

FREIE WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT
FÜR DIE DIPLOMPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND VERHALTENSWISSENSCHAFTEN
DER EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN

JUNGE MIGRANTINNEN
ALS ADRESSATINNEN VON SCHULSOZIALARBEIT
Eine Darstellung theoretischer Aspekte und subjektiver Sichtweisen
junger Migrantinnen.

ERSTELLT VON:
Magdalene Schmid

BETREUERIN:
Maja Heiner in Zusammenarbeit mit Susanne Maurer

01.02.2001

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	4
1. JUNGE MIGRANTINNEN IN DEUTSCHLAND.....	7
1.1. MIGRANTINNEN IM BLICK VON PÄDAGOGIK UND MIGRATIONSFORSCHUNG	7
1.1.1. Entwicklungslinien der (sozial)pädagogischen Arbeit mit jungen MigrantInnen.....	7
1.1.2. Die ‘Kulturkonfliktthese’ als Grundlage der Wahrnehmung von Migrantinnen in der Forschung	10
1.1.3. Kultur - eine Begriffsklärung	12
1.1.4. Die Kategorien „Ethnizität“ und „Geschlecht“	13
1.2. MACHTVERHÄLTNISSE UND UNGLEICHHEITEN.....	15
1.2.1. Dominanzkultur.....	16
1.2.2. Die ‚Zentrum-Peripherie-Metapher‘.....	18
1.2.3. Strukturelle Benachteiligungen junger Migrantinnen.....	20
1.3. JUNGE MIGRANTINNEN UND IHRE ZUGEHÖRIGKEITEN	25
1.3.1. Junge MigrantInnen als Jugendliche	25
1.3.2. Junge Migrantinnen als Mädchen.....	27
1.3.3. Junge Migrantinnen als Mädchen nichtdeutscher Herkunft	30
1.4. ZUSAMMENFASSUNG.....	34
2. SCHULSOZIALARBEIT UND JUNGE MIGRANTINNEN.....	36
2.1. SCHULSOZIALARBEIT ALS PRAXISFELD.....	36
2.1.1. Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule	36
2.1.2. Arbeitsweise und Aufgaben von Schulsozialarbeit	39
2.2. SCHULSOZIALARBEIT MIT JUNGEN MIGRANTINNEN.....	42
2.2.1. Aspekte interkultureller Schulsozialarbeit.....	42
2.2.2. Geschlechtsspezifische Schulsozialarbeit.....	46
2.3. ZUSAMMENFASSUNG.....	48
3. FALLBEISPIEL: JUNGE MIGRANTINNEN UND SCHULSOZIALARBEIT	50
3.1. EINFÜHRUNG	50
3.2. METHODISCHE VORGEHENSWEISE.....	51
3.2.1. Erläuterungen zur Methode.....	51
3.2.2. Ablauf des Untersuchungsprozesses	53
3.3. ANGABEN ZUM FALLBEISPIEL	57
3.3.1. Schule und Stadtteil.....	57
3.3.2. Schulsozialarbeit an der Schule der befragten Mädchen.....	60
3.3.3. Migrantinnen im Blick von Schulsozialarbeit	63
4. INTERVIEWAUSWERTUNG.....	65
4.1. „JA ES MUß HALT SPAß MACHEN, WAS ICH MACH’!“ - INTERESSEN UND THEMEN DER MÄDCHEN	66
4.1.1. Freizeitaktivitäten und -interessen.....	66
4.1.2. Innen- und Außenräume	71
4.1.3. Peergroup.....	76
4.1.4. Jugendspezifische Werte.....	80
4.1.5. Zusammenfassung	82

