

Jugendlichen/jungen Frauen hier deutlich geringer und umfasst jeweils nur etwa ein Drittel der Befragten. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Unterschied im *Erfahrungsraum Schule* zwischen den Geschlechtergruppen am geringsten ist und die weiblichen Befragten hier den höchsten Wert erreichen (46,8 % zu 36,5 %).

Tab. 36: **Diskriminierungserfahrungen**  
Anteil der Befragten, die diese Erfahrung gemacht haben (nach Geschlecht)

	<b>männliche Jugendliche/ junge Männer mit Migrationshintergrund</b>	<b>weibliche Jugendliche/ junge Frauen mit Migrationshintergrund</b>
... im Geschäft oder auf dem Amt schlechter behandelt zu werden (3.15)	45,5 %	27,1 %
... im Bus, in der Bahn oder auf der Straße angemacht zu werden (3.16)	51,6 %	29,3 %
... in der Schule bzw. Ausbildung schlechter behandelt zu werden (3.17)	46,8 %	36,5 %

Signifikanz nach Chi<sup>2</sup>-Test (Pearson): ,000 / ,000 / ,006.

0 Zellen (,0 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 (gilt für alle drei Items). Die minimale erwartete Häufigkeit ist 102,77 / 115,24 / 114,49.

Korrelation nach Spearman: -,185/ -,220 / -,103.

Der festgestellte Geschlechterunterschied im unterschiedlichen Ausmaß von Diskriminierungserfahrungen könnte sich damit erklären lassen, dass in der öffentlichen Wahrnehmung zu Menschen mit Migrationshintergrund es vor allem die ‚männliche Seite‘ ist, die mit stereotypen Zuschreibungen wie ‚bedrohlich‘, ‚gefährlich‘, ‚körperlich stark‘, ‚gewalttätig‘ rechnen muss und oft als ‚Täter‘ beschrieben wird, während die ‚weibliche Seite‘ hier eher als ‚erleidend‘, ‚erdulnd‘, ‚schwach‘, ‚passiv‘, eben als ‚Opfer‘ charakterisiert wird (siehe oben, S. 83). Die Übernahme oder Hinnahme solcher dichotomisierenden Zuschreibungen in öffentlichen Diskursen und subjektiven Vorstellungen kann eine Diskriminierungsform hervorbringen, die sich als offensichtlich negative ‚Behandlung‘ in deutlicherer Weise männlichen Jugendlichen/jungen Männern gegenüber ausdrückt und zu einer entsprechend ‚stärkeren‘ Diskriminierungserfahrung führt.

## 8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ich möchte an dieser Stelle meine Arbeit noch einmal mal kurz und übersichtlich zusammenfassen. Kurz nachdem wir unsere Daten einer ersten Rohauswertung unterzogen hatten, war es sehr deutlich und klar, dass die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund angeben, Erfahrungen zu machen und Situationen zu erleben, die sich als Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen interpretieren lassen. Daher habe ich diese Arbeit in drei Bereiche eingeteilt, in einen stärker begriffs- und theoriebezogenen Abschnitt; einen Abschnitt, der den gegenstandsbezogenen Stand empirischer Forschung zusammenfasst und beleuchtet, aber auch auf die Notwendigkeit und inhaltliche Ausrichtung praktischer pädagogischer Ansätze (migrationsbezogen, rassismuskritisch und geschlechtergerecht) aufmerksam macht; und schließlich einen Abschnitt mit den Ergebnissen der eigenen Forschung.

Der erste Bereich ist – wie gesagt – der stärker begriffs- und theoriebezogene Teil. Da wir Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen bei männlichen Jugendlichen/jungen Männern mit Migrationshintergrund festgestellt hatten und offenbar mehr oder weniger ‚äußere Merkmale‘ benutzt worden waren, um sie auszugrenzen und/oder zu diskriminieren, sprach viel dafür, zunächst Ergebnisse der (internationalen) Rassismusforschung heranzuziehen. In diesem Teil meiner Arbeit wollte ich also schauen, welche Forschungsergebnisse heute zu ‚Rassenkonstruktionen‘ und Rassismus bereits bekannt sind und wie sich die begriffliche Debatte entwickelt hat. Ich habe den theoretischen Teil mit der Geschichte von Eugen Helme eingeleitet, um Interesse zu wecken und einen ‚niedrigschwelligen‘ Zugang anzubieten, wobei die ‚naiv‘ fragende Hartnäckigkeit des Kindes gegenüber dem sich in Rassismen verstrickenden Erwachsenen auch ein Hinweis auf ein ‚umgekehrtes‘ pädagogisches Verhältnis ist. Die Forschungen zu ‚Rassenkonstruktionen‘ und Rassismus brachten mich u. a. zu der neueren Form des Rassismus, dem kulturalisierenden Rassismus.

Anhand unserer eigenen empirischen Forschung wird deutlich, dass jugendliche Aussiedler und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund immer noch stark Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren. Was aber sind der Auslöser und die Gründe für ihre Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen?

Ich habe meine Arbeit so aufgebaut, dass ich mich systematisch an den *dominierenden Bildern*, die sich in der Mehrheitsgesellschaft zeigen, orientiere.

Hier wird u.a. darauf hingewiesen, dass die deutsche Sprache für das Zusammenleben und die Integration grundlegend ist. Der deutschen Sprache wird eine Schlüsselaufgabe zugesprochen: Wenn die Menschen mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache einigermaßen beherrschen, wird gesagt, dann könnte die Integration funktionieren. In unserer Untersuchung wird anhand der Fragen zur Sprache deutlich, dass ein großer Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Eindruck hat, die deutsche Sprache zu beherrschen und diese gerne sprechen (Tab. 1–4). Gleichzeitig machen sie mehrheitlich die Erfahrung, dass sie in der Schule ihre eigenen Herkunftssprachen nicht sprechen dürfen (Tab. 5). Die Schule in der Bundesrepublik Deutschland – faktisch ein Einwanderungsland – hat immer noch einen starken monolingualen Habitus. Wir haben nochmals nachgefragt, was das Erlernen der deutschen Sprache anging, um unsere Fragen zu den jeweils selbst wahrgenommenen Sprachfähigkeiten der jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu unterbauen. Es wird sehr deutlich (Tab. 6), dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund davon ausgehen, genug Möglichkeiten gehabt zu haben, die deutsche Sprache zu erlernen. Dass junge Menschen mit Migrationshintergrund häufig zu erkennen geben, ausgrenzende und diskriminierende Situationen erlebt zu haben, kann mit der fehlenden deutschen Sprache kaum zu tun haben.

Eine weitverbreitete Aussage in der Gesellschaft ist, dass die männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu spät mit dem ‚wirklichen‘ Leben in der Bundesrepublik in Berührung kommen oder viel zu spät erkennen, dass es Regeln gibt, an denen sie sich halten müssen. Nicht selten werden sie von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als ‚kleine Paschas‘ wahrgenommen. Auch hierzu wurden die Jugendlichen befragt. Die meisten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben an, einen Kindergarten besucht zu haben (Tab. 7). Es entsteht der Eindruck, dass eine große Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die sogenannten deutschen Lebensgewohnheiten und Lebensweisen früh kennen gelernt haben und dementsprechend leben.

Mit den Informationen bis zu diesem Zeitpunkt erschien es mir sehr sinnvoll zu sein, zu prüfen, ob und wie viel Unterstützung die befragten Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund von den Lehrkräften bekommen haben (Tab. 8): In den Fachdiskursen spielt die institutionelle Diskriminierung eine erhebliche Rolle (siehe oben, Kapitel I.6. zu Institutionelle Diskriminierung), und unsere Frage nach der Unterstützung durch Lehrkräfte verweist auch auf die Organisation und Struktur der Schule, die entsprechende Kompetenzen

auf der Seite des Personals fördert oder nicht fördert. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben mit fast 20 % an, dass sie keine richtige Förderung durch Lehrkräfte erfahren haben. Was macht diese Jugendliche mit Migrationshintergrund ‚anders‘, dass sie signifikant in der Schule weniger Unterstützung erfahren als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (hier liegt der vergleichbare Wert lediglich bei ca. 6 %)?

Die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollten sich auch zu ihren Zugehörigkeitsgefühlen (Tab. 9) äußern, denn die kulturelle Zugehörigkeit oder die Identität könnte als eine Barriere zwischen der Institution Schule und den Jugendlichen mit Migrationshintergrund interpretiert werden. Auch bei dieser Frage gibt es keine dramatischen Unterschiede, was die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ‚anders‘ macht als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Die befragten Jugendlichen befinden sich in einer Phase ihres Lebens, die oft als kritisch bezeichnet wird (siehe oben, Kapitel 4. *Adoleszenz*), und deshalb ist es an dieser Stelle der Arbeit wichtig, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund danach zu befragen, wie sie die Aufnahmebereitschaft und die Offenheit der Mehrheitsgesellschaft empfinden (Tab. 10, 11): Im Ergebnis sehen wir, dass die Mehrheitsgesellschaft noch offener und toleranter sein muss, um Jugendliche mit Migrationshintergrund integrieren zu können.

Im Mittelpunkt meiner Arbeit stehen deshalb die verschiedenen Formen von Diskriminierung. Auch hier bei sehen wir signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. z. B. Tab. 12, 13, 14). Jugendliche mit Migrationshintergrund machen zu einem großen Anteil solche Diskriminierungserfahrungen – etwa die Hälfte von ihnen gibt an, die nachgefragten Diskriminierungssituationen erlebt zu haben, die zudem meist als belastend empfunden werden –, Jugendliche ohne Migrationshintergrund erleben nur in Ausnahmefällen solche Situationen. Was macht Jugendliche mit Migrationshintergrund eigentlich so ‚anders‘, dass sie von der Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt und diskriminiert werden? Die Jugendlichen scheinen jedenfalls den Eindruck zu haben, dadurch, dass sie erkennbar aufgrund äußerer Merkmale, die nicht den Vorstellungen in breiten Teilen der Mehrheitsgesellschaft über ‚Standarddeutsche‘ entsprechen, wahrgenommen und in stereotype Schubladen gesteckt zu werden (vgl. hierzu auch Herwartz-Emden 2010 S. 150). Darauf verweist auch das signifikant unterschiedliche Antwortverhalten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bei den Fragen zu der Differenz in der Selbst- und Fremdwahrneh-

mung und dem Eindruck, dass andere – den einzelnen Jugendliche unbekannte Menschen – häufig Vorurteile gegenüber ihnen haben (Tab. 15, 16). Es sind die ersteren, die zu deutlich größeren Anteilen angeben, dass andere Menschen sie nicht so wahrnehmen, wie sie sich selbst sehen. Sind wir Menschen so ‚einfach gestrickt‘, dass wir nur auf das Äußerliche fokussiert sind, und was bedeutet und bewirkt diese auf das Äußerliche fokussierte Wahrnehmung bei uns? Werden damit ‚Selbstverständlichkeiten‘ – also vorherrschende ‚Normalitäten‘, die mit Privilegien verbunden sind, verteidigt, werden damit ‚Ängste‘ vor dem Verlust dieser ‚Normalität‘ begründet?

Wie schon erwähnt, liegt ein Fokus meiner Untersuchung auf Diskriminierungserfahrungen (vgl. auch S. 128ff.). In der Öffentlichkeit wird diese Diskriminierungserfahrung oft nicht beachtet und ‚gesehen‘. Was im Vordergrund steht, ist das Bild von gewaltbereiten und gewalttätigen jungen Männern mit Migrationshintergrund. Auf der Seite der stereotypen Zuschreibungen scheinen diese vergeschlechtlichen Bilder zu wirken: Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund machen zu einem deutlich größeren Anteil Diskriminierungserfahrungen als weiblichen Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Gleichzeitig bieten die eigenen Ergebnisse keine Indizien, die dieses Bild bestätigen könnten. Im Gegenteil. Die Jugendlichen wurden nach ihren eigenen Gewalthandlungen und Gewalterfahrungen befragt (Tab. 25, 26), und es lassen sich *keine* signifikanten Unterschiede zwischen den drei befragten Gruppen feststellen. Dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch eigene Gewalttätigkeit Diskriminierung erfahren, also gewissermaßen ‚selbst schuld‘ sind, erscheint vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse einigermäßen absurd.

Vielleicht sind die männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund aber grundsätzlich und insgesamt ‚frauenfeindlich‘ und stoßen deshalb auf Ablehnung (vgl. hierzu auch Herwartz-Emden 2010, S. 185)? In der Frage (Tab. 28) zur der Stellung der Frau innerhalb der Familie sieht man allerdings bei allen befragten drei Gruppen ein sehr ähnliches Bild und keine signifikanten Unterschiede. Einzig und allein die Frage nach der Wahl des Ehepartner/der Ehepartnerinnen zeigt, dass eine kleine Minderheit von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund traditionellere Vorstellungen der Partnerinnen-/Partnerwahl hat, die im Bild der Mehrheitsgesellschaft eine gewisse Entsprechung findet (Tab. 29, 30). Allerdings gibt auch hier eine große Mehrheit (ca. 70 %) an, es nicht gut zu finden, wenn die Eltern die Partnerin/

den Partner aussuchen, und nur sehr wenige (ca. 6 %) können sich dieses ‚Modell‘ für ihre eigene zukünftige Ehe vorstellen. Trotzdem gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden anderen Vergleichsgruppen: Dort ist diese kleine Minderheit verschwindend gering. Die traditionelleren Vorstellungen der kleinen Minderheit bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund lassen sich u. U. damit erklären, dass diese jungen Menschen exkludiert sind, ihre eigenen Eltern einen wichtigen Schutzraum bieten und zudem die potentiellen Partnerinnen/Partner in der ‚eigenen‘ Gruppe gesucht werden sollen, wobei den Eltern zugetraut wird, in dieser ‚feindlichen‘ Welt das ‚Richtige‘ auszuwählen.

Mit dem 11.09.2001 – den terroristischen Anschlägen in den USA – hat sich die Konstellation der Negativ-Bilder zur islamischen Religion und muslimischen Menschen auch in der Bundesrepublik verschärft. Mit diesem ‚Wissen‘ im Hintergrund wollte ich zunächst einmal schauen, welcher Religionsgemeinschaft sich die befragten Jugendlichen zuordnen (Tab. 31), um dann genauer nachzufragen, ob aus der Perspektive der Jugendlichen der Islam zu einem modernen Deutschland passt (Tab. 32). Dieses Ergebnis macht signifikant deutlich, dass Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund sich ein Leben ‚in‘ und ‚mit‘ Deutschland als Muslime gut vorstellen können.

Ausgehend von der verbreiteten Annahme, dass die islamische Religion die Frau unterdrückt, wollte ich in meiner Arbeit auch der Frage nachgehen, wie die Befragten diesbezüglich die verschiedenen Religionen einschätzen (Tab. 33). Wie wir sehen, ist es eine Mehrheit der jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund (52,9 %), die davon ausgeht, dass die Frau in ihrer Religion genauso zu sehen ist wie in allen anderen Religionen auch. Die Fragen zur Religion machen auch deutlich, dass Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund – entgegen vieler Negativ-Bilder, die es gibt – im Durchschnitt keine fanatischen oder radikalen Vorstellungen haben. Die Befunde meiner Untersuchung sind hier geradezu unauffällig und wenig spektakulär.

*Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.*

(Immanuel Kant)

## **VI. Fazit und Ausblick**

Trotz mehr als 50 Jahre jüngerer Migrationsgeschichte in Deutschland, wodurch dieses Land faktisch zum Einwanderungsland geworden ist, fällt es weiten Teilen dieser Gesellschaft immer noch schwer, Migration und Einwanderung als ein selbstverständliches Phänomen in einer globalisierten Welt zu begreifen. Nach wie vor kommt der Unterscheidung in MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen für die jeweils Betroffenen eine entscheidende Bedeutung zu. Zwar ist man im fachwissenschaftlichen Diskurs schon länger und im politisch-gesellschaftlichen Diskurs spätestens seit dem Mikrozensus von 2005 von der bloßen Unterscheidung in AusländerInnen und Nicht-AusländerInnen weitgehend abgerückt, doch bergen auch modernere Begrifflichkeiten wie Zuwanderer, Einwanderer oder Menschen mit Migrationshintergrund die Gefahr der Kategorisierung, Zuschreibung und Pauschalisierung. Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von den „Migrationsanderen“ (Mecheril 2010, S. 15 ff.) und betont, dass sich trotz einer gewissen Aufweichung bisheriger starrer Symboliken – etwa bei der Liberalisierung des Staatsangehörigkeitsrechts – „die imaginäre Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ bestätigt“ (ebd., S. 18).

Zu fragen ist deshalb, wie trotz dieser dichotomen Sichtweise unserer Gesellschaft Integrationsmodelle für die Bundesrepublik Deutschland entworfen und Integrationsprozesse gestaltet werden können. Hierzu sollen die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung einen Beitrag leisten. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass auch und gerade die Bildungsinstitutionen – insbesondere die Schulen – häufig zur Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien beitragen oder einer Ungleichbehandlung zumindest nicht entgegen wirken, sollen aus der Studie entsprechende Schlüsse gezogen werden. Die Befunde sollen dabei helfen, alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft – mit ihren Ressourcen und Potentialen adäquat an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu lassen und ihnen gleichberechtigte Zukunftsperspektiven in Aussicht zu stellen.

Die Begriffe *Integration*, *Multikultur*, *multikulturell*, *Einwanderung*, *Einwanderungsland* oder *mit Migrationshintergrund* sind meiner Meinung nach sehr überstrapaziert und inflationär. Diese werden ja auch in vielen Lebenssituationen für Ausgrenzungen und Differenzierungen bzw. für Ausschluss verwendet. Wir meinen eigentlich ‚Migrationsvordergrund‘ und sagen immer ‚Migrationshintergrund‘, da für viele in unserer Mehrheitsgesellschaft die ‚Herkunft‘ des Menschen immer noch im Vordergrund steht. Erfolgreiche Menschen sind in dieser einseitigen Wahrnehmungsweise dann Deutsche mit gleichsam ‚unwesentlichem‘ Migrationshintergrund, und *Arbeitslose* sind *Ausländer* mit deutschem Pass.

An dieser Stelle möchte ich auch ein paar überaus problematische Aussagen wiedergeben, wie sie auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft leider immer noch oft zu hören sind:

- a) Die Ausländer nehmen unsere Arbeitsplätze weg;
- b) die Ausländer sind faul und wollen nicht arbeiten, sie leben auf unseren Kosten und Steuergeldern;
- c) die Ausländer unterdrücken und beuten ihre Frauen aus;
- d) die Ausländer werden zwangsverheiratet.

Das sind nur einige der vielen Vorurteile, die auf Seiten derjenigen, auf die sie *gerichtet* werden, eine schmerzhaft Erfahrung darstellen und eine ausgrenzende Wirkung haben können. Ich könnte mir vorstellen, dass ein gemeinsames Leben in Deutschland besser möglich ist, wenn folgende Aspekte beachtet werden:

Ich bin ‚anders‘ als die anderen und nur mit allen zusammen kann ich mein ‚Anderssein‘ als Reichtum wahrnehmen und einbringen. Diese Sichtweise könnte uns das Zusammenleben erleichtern und angenehmer machen. Die von mir oft erwähnte Selbstachtung und das Selbstwertgefühl würden von dieser Einstellung im positiven Sinne sehr profitieren.



# Anhang

## Fragebogen Erhebung 2010: Männliche Jugendliche

### 1 Person

#### 1.1 In welchem Jahr bist du geboren?

1989 ( )                      1990 ( )                      1991 ( )                      1992 ( )  
1993 ( )                      1994 ( )                      1995 ( )                      nach 1995( )

#### 1.2 In welchem Land bist du geboren?

Albanien ( )      Bosnien-  
Herzogo-  
wina ( )      Deutschland  
( )      England  
( )      Frankreich  
( )      Griechenland  
( )  
Italien ( )      Ehem. Jugo-  
slawien ( )      Kroatien ( )      Makedo-  
nien ( )      Polen ( )      Portugal ( )  
Russland/  
GUS-Staaten      Serbien ( )      Slowenien ( )      Spanien  
( )      Türkei ( )      Sonstiges ( )

#### 1.3 Welche Staatsangehörigkeit/en hast du heute? (INT: Mehrfachnennungen möglich.)

deutsche ( )                      türkische ( )                      italienischer ( )                      griechische ( )  
serbische ( )                      bosnische ( )                      kroatische ( )                      slowenische ( )  
makedonische ( )                      jugoslawische ( )                      russische ( )                      sonstige ( )

#### 1.4 Wo ist dein Vater geboren?

Albanien ( )      Bosnien-  
Herzogo-  
wina ( )      Deutschland  
( )      England  
( )      Frankreich  
( )      Griechenland  
( )  
Italien ( )      Ehem. Jugo-  
slawien ( )      Kroatien ( )      Makedo-  
nien ( )      Polen ( )      Portugal ( )  
Russland/GUS-  
Staaten ( )      Serbien ( )      Slowenien ( )      Spanien  
( )      Türkei ( )      Sonstiges ( )

**1.5 Spielt dein Vater in deinem Leben eine Rolle?**

Ja ( )

Nein ( )

**1.6 Wo ist deine Mutter geboren?**

Albanien ( )	Bosnien- Herzegowina ( )	Deutschland ( )	England ( )	Frankreich ( )	Griechenland ( )
Italien ( )	Ehem. Jugo- slawien ( )	Kroatien ( )	Makedo- nien ( )	Polen ( )	Portugal ( )
Russland/GUS- Staaten ( )	Serbien ( )	Slowenien ( )	Spanien ( )	Türkei ( )	Sonstiges ( )

**1.7 Spielt deine Mutter in deinem Leben eine Rolle?**

Ja ( )

Nein ( )

**1.8 Hast du Geschwister? (INT: Wenn ‚nein‘, weiter mit Frage 1.14.)**

Ja ( )

Nein ( )

**1.9 Wie viele Schwestern hast du?**

Keine ( )	1 ( )	2 ( )	3 ( )
4 ( )	5 ( )	6 ( )	6+ ( )

**1.10 Wie viele Schwestern sind jünger als du?**

Keine ( )	1 ( )	2 ( )	3 ( )
4 ( )	5 ( )	6 ( )	6+ ( )

**1.11 Wie viele Brüder hast du?**

Keine ( )	1 ( )	2 ( )	3 ( )
4 ( )	5 ( )	6 ( )	6+ ( )

**1.12 Wie viele Brüder sind jünger als du?**

Keine ( )	1 ( )	2 ( )	3 ( )
4 ( )	5 ( )	6 ( )	6+ ( )

**1.13 Wie oft und wie lange passt du auf deine jüngeren Geschwister auf?**

Nie ( )	Selten ( )	Nur am Wochenende ( )	Mehrmals die Woche ( )
Fast jeden Tag: Mehr als drei Stunden ( )	Fast jeden Tag: Zwischen ein und drei Stunden ( )	Fast jeden Tag: Weniger als eine Stunde ( )	