4.2. MIGRATIONSBEDINGTE STANDPUNKTE UND PERSPEKTIVEN.....	83
4.2.1. Inter- und Intraethnische Differenzen.....	83
4.2.2. Mehrsprachigkeit.....	93
4.2.3. Wahrnehmung von Rassismus und Umgangsstrategien	96
4.2.4. Lebensentwürfe	100
4.2.5. Zusammenfassung	104
4.3. SCHULE.....	105
4.3.1. Schulleben.....	105
4.3.2. Rassismus in der Schule	108
4.3.3. Erwachsene als AnsprechpartnerInnen in der Schule.....	110
4.3.4. Zusammenfassung	112
4.4. „ALSO MIT <i>JUNGS</i> WÜRD’ ICH KEINE MÄDCHENGRUPPE MACHEN.“ - MÄDCHENSPEZIFISCHE ANGEBOTE	113
4.4.1. Mädchenräume.....	113
4.4.2. Aktivitäten in einer Mädchengruppe	115
4.4.3. Offenes Angebot nur für türkische Mädchen	118
4.4.4. Zusammenfassung	119
4.5. SCHULSOZIALARBEIT	120
4.5.1. Nutzungsweisen von Schulsozialarbeit	120
4.5.2. Kritik an Schulsozialarbeit und Verbesserungsvorschläge.....	125
4.5.3. Die ideale Schulsozialarbeiterin/der ideale Schulsozialarbeiter.....	129
4.5.4. Umgang mit den Jugendlichen	134
4.5.5. Zusammenfassung	139
RESÜMEE UND PERSPEKTIVEN	141
ANHANG.....	147
Kurzporträts der interviewten Jugendlichen und Angaben zu den Interviews.....	147
Leitfaden für Erstinterviews mit jungen Migrantinnen.....	150
Leitfaden für das Erstinterview mit Teilnehmerinnen der ehemaligen Mädchengruppe	151
Leitfaden für das zweite Interview mit [Name der Interviewpartnerin]	152
LITERATUR.....	154

EINLEITUNG

Was sollte im Rahmen von Schulsozialarbeit geleistet werden, wenn die ethnische oder nationale Herkunft von Mädchen berücksichtigt wird? Das ist die Ausgangsfrage, die ich in dieser Diplomarbeit zu beantworten versuche. Dabei beziehe ich mich auf Migrantinnen der zweiten und dritten Generation, deren Großeltern und Eltern im Zuge der ‘GastarbeiterInnen’-Anwerbung nach Deutschland kamen. Sie sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, werden aber trotzdem meistens als ‘Ausländerinnen’ bezeichnet. Ich verwende den wertneutraleren Begriff ‘Migrantinnen’, auch wenn er nicht im wortgetreuen Sinn auf sie zutrifft, da sie selbst nicht migriert sind. Obwohl es mir um Migrantinnen als Gruppe geht, halte ich es für wichtig, daß für ihre Heterogenität genügend Raum bleibt. Daher habe ich mich ausschließlich für Mädchen als Fokus dieser Arbeit entschieden.

Der Impuls für die Frage, wie sich Schulsozialarbeit mit jungen Migrantinnen gestalten könnte, wenn die ethnische oder nationale Herkunft ihrer Adressatinnen berücksichtigt wird, war meine Teilnahme an einem zweisemestrigen Forschungsseminar, in dem eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit an einer Hauptschule erstellt wurde. Schon im ersten Interview für diese Fallstudie meinte die Schulsozialarbeiterin, daß es bei Gesprächen über Schulsozialarbeit meistens um die professionelle Sicht der MitarbeiterInnen und weniger um die Jugendlichen gehe, obwohl das ja der eigentliche Arbeitsbereich sei. Im weiteren Verlauf der Studie hatte ich den Eindruck, daß der Migrationskontext nichtdeutscher Mädchen „irgend etwas“ mit sich zu bringen schien, was in der sozialpädagogischen Arbeit berücksichtigt werden sollte. Aber bis zum Abschluß der Studie fand für mich keine überzeugende Präzisierung dieses vagen „irgend etwas“ statt. Analog dazu stellt Annita Kalpaka die These auf, daß sich Angehörige von ethnischen Minderheiten „als AdressatInnen der (sozial-)pädagogischen Arbeit oft nicht angesprochen fühlen, weil ihre Bedürfnisse und Kompetenzen nicht berücksichtigt werden“ (Kalpaka 1998b: 36).