**Wenn du etwas machen möchtest, was deinen Eltern nicht gefällt, wie verhältst du dich da?  
Treffen die folgenden Aussagen voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu?  
(INT: 1.14– 1.20 Liste zeigen.)**

**1.14 Ich versuche meine Eltern zu überzeugen.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.15 Ich mache, was meine Eltern wollen.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.16 Ich mache es heimlich.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.17 Ich berate mich zuerst mit meinem Freundeskreis.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.18 Ich streite und versuche mich durchzusetzen.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.19 Ich mache einfach, was ich will.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.20 Ich versuche meinen Vater herumzukriegen, da habe ich die meisten Chancen.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.21 Ich frage meine Mutter, sie bringt es meinem Vater schon bei.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.22 Welcher der folgenden Aussagen stimmst du zu?  
(INT: Antworten vorlesen, nur eine Antwort ankreuzen.)**

In meiner Familie fühle ich mich als Junge besser behandelt als ein Mädchen ( )	In meiner Familie fühle ich mich als Junge genauso gut behandelt wie ein Mädchen ( )	In meiner Familie fühle ich mich als Junge schlechter behandelt als ein Mädchen ( )
--	---	--

**Wie stark treffen die folgenden Aussagen auf dich und dein Elternhaus zu?  
(INT: Liste zeigen.)**

**1.23 Meine Eltern setzen große Hoffnungen in mich.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.24 Der Zusammenhalt ist in unserer Familie viel stärker als in anderen Familien.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.25 Meine Eltern machen sich viele Sorgen um mich.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.26 Meine Eltern meckern dauernd an mir herum.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.27 Für mich kommen meine Eltern an erster Stelle.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.28 Ich muss mir immer von meinen Eltern anhören, dass ich nichts richtig mache.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.29 Ich bekomme von meinen Eltern wirklich alles was ich will.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.30 Meine Eltern sind sehr stolz auf mich.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.31 Meine Eltern machen sich manchmal Sorgen, was wohl aus mir wird.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.32 Meine Eltern lassen mich immer tun, was ich für wichtig halte.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.33 Meine Eltern versuchen immer, mich zu verstehen.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.34 In meiner Familie haben/hatten wir immer genug Geld, um unsere Wünsche zu erfüllen.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.35 In meiner Familie wird/wurde auf meine Schulnoten geachtet.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**1.36 Von meinen Eltern fühle ich mich am besten verstanden.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teils teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**2 Sprache****Welche Sprachen sprichst du? Wo hast du diese Sprachen zuerst gelernt?**

2.1 Albanisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.2 Arabisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.3 Bosnisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.4 Deutsch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.5 Englisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.6 Französisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.7 Griechisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.8 Italienisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.9 Jugoslawisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.10 Kroatisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.11 Kroatoserbisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.12 Kurdisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.13 Makedonisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.14 Polnisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.15 Portugiesisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.16 Russisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.17 Serbisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kinder- garten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )

2.18 Serbisch-kroatisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kindergarten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.19 Slowenisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kindergarten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.20 Spanisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kindergarten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.21 Türkisch	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kindergarten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )
2.22 Sonstige	In der Familie/ zu Hause ( )	Im Kindergarten ( )	In der Schule ( )	Sonstiges ( )

**2.23 In welcher Sprache/in welchen Sprachen fühlst du dich wohl und zu Hause?  
(INT: Die Antwortmöglichkeiten nicht vorlesen, Sprache/n nennen lassen.  
Mehrfachnennung möglich.)**

Albanisch ( )	Arabisch ( )	Bosnisch ( )
Deutsch ( )	Englisch ( )	Französisch ( )
Italienisch ( )	Jugoslawisch ( )	Kroatisch ( )
Kroatoserbisch ( )	Kurdisch ( )	Makedonisch ( )
Polnisch ( )	Portugiesisch ( )	Russisch ( )
Serbisch ( )	Serbokroatisch ( )	Slowenisch ( )
Spanisch ( )	Türkisch ( )	Sonstiges ( )

**2.24 In welchen Sprachen würdest du deine Kinder erziehen?**

Ausschließlich in ... Herkunftssprache ( )	Überwiegend in ... Herkunftssprache ( )	Zweisprachig bzw. mehrsprachig ( )
Überwiegend deutsch ( )	Ausschließlich deutsch ( )	Ich möchte keine Kinder bekommen ( )

**In welchen Sprachen sprichst du mit deinem Vater und deiner Mutter?  
(INT: nur Ankreuzen, wenn Vater/Mutter eine Rolle im Leben spielen. (vgl. Frage 1.4–1.7))**

**2.25 Mutter**

Ausschließlich deutsch ( )	Überwiegend deutsch ( )	Gemischt Deutsch und Her- kunftssprache ( )
Überwiegend Herkunfts- sprache ( )	Ausschließlich Herkunfts- sprache ( )	

**2.26 Vater**

Ausschließlich deutsch ( )	Überwiegend deutsch ( )	Gemischt Deutsch und Her- kunftssprache ( )
Überwiegend Herkunfts- sprache ( )	Ausschließlich Herkunfts- sprache ( )	

### 3 Wichtige und kritische Ereignisse im Leben

Es passieren einem schöne und weniger schöne Dinge im Leben.

Welche der folgenden Ereignisse hast du bisher erlebt und wie stark haben dich diese belastet? (INT: Liste vorlegen.)

#### 3.1 Trennung von fester Freundin/Partnerin //festem Freund/Partner

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	-------------------	---------------------

#### 3.2 Umzug innerhalb Deutschlands

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	----------------	---------------------

#### 3.3 Sitzenbleiben in der Schule, Zurückstufung

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	-------------------	---------------------

#### 3.4 Abbruch der Schulausbildung

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	-------------------	---------------------

#### 3.5 Schwierigkeiten, einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu finden

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	-------------------	---------------------

#### 3.6 Veränderungen im Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnis (z. B. Kündigung, Abbruch des Studiums)

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	-------------------	---------------------

#### 3.7 Arbeitslosigkeit (länger als drei Monate)

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	-------------------	---------------------

#### 3.8 Ausreise nach Deutschland

Sehr gering ( )	Gering ( )	Mittelmäßig ( )	Stark ( )	Sehr stark ( )	Nicht erlebt ( )
--------------------	------------	-----------------	-----------	-------------------	---------------------

**3.9 Verlust einer für mich wichtigen Bezugsperson (z. B. Wegzug oder Tod eines/er Freund/in oder eines Familienmitgliedes)**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**3.10 Längerer Aufenthalt in ... (Herkunftsland, länger als drei Monate)**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**3.11 Streitigkeiten in der Familie**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**3.12 Scheidung oder Trennung der Eltern**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**3.13 Arbeitslosigkeit der Eltern**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**3.14 In der Schule verboten zu bekommen ... (Herkunftssprache oder Dialekt) zu sprechen**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**Wegen bestimmter negativer Vorstellungen, die offenbar einige Leute mit meinem Aussehen oder meiner Herkunft verbinden, ...**

**3.15 ... im Geschäft oder auf dem Amt schlechter behandelt zu werden**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**3.16 ... im Bus, in der Bahn oder auf der Straße angemacht zu werden**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

**3.17 ... in der Schule bzw. Ausbildung schlechter behandelt zu werden**

Sehr gering ()    Gering ()    Mittelmäßig ()    Stark ()    Sehr stark ()    Nicht erlebt ()

## 4 Kindergarten/Schule/Ausbildung/Beruf

### 4.1 Hast du in Deutschland einen Kindergarten (oder eine ähnliche vorschulische Einrichtung) besucht?

Nein ( )                      Ja, ein Jahr ( )                      Ja, zwei Jahre ( )  
Ja, drei Jahre ( )                      Ja, aber ich weiß nicht wie  
lange ( )

### 4.2 Welchen höchsten Bildungsabschluss hast du in Deutschland erreicht? (INT: Nennen lassen und eintragen.)

Gehe noch zur Schule ( )	Bin ohne Abschluss von Schule gegangen ( )	Einfacher Hauptschul- abschluss ( )
Qualifizierter Hauptschul- abschluss ( )	Einfacher Realschul- abschluss ( )	Erweiterter Realschul- abschluss ( )
Fachhochschulreife ( )	Gymnasium/ Abitur ( )	Sonstiges ( )

### Wie oft haben dir folgende Personen bei deinen Hausaufgaben geholfen? (INT: Liste zeigen.)

#### 4.3 Meine Mutter

Nie ( )                      Selten ( )                      Manchmal ( )                      Oft ( )                      Immer ( )

#### 4.4 Mein Vater

Nie ( )                      Selten ( )                      Manchmal ( )                      Oft ( )                      Immer ( )

#### 4.5 Meine Geschwister

Nie ( )                      Selten ( )                      Manchmal ( )                      Oft ( )                      Immer ( )

#### 4.6 Freundinnen/Freunde

Nie ( )                      Selten ( )                      Manchmal ( )                      Oft ( )                      Immer ( )

#### 4.7 Bezahlte (private) Hausaufgabenhilfe

Nie ( )                      Selten ( )                      Manchmal ( )                      Oft ( )                      Immer ( )

#### 4.8 Hausaufgabenhilfe in einer Beratungsstelle/Schule

Nie ( )                      Selten ( )                      Manchmal ( )                      Oft ( )                      Immer ( )

**Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf dich zu, wenn du an dein letztes und vorletztes Schuljahr denkst? (INT: Liste zeigen.)**

**4.9 Die Lehrkräfte, die mich unterrichtet haben, haben mich darin unterstützt, einen guten Schulabschluss zu schaffen.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.10 In der Klasse habe ich mich sehr anerkannt gefühlt.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.11 Ich hatte ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften an meiner Schule.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.12 Ich hatte in meiner Klasse viele Freunde.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.13 Ich hatte Probleme mit den Lehrkräften an meiner Schule.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.14 In der Klasse gab es Konflikte zwischen mir und Mitschülern.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.15 Ich habe das Gefühl, nicht richtig von den Lehrkräften, die mich unterrichtet haben, gefördert worden zu sein.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.16 Bei den männlichen Lehrkräften habe ich mich meist besser aufgehoben gefühlt.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )

**4.17 Bei den weiblichen Lehrkräften habe ich mich meist besser aufgehoben gefühlt.**

Gar nicht ( ) Kaum ( ) Teilweise ( ) Ziemlich ( ) Ganz ( )



**4.23 Ich studiere zur Zeit und zwar:**

An der Fachhochschule ( )

An der Uni ( )

Ich studiere nicht ( )

**4.24 Ich bin zur Zeit berufstätig.**

Ja ( )

Nein ( )

**4.25 Ich bin arbeitslos.**

Ja ( )

Nein ( )

**4.26 Ich bin zu Hause.**

Ja ( )

Nein ( )

**4.27 Ich mache etwas anderes (z. B. Praktikum, Gelegenheitsjobs).**

Ja ( )

Nein ( )

## 5 Allgemein zu Schule, Ausbildung und Beruf

Bitte lies dir die folgenden Aussagen durch. Stimmt du diesen Aussagen voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu? (INT: Liste vorlegen.)

**5.1 Ich übernehme gerne Verantwortung.**

Gar nicht ( )

Weniger ( )

Teilweise ( )

Eher ( )

Voll ( )

**5.2 Erfolg hängt weniger von Leistung ab als von Glück.**

Gar nicht ( )

Weniger ( )

Teilweise ( )

Eher ( )

Voll ( )

**5.3 Ich finde es besser, Entscheidungen selbst zu treffen, als mich auf das Schicksal zu verlassen.**

Gar nicht ( )

Weniger ( )

Teilweise ( )

Eher ( )

Voll ( )

**5.4 Ich habe häufig das Gefühl, dass ich wenig Einfluss darauf habe, was mit mir geschieht.**

Gar nicht ( )

Weniger ( )

Teilweise ( )

Eher ( )

Voll ( )

**5.5 Bei Problemen finde ich meist Mittel und Wege, um sie zu lösen.**

Gar nicht ( )

Weniger ( )

Teilweise ( )

Eher ( )

Voll ( )

**5.6 Bei wichtigen Entscheidungen nehme ich mir oft andere zum Vorbild.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teilweise ( )      Eher ( )      Voll ( )

**6 Jetzt stellen wir dir einige Fragen zu deiner finanziellen Lage und Wohnsituation**

**6.1 Wodurch finanzierst du hauptsächlich deinen Lebensunterhalt?**

(INT: Nennen lassen und eine einzige Antwort eintragen.)

Durch eigene Jobs ( )	Durch eigene Erwerbstätigkeit (Steuerzahler) ( )	Durch meine Eltern ( )	Durch die gemeinsame Haushaltskasse aller Familienmitglieder ( )
Durch Erwerbstätigkeit der/des Partnerin/s ( )	Durch Sozialleistungen (Sozialhilfe, Arbeitslosengeld) ( )	Durch BAFÖG ( )	Sonstiges ( )

**6.2 Bekommst du oder bekamst du so etwas wie Taschengeld von deinen Eltern?**

Nein ( )      Ja, ab und zu ( )      Ja, regelmäßig (z. B.  
wöchentlich, monatlich) ( )

**6.3 Jobbst du nebenher?**

Nie ( )      Ab und zu ( )      Einmal im  
Monat ( )      Einmal in der  
Woche ( )      Mehrmals in der  
Woche ( )

**Wo würdest du deine finanzielle Situation einordnen? Wir haben hier eine Skala, das linke Kästchen steht für „Mir geht es finanziell richtig gut, ich kann mir viel leisten.“ Das rechte Kästchen „Mir geht es finanziell überhaupt nicht gut, ich kann mir gar nichts leisten.“ Mit den Kästchen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen. (INT: Skala vorlegen.)**

**6.4 Wie würdest du deine derzeitige finanzielle Situation beschreiben?**

Mir geht es finanziell richtig gut ( ) ( ) ( ) ( )      Mir geht es finanziell überhaupt nicht gut

**6.5 Was würdest du sagen, hat deine Wohngegend einen guten Ruf?**

Ja ( )      Nein ( )      Weiß nicht ( )

**Sage mir bitte, ob die Aussagen über die Gegend, in der du wohnst, voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zutreffen. (INT: Liste vorlegen.)**

**6.6 Ich fühle mich in unserer Gegend wohl.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teilweise ( )      Eher ( )      Voll ( )

**6.7 Ich würde lieber in einer anderen Gegend wohnen.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teilweise ( )      Eher ( )      Voll ( )

**6.8 In unserer Gegend gibt es häufig Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen, die da leben.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teilweise ( )      Eher ( )      Voll ( )

**6.9 In unserer Gegend gibt es häufig Probleme mit Drogen, Alkohol und Gewalt.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teilweise ( )      Eher ( )      Voll ( )

**6.10 In unserer Gegend ist der Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen, die da leben, gut.**

Gar nicht ( )      Weniger ( )      Teilweise ( )      Eher ( )      Voll ( )

**7 Jetzt haben wir ein paar Fragen zum Thema Ehe und Partnerschaft**

**Welche Eigenschaften soll deine zukünftige Lebenspartnerin/Ehefrau //zukünftiger Lebenspartner /Ehemann auf jeden Fall haben? Wie wichtig sind dir die folgenden Eigenschaften? (INT: Liste vorlegen.)**

**7.1 verständnisvoll**

Gar nicht wichtig ( )      Weniger wichtig ( )      Teilweise wichtig ( )      Eher wichtig ( )      Sehr wichtig ( )

**7.2 zuverlässig**

Gar nicht wichtig ( )      Weniger wichtig ( )      Teilweise wichtig ( )      Eher wichtig ( )      Sehr wichtig ( )

**7.3 geschäftstüchtig**

Gar nicht wichtig ( )      Weniger wichtig ( )      Teilweise wichtig ( )      Eher wichtig ( )      Sehr wichtig ( )

**7.4 treu**

Gar nicht wichtig ( )      Weniger wichtig ( )      Teilweise wichtig ( )      Eher wichtig ( )      Sehr wichtig ( )

**7.5 aus guter Familie**

Gar nicht wichtig ( )      Weniger wichtig ( )      Teilweise wichtig ( )      Eher wichtig ( )      Sehr wichtig ( )

**7.6 reich**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.7 gut aussehend**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.8 kinderlieb**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.9 entschlosskräftig**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.10 liebevoll/zärtlich**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.11 sportlich**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.12 gebildet**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.13 humorvoll**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.14 häuslich**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.15 handwerklich begabt**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.16 gläubig/religiös**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.17 gute Kochkünste**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**7.18 gut im Säubernmachen**

Gar nicht wichtig ( )	Weniger wichtig ( )	Teilweise wichtig ( )	Eher wichtig ( )	Sehr wichtig ( )
--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

**Wie ist deine Mutter bzw. wie ist dein Vater zu einer möglichen Heirat mit einer Person eines anderen Kultur- und Sprachkreises eingestellt? Sind sie gar nicht, weniger, teilweise, großteils oder völlig einverstanden?**

**(INT: Liste vorlegen, nur ankreuzen, wenn Mutter/Vater eine Rolle spielen (Frage 1.14–1.17).)**

**7.19 Vater**

Gar nicht ( )	Weniger ( )	Teilweise ( )
Großteils ( )	Völlig einverstanden ( )	Interessiert mich nicht ( )

**7.20 Mutter**

Gar nicht ( )	Weniger ( )	Teilweise ( )
Großteils ( )	Völlig einverstanden ( )	Interessiert mich nicht ( )

**Wie stehst du zu folgenden Aussagen. Bist du gar nicht, weniger, teilweise, großteils oder völlig einverstanden?**

**7.21 Mir ist es völlig egal, woher meine zukünftige Partnerin/Ehefrau oder Partner/Ehepartner kommt.**

Gar nicht ( )	Weniger ( )	Teilweise ( )
Großteils ( )	Völlig ( )	Interessiert mich nicht ( )

**7.22 Ich finde es gut, wenn sich Türkisch-Deutsche und Russisch-Deutsche ineinander verlieben.**

Gar nicht ( )	Weniger ( )	Teilweise ( )
Großteils ( )	Völlig ( )	Interessiert mich nicht ( )

**7.23 Ich finde es gut, wenn sich Türkisch-Deutsche und Kurdisch-Deutsche ineinander verlieben.**

Gar nicht ( )	Weniger ( )	Teilweise ( )
Großteils ( )	Völlig ( )	Interessiert mich nicht ( )

**7.24 Ich finde es gut, wenn sich Türkisch-Deutsche und Deutsche ineinander verlieben.**

Gar nicht ( )	Weniger ( )	Teilweise ( )
Großteils ( )	Völlig ( )	Interessiert mich nicht ( )

**7.25 Was hältst du davon, wenn Eltern mit ihrem Sohn oder Tochter gemeinsam eine/n Ehefrau/-mann aussuchen? (INT: Antworten vorlesen.)**

Das finde ich überhaupt nicht gut ( )	Das finde ich eher nicht gut ( )	Ich weiß nicht so recht ( )
Das finde ich eher gut ( )	Das finde ich sehr gut ( )	Das interessiert mich nicht ( )

**7.26 Kannst du dir das für dich vorstellen? (INT: Antworten vorlesen.)**

Auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Je nachdem ( )
Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )	Das interessiert mich nicht ( )

**Stimmst du den folgenden Aussagen voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu? (INT: Liste vorlegen.)**

**7.27 Ein berufstätiger Vater kann ein genauso vertrauensvolles Verhältnis zu seinen Kindern haben wie ein nicht berufstätiger Vater.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	interessiert mich nicht ( )

**7.28 Hausmann zu sein ist genau so befriedigend wie gegen Bezahlung zu arbeiten.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	interessiert mich nicht ( )

**7.29 Es ist die Aufgabe des Mannes Geld zu verdienen und die der Frau sich um Haushalt und Familie zu kümmern.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	interessiert mich nicht ( )

**7.30 Einen Beruf zu haben, ist das beste Mittel für einen Mann, um unabhängig zu sein.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	interessiert mich nicht ( )

**7.31 Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als einen Beruf zu haben.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )      interessiert mich nicht ( )

**7.32 Der Mann und die Frau sollten beide zum Haushalteinkommen beitragen.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )      interessiert mich nicht ( )

**7.33 Das Familienleben leidet oft, weil Männer sich zu sehr auf ihre Arbeit konzentrieren.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )      interessiert mich nicht ( )

**7.34 Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )      interessiert mich nicht ( )

**7.35 Es ist nicht gut, wenn der Mann zuhause bleibt und sich um die Kinder kümmert, während die Frau außer Haus arbeitet.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )      interessiert mich nicht ( )

**7.36 Hast du eine feste Freundin/Lebenspartnerin oder einen festen Freund/Lebenspartner? (INT: Wenn 'nein' weiter mit Fragengruppe 8)**

Ja ( )      Nein ( )

**7.37 Welche Nationalität bzw. Herkunft hat deine Freundin oder dein Freund? Stammt sie/er aus ... (Herkunftsland)?**

Herkunftsland ( )      Deutschland ( )      Sonstiges ( )

**7.38 Welcher Religionsgemeinschaft gehört deine Freundin oder dein Freund an?**

Gleicher Religionsgemeinschaft wie ich ( )      Keine Religionsgemeinschaft ( )  
Anderer Religionsgemeinschaft ( )      Weiß nicht ( )

**7.39 In welchen Sprachen sprichst du mit deiner Freundin oder deinem Freund?**

Ausschließlich in ...      Überwiegend in ...      Gemischt: Deutsch und in...  
Herkunftssprache ( )      Herkunftssprache ( )      Herkunftssprache ( )  
Überwiegend in Deutsch ( )      Ausschließlich in Deutsch ( )      Sonstiges ( )

## 8 Die nächsten Fragen betreffen verschiedene Möglichkeiten, mit der eigenen Herkunft umzugehen

Zunächst möchte ich gerne von dir wissen, wie stark du dich selbst verschiedenen Gruppen zuschreiben würdest. (INT: Antworten einzeln abfragen.)

Ich sehe mich als...

### 8.1 Mensch

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.2 Städter (Oldenburger, Delmenhorster etc.)

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.3 als Weltbürger

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.4 Europäer

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.5 Deutscher

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.6 ... (als Angehöriger der Herkunftsgruppe) (INT: Siehe Frage 1.2)

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.7 ... (als Angehöriger einer Religionsgruppe) (INT: Siehe 9.1)

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.8 Ausländer

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teilweise ( )      Stark ( )      Sehr stark ( )

### 8.9 Ich sehe mich als Mischung aus : (INT: bitte Zahlen ankreuzen, aus denen gemischt wird.)

8.1 ( )                      8.2 ( )                      8.3 ( )                      8.4 ( )

8.5 ( )                      8.6 ( )                      8.7 ( )                      8.8 ( )

**8.10 Welchen ‚Kulturen‘ fühlst du dich zugehörig?**

(INT: Mehrfachnennungen sind möglich; Liste vorlegen.)

Der meiner Eltern ( )	Einer Kultur in Deutschland ( )	Einer Kultur im (Herkunftsland) ( )	Einer Jugendkultur in Deutschland ( )
Einer Jugendkultur in (Herkunftsland) ( )	Den Kulturen der Stadt, in der ich lebe ( )	Ich fühle mich keiner bestimmten Kultur zugehörig ( )	

**Was meinst du? (INT: Liste vorlegen.) Kann man von jemandem, der schon lange in Deutschland lebt, erwarten dass er/sie....**

**8.11 ... die deutsche Sprache beherrscht?**

auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Teilweise ( )	Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )
---------------------	----------------	---------------	-------------	--------------------

**8.12 ... selbst Kontakte zu den ‚Einheimischen‘ aufnimmt?**

auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Teilweise ( )	Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )
---------------------	----------------	---------------	-------------	--------------------

**8.13 ... sich in religiöser Hinsicht an die Gesellschaft anpasst?**

auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Teilweise ( )	Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )
---------------------	----------------	---------------	-------------	--------------------

**8.14 ... die Werte und Normvorstellungen der Eltern aufgibt?**

auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Teilweise ( )	Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )
---------------------	----------------	---------------	-------------	--------------------

**8.15 ... die deutsche Staatsangehörigkeit annimmt?**

auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Teilweise ( )	Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )
---------------------	----------------	---------------	-------------	--------------------

**8.16 ... eine Partnerin/einen Partner mit anderen Wert- und Normvorstellungen wählt?**

auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Teilweise ( )	Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )
---------------------	----------------	---------------	-------------	--------------------

**8.17 ... in Vereine in Deutschland eintritt?**

auf keinen Fall ( )	Eher nicht ( )	Teilweise ( )	Eher ja ( )	Auf jeden Fall ( )
---------------------	----------------	---------------	-------------	--------------------

**8.18 ... die deutschen Ess- und Trinkgewohnheiten übernimmt?**

auf keinen Fall ( )    Eher nicht ( )    Teilweise ( )    Eher ja ( )    Auf jeden Fall ( )

**8.19 ... sich äußerlich mit seiner Kleidung an das in Deutschland oft übliche anpasst?**

auf keinen Fall ( )    Eher nicht ( )    Teilweise ( )    Eher ja ( )    Auf jeden Fall ( )

**8.20 ... die eigenen Kinder überwiegend in deutscher Sprache erzieht?**

auf keinen Fall ( )    Eher nicht ( )    Teilweise ( )    Eher ja ( )    Auf jeden Fall ( )

**8.21 Gab es genügend Möglichkeiten für dich Deutsch zu lernen?**

Ja ( )    Nein ( )    Ist deutscher Muttersprachler ( )

**8.22 Hast du den Eindruck, dass die so genannten ‚Einheimischen‘ im Allgemeinen in freundlicher Weise auf dich zukommen oder mit dir Kontakt aufnehmen?**

Ja ( )    Nein ( )    Weiß ich nicht ( )

**8.23 Hast du den Eindruck, dass die so genannten ‚Einheimischen‘ offen sind für andere Religionen und Kulturen?**

Ja ( )    Nein ( )    Weiß ich nicht ( )

**Im Folgenden findest du eine Liste mit politischen Aussagen. Solche Aussagen werden heute viel diskutiert. Gib bitte an, ob du diesen Aussagen jeweils zustimmst oder sie jeweils ablehnst.**

**8.24 Mehrsprachigkeit ist auf jeden Fall ein Vorteil, egal, um welche Sprachen es sich handelt.**

Stimme gar nicht zu ( )    Stimme weniger zu ( )    Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )    Stimme voll zu ( )    Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.25 Auch wenn es uns gut geht, dürfen wir unsere Augen nicht vor den Problemen anderer Länder verschließen.**

Stimme gar nicht zu ( )    Stimme weniger zu ( )    Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )    Stimme voll zu ( )    Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.26 Menschen, die in Deutschland wohnen, müssen, egal wo sie geboren sind, welche Religion sie haben und woher ihre Eltern kommen, im Prinzip gleichberechtigt behandelt werden.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.27 In Deutschland wird deutsch gesprochen, daran sollten sich alle halten.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.28 Menschen, die schon länger in Deutschland leben, müssen bevorzugt werden, wenn es um die Vergabe von Wohnungen und Arbeitsplätzen geht.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.29 Schulen können – wenn dies richtig gemacht wird – durch das Zusammentreffen von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Sprachen, Kulturen und Religionen vielfältiger und interessanter werden.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.30 Menschen verschiedener Kulturen, Sprachen und Religionen sollten sich besser nicht mischen, da sonst irgendwann die eigene Kultur, Sprache und Religion verloren geht.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.31 Die verschiedenen Richtungen des Christentums passen – bis auf wenige Ausnahmen – durchaus zu einem modernen und demokratischen Deutschland.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.32 Die verschiedenen Richtungen des Islams passen – bis auf wenige Ausnahmen – durchaus zu einem modernen und demokratischen Deutschland.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.33 Schwule und Lesben müssen gleichberechtigt behandelt werden.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.34 Alte Menschen behindern junge Leute doch nur.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.35 Natürlich sind nicht alle Menschen, die aus einem Land kommen, gleich.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.36 Kinder mit Behinderungen stören in normalen Schulklassen.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.37 Man darf die Menschen nicht in „Schubladen“ stecken.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.38 Von alten Menschen können wir jungen etwas lernen.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.39 Es sollte mehr Geld ausgegeben werden, um Rollstuhlfahrern ein möglichst „normales“ Leben zu ermöglichen.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )

**8.40 Zärtlichkeiten zwischen Schwulen und zwischen Lesben sind unnatürlich und falsch.**

Stimme gar nicht zu ( )	Stimme weniger zu ( )	Stimme teilweise zu ( )
Stimme eher zu ( )	Stimme voll zu ( )	Habe ich keine Meinung zu ( )



**9.9 Es ist mir egal, ob meine Freunde/Freundinnen religiös sind.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.10 Eine Ehe ist für mich nur mit religiöser Trauung eine richtige Ehe.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.11 Gott ist für mich in erster Linie eine strafende Macht.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.12 Als junger Mann fühle ich mich in meiner Religion akzeptiert.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.13 Welche Religion meine Partnerin/mein Partner hat, ist mir egal.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.14 Als junger Mann fühle ich mich in meiner Religion unterdrückt.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.15 Es ist für mich wichtig, meine Kinder nach meinen religiösen Grundsätzen zu erziehen.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.16 Gott ist für mich in erster Linie eine vergebende Macht.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.17 Die Stellung der Frau ist in meiner Religion genauso gut oder schlecht wie in anderen Religionen auch.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.18 Ich kann mir kaum vorstellen, jemanden zu heiraten, der einen anderen Glauben hat als ich.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.19 Gott ist eine Erfindung von Menschen für etwas, was sie sich nicht erklären können.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.20 Bekommst du oder bekamst du Religionsunterricht/religiöse Unterweisung zu deiner Religion?**

Ja ( )      Nein ( )

**Wie ist deine Meinung zu folgenden Aussagen? Stimmt du folgenden Aussagen voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu? (INT: Liste vorlegen.)**

**9.21 Ich hätte in der Schule gerne mehr über meine Religion erfahren.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.22 Ich wünsche mir von den so genannten Einheimischen mehr Verständnis für meine Form des Glaubens.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.23 Ich möchte mehr über die anderen Religionen erfahren.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.24 Ich wünsche mir von Menschen anderer Religionen, dass sie mehr über meine Religion wissen.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.25 Ich wünsche mir mehr Verständnis für meine Haltung zur Religion.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.26 Ich erwarte Toleranz und Respekt für meinen Glauben, auch wenn die Person selbst ein anderes Verhältnis zur Religion hat.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**Würdest du von dir sagen, dass du eher religiös/gläubig oder nicht religiös bist? Wir haben hier eine Skala. Wo würdest du deine eigenen Ansichten auf dieser Skala einstufen? Das linke Kästchen steht für „Ich bin sehr religiös“. Das rechte Kästchen bedeutet „Ich bin gar nicht religiös“. Mit den Kästchen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.**

**(INT: Skala vorlegen.)**

**9.27 Bist du eher religiös/gläubig oder nicht religiös?**

Ich bin sehr religiös                      ( ) ( ) ( ) ( )                      Ich bin gar nicht religiös

**Es gibt viele Meinungen über „Juden“. Stimmt du den folgenden Aussagen gar nicht, weniger, teilweise, eher oder voll zu? (INT: Liste vorlegen.)**

**9.28 Man sollte endlich aufhören von „den Juden“ zu sprechen und ihnen eine Sonderrolle zuzuschreiben. Juden sind Menschen wie du und ich.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.29 Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.30 Mich ärgert, dass die Juden immer noch den Holocaust für ihre Zwecke ausnutzen.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.31 Ich kann nicht verstehen, wie Juden, wo sie doch soviel Leid erfahren mussten, heute so mit den Palästinensern umgehen.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.32 Die Juden haben immer noch zu viel Macht auf der Welt.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.33 Juden verstehen tatsächlich besser mit Geld umzugehen als viele andere.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.34 Deutschland hat seine Lehren aus der Geschichte gezogen. Wenn es heute noch Judenfeindschaft in Deutschland gibt, dann kommt das von außen.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**9.35 Über die jüdische Religion und das Judentum weiß ich eigentlich sehr wenig.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**Denke jetzt einmal an deine drei besten Freundinnen und Freunde. Wer ist das? Ist die erste Person ein Mädchen oder ein Junge? Was ist ihre nationale Herkunft? In welcher Sprache sprichst du mit ihr/mit ihm?**

**(INT: Erst die Daten der ersten Person, dann der zweiten und schließlich der dritten abfragen. Auf jede Frage jeweils nur eine einzige Antwort. Achtung: Die Frage bezieht sich nicht auf den festen Freund oder Partner und auch *nicht* auf Familienangehörige. „Herkunftsland“ meint „Herkunftsland des Interviewten“.)**

## **1. Person**

### **9.36 Geschlecht**

Männlich ( ) Weiblich ( )

### **9.37 Nationale Herkunft des Freundes/der Freundin**

Herkunftsland ( ) Deutschland ( ) Sonstiges ( )

### **9.38 Nationale Herkunft der Eltern des Freundes/der Freundin**

Herkunftsland ( ) Deutschland ( ) Sonstiges ( )

### **9.39 Ich spreche mit der Person**

Ausschließlich Deutsch ( )	Überwiegend Deutsch	Deutsch und Herkunftssprache gemischt ( )
Überwiegend Herkunftssprache ( )	Ausschließlich Herkunftssprache ( )	Sonstiges ( )

**2. Person** (INT: Falls keine weiteren Freunde in 9.40 ankreuzen und weiter bei 9.48.)

### **9.40 Geschlecht**

Männlich ( ) Weiblich ( ) Ich habe keinen weiteren Freund ( )

### **9.41 Nationale Herkunft des Freundes/der Freundin**

Herkunftsland ( ) Deutschland ( ) Sonstiges ( )

### **9.42 Nationale Herkunft der Eltern des Freundes/der Freundin**

Herkunftsland ( ) Deutschland ( ) Sonstiges ( )

**9.43 Ich spreche mit der Person**

Ausschließlich Deutsch ( )	Überwiegend Deutsch	Deutsch und Herkunftssprache gemischt ( )
Überwiegend Herkunftssprache ( )	Ausschließlich Herkunftssprache ( )	Sonstiges ( )

**3. Person** (INT: Falls keinen weiteren Freunde in 9.44 ankreuzen und weiter bei 9.48.)

**9.44 Geschlecht**

Männlich ( )	Weiblich ( )	Ich habe keinen weiteren Freund ( )
--------------	--------------	-------------------------------------

**9.45 Nationale Herkunft des Freundes/der Freundin**

Herkunftsland ( )	Deutschland ( )	Sonstiges ( )
-------------------	-----------------	---------------

**9.46 Nationale Herkunft der Eltern des Freundes/der Freundin**

Herkunftsland ( )	Deutschland ( )	Sonstiges ( )
-------------------	-----------------	---------------

**9.47 Ich spreche mit der Person**

Ausschließlich Deutsch ( )	Überwiegend Deutsch	Deutsch und Herkunftssprache gemischt ( )
Überwiegend Herkunftssprache ( )	Ausschließlich Herkunftssprache ( )	Sonstiges ( )

**9.48 Hast du jemanden, mit dem du über alle Sorgen und Nöte sprechen kannst?  
Wenn ja, wer ist das? (INT: Mehrere Antworten möglich.)**

Mutter ( )	Vater ( )	Schwester ( )	Bruder ( )
Andere Verwandte ( )	Fester Freund/ Partner ( )	Bester Freund in Nr. 1 ( )	Bester Freund in Nr. 2 ( )
Bester Freund in Nr. 3 ( )	Lehrer/innen ( )	Jugendarbeiter/innen ( )	Andere Person/en ( )
Ich habe niemanden ( )			

## 10 Jetzt würde ich gern wissen, wie du dich in letzter Zeit gefühlt hast.

Stimmst du den folgenden Aussagen voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu?  
(INT: Liste vorlegen.)

### 10.1 Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 10.2 Ich sehe im Allgemeinen mehr die guten Seiten des Lebens.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 10.3 Ich bin selten so richtig gut drauf.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 10.4 Ich halte mich für eine glückliche Person.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 10.5 Verglichen mit meinen Freunden denke ich weniger positiv über das Leben.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 10.6 Ich fühle mich oft einsam.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 10.7 Ich habe viel Power.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 10.8 Ich bin oft traurig.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.9 Die Menschen in meinem Umfeld nehmen mich so wahr, wie ich bin und mich selbst sehe.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.10 Menschen, die mich nicht kennen, haben häufig Vorurteile mir gegenüber.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.11 Die Menschen in meinem Umfeld nehmen mich anders wahr als ich mich selbst.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**Jetzt habe ich noch ein paar Aussagen zum Thema Männlichkeit. Stimmt du folgenden Aussagen voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu?**

**10.12 Männlichkeit heißt für mich, keine Schwäche zu zeigen.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.13 Männlich ist, für die eigenen Angehörigen sorgen zu können.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.14 Wer homosexuell ist, kann kein „richtiger“ Mann sein.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.15 Männlichkeit heißt auch immer Up to date zu sein was Kleidung, Technik etc. angeht.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.16 Männlichkeit heißt, Risiken einzugehen.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.17 Männlichkeit bedeutet auch gut über seine Gefühle reden zu können.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.18 Ein „richtiger“ Mann sollte in der Partnerschaft treu und zuverlässig sein.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.19 Ein „richtiger“ Mann löst Streitigkeiten durch Reden und nicht durch Schlagen.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.20 Zu einem „richtigen“ Mann gehört, dass er führen und leiten kann.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.21 Männlichkeit bedeutet auch, sich in andere Menschen gut hineinversetzen zu können.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**10.22 Männer brauchen sich für Tränen in der Öffentlichkeit nicht zu schämen.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**Kommen wir noch auf das Thema Gewalt zu sprechen. Wie würdest du dich selbst einordnen?**

**10.23 Hast du in Konflikten auf der Straße, im Freundes-/Bekanntnenkreis oder in der Schule schon mal körperlich gewalttätig gehandelt?**

Nie ( )      Selten ( )      Manchmal ( )      Häufig ( )      Sehr häufig ( )

**10.24 Bist du in Konflikten auf der Straße, im Freundes-/Bekanntnenkreis oder in der Schule schon mal körperlich gewalttätig angegriffen worden?**

Nie ( )      Selten ( )      Manchmal ( )      Häufig ( )      Sehr häufig ( )

**10.25 Wurde oder wird manchmal körperliche oder verbale /psychische Gewalt bei Konflikten in deiner Familie zwischen den Familienmitgliedern ausgeübt?**

Nie ( )      Selten ( )      Manchmal ( )      Häufig ( )      Sehr häufig ( )

## 11 Jetzt noch zu deinen Erfahrungen im Alltag

**Ich lese dir im Folgenden verschiedenen Alltagssituationen vor und du sollst sagen, ob du dich selbst schon einmal in solch einer Situation befunden hast.**

### 11.1 Menschen, die ich nicht kenne, wechseln die Straßenseite sobald sie mich sehen.

Ist mir noch nie passiert ( )    Ist mir selten passiert ( )    Ist mir manchmal passiert ( )  
Ist mir oft passiert ( )    Ist mir sehr oft passiert ( )    Ich habe nie darauf geachtet ( )

### 11.2 Bei Schuldfragen bin ich immer der erste Verdächtige.

Ist mir noch nie passiert ( )    Ist mir selten passiert ( )    Ist mir manchmal passiert ( )  
Ist mir oft passiert ( )    Ist mir sehr oft passiert ( )    Ich habe nie darauf geachtet ( )

### 11.3 Es wird getuschelt, wenn ich den Raum betrete oder neu dazu komme.

Ist mir noch nie passiert ( )    Ist mir selten passiert ( )    Ist mir manchmal passiert ( )  
Ist mir oft passiert ( )    Ist mir sehr oft passiert ( )    Ich habe nie darauf geachtet ( )

### 11.4 In Geschäften werde ich vom Personal, den Detektiven auffälliger beobachtet.

Ist mir noch nie passiert ( )    Ist mir selten passiert ( )    Ist mir manchmal passiert ( )  
Ist mir oft passiert ( )    Ist mir sehr oft passiert ( )    Ich habe nie darauf geachtet ( )

### 11.5 Ich werde ignoriert, nicht ernst genommen (z. B. als Käufer in Geschäften).

Ist mir noch nie passiert ( )    Ist mir selten passiert ( )    Ist mir manchmal passiert ( )  
Ist mir oft passiert ( )    Ist mir sehr oft passiert ( )    Ich habe nie darauf geachtet ( )

### 11.6 In öffentlichen Verkehrsmitteln bleibt der Platz neben mir frei, auch wenn es sehr voll ist.

Ist mir noch nie passiert ( )    Ist mir selten passiert ( )    Ist mir manchmal passiert ( )  
Ist mir oft passiert ( )    Ist mir sehr oft passiert ( )    Ich habe nie darauf geachtet ( )  
)

## 12 Als nächstes habe ich ein paar Fragen zum Thema Körper und Sexualität

Jeder hat ein unterschiedliches Verhältnis zu seinem eigenen Körper. Ich möchte gerne von dir wissen, ob die folgenden Aussagen auf dich genau, ziemlich, teilweise, weniger oder gar nicht zutreffen. (*INT: Liste vorlegen.*)

### 12.1 Ich achte darauf, körperlich fit zu bleiben.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 12.2 Ich benutze gerne Körperpflegeprodukte (z. B. Cremes, Körpermilch, Tonic).

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 12.3 Ich fühle mich zu dünn.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 12.4 Ich fühle mich wohl in meinem Körper.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 12.5 Ich fühle mich zu dick.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 12.6 Ich finde meinen Körper schön.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 12.7 Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich eine Schönheitsoperation machen lassen.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

### 12.8 Ich finde es wichtig, muskulös zu sein.

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

Wie denkst du darüber, schon vor der Ehe ‚miteinander zu schlafen‘? Stimmt du der folgenden Aussage voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu? (INT: Liste vorlegen.)

**12.9 Für Jungs ist nichts Falsches daran vor der Ehe Geschlechtsverkehr mit der Partnerin/dem Partner zu haben.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**12.10 Für Mädchen ist nichts Falsches daran vor der Ehe Geschlechtsverkehr mit der Partnerin/dem Partner zu haben.**

Stimme gar nicht zu ( )      Stimme weniger zu ( )      Stimme teilweise zu ( )  
Stimme eher zu ( )      Stimme voll zu ( )

**13 Zum Schluss möchte ich noch allgemeine Dinge von dir wissen.**

(INT: Wenn Herkunftsdeutscher nur Frage 13.10 und 13.11 fragen. Ergibt sich aus Frage 1.2.)

**13.1 (INT: Wenn keine deutsche Staatsangehörigkeit: Siehe Frage 1.3.)**

**Welchen Aufenthaltsstatus hast du?**

Befristete Aufenthaltserlaubnis ( )	Unbefristete Niederlassungserlaubnis ( )	Aufenthaltsberechtigung ( )	Asylbewerber ( )
Geduldeter ( )	Flüchtling ( )	Aufenthaltsgewährung ( )	Spät-/Aussiedler ( )
Sonstiger Status ( )	Weiß nicht ( )		

**13.2 (INT: Wenn keine deutsche Staatsangehörigkeit)**

**Hast du vor, die deutsche Staatsangehörigkeit zu beantragen?**

Ja, ich habe sie bereits beantragt und warte auf die Zusage ( )      Ja ( )      Nein ( )

(INT: Wenn er nicht vorhat, die deutsche Staatsangehörigkeit zu beantragen)

**Warum willst du die deutsche Staatsangehörigkeit nicht beantragen? Treffen die folgenden Aussagen auf dich voll, eher, teilweise, weniger oder gar nicht zu? (INT: Liste vorlegen.)**

**13.3 Ich glaube nicht, dass es mir Vorteile bringt.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**13.4 Ich würde sie nur beantragen, wenn ich meine alte nicht aufgeben müsste.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**13.5 Ich befürchte Probleme mit meinen Eltern, wenn ich die deutsche Staatsangehörigkeit beantragen würde.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**13.6 Ich fühle mich Deutschland nicht genug verbunden.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**13.7 Ich möchte mir die Möglichkeit offen halten, jederzeit nach ... (Herkunftsland) zurückkehren zu können.**

Gar nicht ( )      Wenig ( )      Teils – teils ( )      Eher ( )      Voll ( )

**Wenn du jetzt mal an die berufliche Karriere deiner Eltern denkst, würdest du sagen:**

**13.8 Dein Vater**

Arbeitet im gleichen Beruf, den er in (Herkunftsland) ausgeübt hat ( )      Hat nie eine Anstellung in Deutschland gefunden, die seiner Qualifikation entspricht ( )

Hat eine höhere Stellung in Deutschland als in (Herkunftsland) ( )      Hatte einen Beruf, ist jetzt aber arbeitslos ( )

**13.9 Deine Mutter**

Arbeitet im gleichen Beruf, den er in (Herkunftsland) ausgeübt hat ( )      Hat nie eine Anstellung in Deutschland gefunden, die seiner Qualifikation entspricht ( )

Hat eine höhere Stellung in Deutschland als in (Herkunftsland) ( )      Hatte einen Beruf, ist jetzt aber arbeitslos ( )

**13.10 Welche berufliche Stellung hat dein Vater (jetzt) hier in Deutschland?**

**(INT: Wenn er momentan nicht berufstätig ist: Was war seine letzte berufliche Stellung in Deutschland?)**

Mithelfender Familienangehöriger in einem Familienbetrieb ( )      An-/ungelearnter Arbeiter ( )      Fachangestellter (im erlernten Beruf) ( )      Facharbeiter ( )

Beamter ( )      Freiberuflich tätig ( )      Selbstständiger Gewerbetreibender ( )      Sonstiges ( )

Weiß nicht ( )

**13.11 Welche berufliche Stellung hat deine Mutter (jetzt) hier in Deutschland?**

**(INT: Wenn sie momentan nicht berufstätig ist: Was war ihre letzte berufliche Stellung in Deutschland?)**

Mithelfender Familienangehöriger in einem Familienbetrieb ( )    An-/ungelernter Arbeiter ( )    Fachangestellter (im erlernten Beruf) ( )    Facharbeiter ( )

Beamter ( )    Freiberuflich tätig ( )    Selbstständiger Gewerbetreibender ( )    Sonstiges ( )

Weiß nicht ( )

**13.12 Aus welchem Grund ist deine Familie nach Deutschland gekommen?**

**(INT: Es geht um die Person aus der Familie, die als erste aus dem Herkunftsland nach Deutschland gekommen ist. Das können auch Großeltern sein.)**

Anwerbung als Arbeitsnehmer ( )    Heirat ( )    Flucht/ Asyl ( )

Studium ( )    Aussiedlung ( )    Sonstige Gründe ( )

Weiß nicht ( )

**Vielen Dank für deine Mitarbeit und deine Geduld!**

## 14 Vom Interviewer auszufüllen

### 14.1 Wo wohnt der Befragte?

Hannover ( )	Wolfsburg ( )	Hildesheim ( )	Oldenburg ( )
Braunschweig ( )	Lüneburg ( )	Emden ( )	Delmenhorst ( )
Göttingen ( )	Osnabrück ( )		

### 14.2 Wie lange hat das Interview gedauert? (in Minuten)

### 14.3 Wie hat sich der Befragte während des Interviews verhalten?

Sehr bereitwillig/ sehr aufgeschlossen ( )	Bereitwillig/ Aufgeschlossen ( )	Zurückhaltend ( )
Eher ablehnend ( )	Sehr ablehnend ( )	

### 14.4 Wie fand die Befragung statt?

Allein mit dem Befragten ( )	Es waren andere dabei, und das hat ziemlich gestört ( )
Es waren andere dabei, doch das hat nur wenig gestört ( )	Es waren andere dabei, doch das hat gar nicht gestört ( )

### 14.5 In welcher Sprache wurde das Interview geführt?

Ganz auf Deutsch ( )	Ausschließlich in Herkunftssprache ( )
Überwiegend auf Deutsch, außer bei Verständnisproblemen ( )	In beiden Sprachen ( )

### 14.6 Wie gut spricht der Befragte Deutsch?

Perfekt ( )	Gut ( )	Ausreichend ( )
Er hatte wenige Möglichkeiten, sich auf Deutsch zu verständigen ( )	Er hatte keine Möglichkeit, sich auf Deutsch zu verständigen ( )	

### 14.7 Wie ist der Befragte zu der Umfrage gekommen?

Lehrerauswahl ( )	Vorstellung in der Schule und dann selbst gemeldet ( )	Sportverein ( )
Schnellballverfahren über Bekannte/ Freunde ( )	Jugendzentrum ( )	Sonstiges ( )

Hiermit bestätige ich die ordnungsgemäße Durchführung des Interviews am .....

.....

Unterschrift des Interviewers

-----

Interviewer Identitätsnummer

Gab es bei dem Interview irgendetwas, was die Forschergruppe wissen sollte oder was Sie uns gerne mitteilen möchten? Dann bitten wir Sie, es auf dieser Seite zu notieren. Vielen Dank!



## Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsproblem ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a.M.: Campus.
- Auernheimer, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik. Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (1997). Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 344–356.
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – eine neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 183–205.
- Badawia, Tarek/ De Paz Martínez, Laura (2011): Jungen in Migrantenfamilien. In: Fischer, Veronika/ Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Wochenschau Verlag. Schwalbach.
- Baier, Dirk/Pfeiffer Christian/Rabold Susann/Simonsen, Julia/Kappes Cathleen (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum, Hannover.
- Beck, Ulrich (1986): Riskiogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne: Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Sopp, Peter (Hrsg.)(1997): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske+Budrich.
- Böhnisch, Lothar (2002/2005): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2002/2005): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden. S. 199–214.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2006): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Waxmann Verlag, 2. Auflage.

- Borgeest, Bernhard (2010): „Ich lerne, mich nachts in leeren Straßen zu fürchten“ in: Focus – Das moderne Nachrichtenmagazin Nr. 20/10, 17. Mai 2010, Focus Magazin Verlag, München S. 120 ff.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen, Otto Schwarz und Co Verlag, 183–198.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft, Suhrkamp Verlag, 100–112.
- Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (2009): Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden. S. 15–23.
- Bundesamt für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.
- Bühl, Achim (2010): PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. 12., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Charlton, Michael/Käppler, Christoph/Wetzel, Helmut (2003): Einführung in die Entwicklungspsychologie, Beltz Verlag, 161–167.
- Connell, Raewyn W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen. S. 87–108; 247–267.
- DAK (2010): Gesundheitsreport 2010, online <http://www.tagesschau.de/inland/schlafstoerung100.html> 24.01.2011
- Degele, Nina: Männlichkeit queeren. In: Bauer, R./Hoenes, J./Woltersdorff, V. (Hrsg.) (2007): Unbeschreiblich männlich. Heteronormativitätskritische Perspektiven. Hamburg. S. 29–42.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2009): BMBF-Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich „Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“, Forschungsvorhaben im Themenbereich 1: Grundlagen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen: Schlussbericht des DIE zum Teilprojekt „Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland“, Bonn.

- Diefenbach, Heike (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. S. 225–244. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Diekmann, Andreas (2009): Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Elfferding, Wieland (1988): Funktion und Struktur des Rassismus – Eine Theorieskizze. In: Rätzler, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, Argument Verlag 43–53.
- Essed, Philomena (1984): *Alledaags Racisme*. Amsterdam, Sara.
- Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt: Luchterhand-Verlag.
- Flessner, Heike (2006): Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen Pädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Wochenschau Verlag. Schwalbach.
- Flessner, Heike(2011): Die Kategorie Gender in der diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Wochenschau Verlag. Schwalbach.
- Frosh, Stephen/Phoenix, Ann/Pattman, Rob (2002): *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Palgrave.
- Goorgi, Viola B/Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Waxmann Verlag GmbH, 2011 Münster/New York/München/Berlin.
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen*. Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York F.R.G
- Gomolla, Mechtild/ Radke, Frank-Olaf (2002/2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hamburger, Franz (2002): Migration und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München, S. 6–46.
- Haug, Sonja/Müssing, Stephanie/Stichs, Anja (2008): Muslimisches Leben in Deutschland – im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Heitmeyer, Wilhelm (1995): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen, Juventa Verlag, 1987, 5. Auflage.
- Helmé, Eugen (1974/1982): Papa – Charly hat gesagt..., Gespräche zwischen Vater und Sohn. In: Textsammlung einer Sendereihe des Nordeutschen Rundfunks. Band 1. Hamburg. Rowohlt Taschenbuch. 7–12.
- Herwartz-Emden, Leonie/ Schurt, Verena/ Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster. Waxmann.
- Huxel, Karin (2006): Fremde Männlichkeiten? Zur Konstruktion von Geschlecht in biographischen Erzählungen von Migranten. In: iks – interkulturelle Studien, Ausgabe 40, Münster, 14–24.
- Jäger, Magret/Kauffmann, Heiko (Hrsg.)(2002/2004): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg.
- Juhász, Anne/Mey, Eva (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden.
- Kattmann, Ulrich. (1999): Warum und mit welcher Wirkung klassifizieren Wissenschaftler Menschen? In: Kaupen-Hass, Heidrun/Saller, Christian (Hrsg.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften. New York. Campus Verlag, 65–83.
- Kersten, Joachim (1997): Gut und Geschlecht – Männlichkeit, Kultur und Kriminalität, de Gruyter Verlag, Berlin.
- Kimmel, Michael (2004): Frauenforschung, Männerforschung, Geschlechterforschung: Eine persönliche Überlegungen. In: Meuser, Michael/

- Neusüß, Claudia (2004): Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Berlin. bpb. S. 337–355.
- Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johannes/ Jude, Nina/Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): Pisa 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin.
- Klosinski, Gunther (2004): Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen, Kösel Verlag.
- Krebs, Matthias (2004): Pädagogik gegen Rechts. Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, Tectum Verlag, S. 46–73.
- Kongidou, Dimitra/Tsiakalos, Georgios (1995): Gesellschaften ohne Jugend In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): In Grenzen verstrickt. Jugendliche und Rassismus in Europa. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung. Duisburg: DISS. S. 24–39.
- Lange, Matthias/Weber-Becker, Martin (1997): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2006<sup>II</sup>): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Rassismen – Zu den unterschiedlichen Formen dieser ausgrenzenden und diskriminierenden Orientierungen und Praxen und zur Notwendigkeit einer mehrdimensionalen, antirassistischen Praxis Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2005): Beiträge zu Rassismusforschung und Rassismusprävention. Arbeitspapiere IBKM No.9. Oldenburg: BIS. S. 6–40.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 9, Waxmann Verlag, S. 28–32.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.): Macht – Kultur – Bildung. Münster. Waxmann. S. 129–146.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009): Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 1 – Rassismustheorie und Rassismusforschung. Schwalbach i.T. Wochenschau, S. 179–199.

- Lewotin, Richard (1986): Menschen – genetische, kulturelle und soziale Gemeinsamkeiten. Heidelberg . Spektrum der Wissenschaft.
- Lewotin, Richard/Rose, Steven/Kamin, Leon J. (1988): Die Gene sind es nicht ... – Biologie, Ideologie und menschliche Natur .München [u.a.]: Psychologie Verl.-Union.
- Lutz, Helma/Vivar, Maria Teresa Herrera/Supik, Linda (Hrsg.) (2010): Focus Intersektionalität – Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske+Budrich, Opladen.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, do Mar Maria (2000): Die interkulturelle Dimension psychosozialer Beratung. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Mecheril, Paul (2004a): Beratung – Interkulturell. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendieck, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinierung und Zugänge. Tübingen. dgvt, 295–304.
- Mecheril, Paul (2004b): Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag7/mecheril/treichler.pdf>.
- Mecheril, Paul/ Castro Varela, do Mar Maria/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S. 15 ff.
- Melter, Claus (2005): „Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht“. Wie und weshalb PädagogInnen in der ambulanten Jugendhilfe es vermeiden, mit Imigrantenjugendlichen über deren Rassismuserfahrungen und Zugehörigkeitsfragen zu sprechen. Ein Beispiel. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek /Humrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 25.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe – Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster S. 144.
- Melter, Claus/Mecheril, Raul (Hrsg.) (2011<sup>II</sup>): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Wochenschau Verlag.
- Memmi, Albert (1987): Rassismus. Frankfurt am Main: Athenäum.

- Miles, Robert (1989): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Haug, Frigga/Haug, Wolfgang F. (Hrsg.): *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*: Nr. 175; Argument-Verlag: West-Berlin S. 353–368.
- Miles, Robert (1991): *Rassismus – Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Hamburg: Argument.
- Öztürk, Halit (2007): *Wege zur Integration – Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland*, Bielefeld.
- Phoenix, Ann/Frosh Stephen (2005): »Hegemoniale Männlichkeit«, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Lononer Schüler zum Thema Identität. In: King, Vera/Flaake Karin (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt am Main.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung – Ein Praxisbuch*, 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratzki, Anne (2006): *Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich*. In: Auernheimer, Georg: *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2. überarb. und erw. Auflage. *Interkulturelle Studien*, Bd. 16. S. 24.
- Rost, Detlef H. (2009): *Intelligenz – Fakten und Mythen*. Weinheim, Basel, Beltz Verlag. S. 81–136.
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011<sup>II</sup>): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schramkowski, Barbara (2007): *Integration unter Vorbehalt – Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Frankfurt am Main.
- Schrötle, Monika (2007): *Zwangsverheiratung, Gewalt und Paarbeziehungen von Frauen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland – Differenzierung statt Polarisierung*. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *Zwangsverheiratung in Deutschland. Forschungsreihe Band 1*. Baden Baden: Nomos. S. 149–170.

- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2000): 13. Shell Jugendstudie. Jugend 2000. Leske+Budrich Verlag.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2002): 14. Shell Jugendstudie. Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich Fischer Taschenbuch Verlag.
- Spiegel Online (2011): Kinder statt Inder – Rüttgers verteidigt verbalen Ausrutscher. online: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,68369,00.html> Zugriff 28.03.2011
- Stone, L. Joseph/Church Joseph (1978): Kindheit und Jugend. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Band 2, Stuttgart.
- Tenbruck, Friedrich H. (1956): Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven, 2. Auflage, Freiburg.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus – Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld.
- Terkessidis, Mark (1998): „Psychologie des Rassismus“, Westdeutscher Verlag, Opladen, Wiesbaden, S. 71–74.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1989): Sozialisationstheorien, Rohwolt Taschenbuch Verlag GmbH, 1989, 7. Auflage.
- Toprak, Ahmet; Nowacki, Katja (2010): Gewaltphänomene bei männlichen, muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien – Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Familie und Jugend, Dortmund.
- Toprak, Ahmet (2005): Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre, Freiburg im Breisgau.
- Wulf, Christian (1999): Der Andere – Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: Dibia, Pascal/Wulf, Christian (Hrsg.): Vom Verstehen des Nicht-Verstehens. Ethnosozilogie interkultureller Begegnungen. Frankfurt am Main: Campus, S. 61–75.

## Quellen aus dem Internet

- Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration (2009): Handlungsprogramm Integration 2008. Hannover. [http://www.hildesheim.de/pics/medien/1\\_1262161448/Handlungsprogramm\\_Integration\\_2009.pdf](http://www.hildesheim.de/pics/medien/1_1262161448/Handlungsprogramm_Integration_2009.pdf) / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Stadt Braunschweig (2011): Stadtforschung aktuell, 4, Braunschweig. [http://www.braunschweig.de/politik\\_verwaltung/fb\\_institutionen/fachbereiche\\_referate/ref0120/stadtforschung/infoline\\_stafo\\_2011\\_04\\_Migration\\_2010.pdf](http://www.braunschweig.de/politik_verwaltung/fb_institutionen/fachbereiche_referate/ref0120/stadtforschung/infoline_stafo_2011_04_Migration_2010.pdf) / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Stadt Delmenhorst (2010): Delmenhorst – Migranten und Wohnungsmarktstrategie. Stadt Delmenhorst. Geschäftsbereich Wirtschaft Fachdienst Stadtentwicklung und Statistik. Delmenhorst. [http://www.Delmenhorst.de/medien/bindata/leben-in-del/unsere-stadt/stadtforschung-entwicklung/Vortrag\\_fuer\\_Niedersachsenforum2.pdf](http://www.Delmenhorst.de/medien/bindata/leben-in-del/unsere-stadt/stadtforschung-entwicklung/Vortrag_fuer_Niedersachsenforum2.pdf) / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Stadt Emden (2010): Rahmenplan Integration der Stadt Emden. Emden. [http://www.emden.de/de/gesundheits/soziales/files/rahmenplan\\_integration.pdf](http://www.emden.de/de/gesundheits/soziales/files/rahmenplan_integration.pdf) / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Stadt Göttingen (2010): Göttinger Statistisches Informationssystem. Stadt Göttingen, Fachdienst Statistik und Wahlen. Göttingen. [http://www.goesis.goettingen.de/pdf/028\\_00.pdf](http://www.goesis.goettingen.de/pdf/028_00.pdf) / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Stadt Hannover (2009) Strukturdaten der Stadt Hannover. Hannover. [http://dyn2.hannover.de/data/download/s/statistik/strukturdaten2009/Kap\\_3\\_1\\_ang.pdf](http://dyn2.hannover.de/data/download/s/statistik/strukturdaten2009/Kap_3_1_ang.pdf) / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Stadt Oldenburg (2011): Statistische Daten Online. Oldenburg. <http://www.oldenburg.de/stadtol/fileadmin/oldenburg/Benutzer/PDF/40/402/0201-2010-Internet.pdf> / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Stadt Wolfsburg und empirica (Verf.) (2010): Sozialbericht Wolfsburg. Bericht zur sozialen Lage in der Stadt Wolfsburg. Berlin. [http://www.wolfsburg.de/irj/go/km/docs/imperia/mam/portal/kommunikation/pdf/sozialbericht\\_2010\\_1\\_32mb.pdf](http://www.wolfsburg.de/irj/go/km/docs/imperia/mam/portal/kommunikation/pdf/sozialbericht_2010_1_32mb.pdf) / Letzter Zugriff am 04.01.2012.
- Statistisches Bundesamt (2011): Fachserie 1 Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.psm1> / Letzter Zugriff am 04.02.2012.

## **Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.  
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: [www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafo197/haafo197.html](http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafo197/haafo197.html))
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.  
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.  
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.  
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie, 2000, 154 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.  
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.  
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.  
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.  
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.  
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.  
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00
- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00

- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.  
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.  
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.  
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung, 2005, 258 S.  
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.  
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.  
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.  
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier: eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.  
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211 S.  
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.  
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.  
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen, 2007, 114 S.  
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.  
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80

- 29 Inga Scheumann: Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.  
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Rolf Meinhardt: Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen – bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./ 02. Dezember 2005 in Oldenburg, 2006, 172 S.  
ISBN 978-3-8142-2111-3 € 10,80
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit, 2007, 259 S.  
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich, 2007, 205 S.  
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.  
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80
- 36 Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S.  
ISBN 978-3-8142-2152-6 € 7,20
- 37 Anja Steinbach: Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? 2009, 104 S.  
ISBN 978-3-8142-2156-4 € 7,20
- 38 Nathalie Thomauske, Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-Deutscher Bilingualer, 2009, 129 S.  
ISBN 978-3-8142-2121-2 € 8,80
- 39 Christine Kamphues, Zur Wirkungsmacht der sozialen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität, Am Beispiel von Haushaltsarbeit leistenden illegalisierten Frauen in Deutschland, 2009, 132 S.  
ISBN 978-3-8142-2148-9 € 8,80
- 40 Imke Robbe: Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung, 2009, 97 S.  
ISBN 978-3-8142-2149-6 € 7,80
- 41 Hugues Blaise Feret Muanza Pokos: Schwarzsein im ‚Deutschsein‘? Zur Vorstellung vom Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern am Beispiel der Darstellung von Menschen mit Schwarzer Hautfarbe, 2009, 211 S.  
ISBN 978-3-8142-2150-2 € 11,80
- 42 Rolf Meinhardt / Birgit Zittlau, unter Mitarbeit von Mailin Heidl, Esther Prosche, Johanna Stutz und Astrid Zima: BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen, 2009, 177 S.  
ISBN 978-3-8142-2151-9 € 10,80

- 43 Manuel Peters: Zur sozialen Praxis der (Nicht-) Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik, 2009, 104 S.  
ISBN 978-3-8142-2157-1 € 7,80
- 44 Bettina Schmidt: Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit, 2009, 288 S.  
ISBN 978-3-8142-2158-8 € 13,80
- 45 Jennifer Gronau: Auf blinde Flecken zeigen. Eine Diskursanalyse soldatischer Gedenkpraktiken und Möglichkeiten des Widerspruchs am Beispiel der Gebirgsjäger in Mittenwald, 2009, 175 S.  
ISBN 978-3-8142-2161-8 € 12,80
- 46 Olga Teufel: Sport und soziale Heterogenität. Orientierung für die Kinder- und Jugendarbeit in Sportvereinen und Sportverbänden, 2009, 110 S.  
ISBN 978-3-8142-2180-9 € 10,80
- 47 Rolf Meinhardt / Julia Klausning: Hochschullotsen an der Universität Oldenburg. Evaluation eines Pilotprojektes, 2009, 107 S.  
ISBN 978-3-8142-2166-3 € 12,80
- 48 Andrea Hertlein: Repräsentation und Konstruktion des Fremden in Bildern. Reflexionsgrundlagen Interkultureller Pädagogik, 2010, 195 S.  
ISBN 978-3-8142-2186-1 € 16,80
- 49 Katharina Bräuß: Mit Rechten am rechten Ort? Reflexionen und Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, 2010, 229 S.  
ISBN 978-3-8142-2159-5 € 13,80
- 50 Jürgen Krause: Das DDR-Namibia-Solidaritätsprojekt „Schule der Freundschaft“. Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. 2009, 538 S.  
ISBN 978-3-8142-2176-2 € 22,80
- 51 Inger Petersen: Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. 2010, 98 S.  
ISBN 978-3-8142-2191-5 € 12,80
- 52 Khairoonisa Foflonker: The Integration of Adolescents of Immigrant Origin into the German Education System. Investigating Everyday Racism and Xenophobia: A case study of an integrated public secondary school in Germany. 2010, 146 S  
ISBN 978-3-8142-2190-8 € 13,80
- 53 Norah Barongo-Muweke: Gender, Ethnicity, Class and Family Structure in International Labor Migration. The Case of African Woman in Germany and England. 2010, 484 S.  
ISBN 978-3-8142-2162-5 € 18,80
- 54 Friederike Piderit: Stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Konzeptionelle Überlegungen und Erfahrungen aus der Praxis, 2010, 113 S.  
ISBN 978-3-8142-2206-6 € 12,80
- 55 Britta Behrens: Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen, Überblick – Strategie – Praxis, 2011, 138 S.  
ISBN 978-3-8142-2173-1 € 12,80

- 56 Ahmad Baban: Sozialpädagogische Familienhilfe für Familien aus islamischen Kulturkreisen. Erfahrungen, Sichtweisen und Beobachtungen von und zu betroffenen Familien, 2010, 305 S.  
ISBN 978-3-8142-2229-5 € 16,80
- 57 Dieter Brühl: Kultur und Entwicklung. Theoretische und praktische Beiträge zur soziokulturellen Ausrichtung der Entwicklungszusammenarbeit, 2011, 150 S.  
ISBN 978-3-8142-2211-0 € 13,80
- 58 Kameran Bisarani: Sozialpädagogische Familienhilfe bei Familien aus islamischen Kulturkreisen. Erfahrungen und Sichtweisen von Fachkräften, 2011, 349 S.  
ISBN 978-3-8142-2235-6 € 18,00
- 59 Rudolf Leiprecht, Seddik Bibouche (Hrsg.): „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“. Theorien, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft, 2011, 294 S.  
ISBN 978-3-8142-2238-7 € 16,80
- 60 Alexandra Janetzko, Rea Kodalle, Thomas Kalwitzki: „Bewegungs- und Gesundheitsförderung im Stadtteil: ein Praxisleitfaden zur Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote am Beispiel von Migrantinnen“, 2011, 173 S.  
ISBN 978-3-8142-2244-8 € 16,80
- 61 Magdalena Gebala: Gefangen im eigenen Mythos. Zur Konstruktion kollektiver Identität in Mittel- und Osteuropa am Beispiel Polens. Grundlagen für die internationale Austauschpädagogik, 2012, 150 S.  
ISBN 978-3-8142-2258-5 € 13,80