Im Hinblick auf diese Arbeit war für mich von besonderem Interesse, worin sich die unterschiedlichen Bedürfnisse von Migrantinnen äußern und welche Konsequenzen sich daraus für die Schulsozialarbeit ergeben. Nachdem ich mich mit Literatur zum Thema Migration auseinandergesetzt hatte, sah ich die Gefahr einer vorschnellen

Stereotypisierung, einer Festschreibung von Migrantinnen auf Merkmale, die aus ihrer Herkunft abgeleitet werden. Sie werden dabei häufig problematisiert und als 'Sondergruppe' behandelt. Ich wollte nicht nur Reflexionen über die Lebenssituation von Migrantinnen und über (sozial-)pädagogische Konzepte der Arbeit mit ihnen darstellen, sondern mich auch ihren subjektiven Lebenswelten und Sichtweisen annähern. Daher versuchte ich anhand von qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit jungen Migrantinnen, Antworten auf meine Ausgangsfrage zu erhalten¹.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt:

Als theoretische Grundlage halte ich es für wichtig, zunächst die Situation junger Migrantinnen in Deutschland darzustellen. Hierfür gebe ich als erstes einen Überblick über die pädagogische Arbeit mit jungen MigrantInnen seit der Anwerbung von ArbeitsmigrantInnen. Im Anschluß daran beschäftige ich mich mit der 'Kulturkonfliktthese'² und erläutere den Begriff 'Kultur'. Dann werden die Kategorien 'Ethnizität' und 'Geschlecht' erörtert, weil sie und ihr Verhältnis zueinander in Überlegungen zum Thema Migrantinnen eine zentrale Rolle spielen. Um die gesellschaftliche Situation junger Migrantinnen nachvollziehen zu können, erläutere ich Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie strukturellen Diskriminierungen, von denen sie betroffen sind. Da ihre ethnische oder nationale Herkunft nur eine von vielen Zugehörigkeiten junger Migrantinnen darstellt, zeige ich, durch welche Aspekte ihre Situation als Jugendliche, als Mädchen und als Migrantin gekennzeichnet ist. Diese Punkte lege ich im ersten Kapitel dar.

Anschließend soll im zweiten Kapitel die Frage nach dem Verhältnis von Schulsozialarbeit und Migrantinnen beantwortet werden. Dazu stelle ich zunächst Schulsozialarbeit als Praxisfeld vor, indem ich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule thematisiere und die Aufgaben von Schulsozialarbeit erläutere. Danach erörtere ich Aspekte interkultureller Schulsozialarbeit, bevor ich die theoretischen Überlegungen mit einer Darstellung von Gesichtspunkten geschlechtsspezifischer Schulsozialarbeit

¹ Gerade beim gelegentlichen Wunsch, doch endlich auf eindeutige Erkenntnisse zu stoßen bzw. selbst klare Aussagen als Ergebnis dieser Arbeit zu machen, erinnerte mich folgendes Zitat immer wieder daran daß ich ausschließlich Sichtweisen darstellen kann: „Aber wer sich entschlossen hat, sich in seinem Studium ... dem Menschen in seiner sozialen Eingebundenheit zu verschreiben, der muß wissen, daß das, was ihm die Wissenschaft liefert, immer nur Angebote (auf dem Markt der vielfältigen Erkenntnis- und Interpretationsmöglichkeiten) sind. Wahrheiten ... sind hier nicht zu finden, sondern nur Sichtweisen“ (Stary/Kretschmer 1994: 11).

² Die in pädagogischen Konzepten verbreitete 'Kulturkonfliktthese' besagt, daß sich MigrantInnen in einem Konflikt zwischen zwei unterschiedlichen kulturellen Wertesystemen befänden.

abschlieÙe.

Mit dem Fallbeispiel der Schulsozialarbeit an einer Hauptschule folgt der empirische Teil dieser Arbeit, für den ich junge Migrantinnen interviewte, um von ihnen etwas über ihre subjektive Einschätzung der Schulsozialarbeit an ihrer Schule und ihre Wünsche an dieses Angebot zu erfahren. Nach der Erläuterung meiner methodischen Vorgehensweise und einer Darstellung der Schule der befragten Migrantinnen und der dortigen Schulsozialarbeit im dritten Kapitel, wird im vierten Kapitel das Verhältnis der befragten Migrantinnen zur Schulsozialarbeit untersucht. Anhand ihrer facettenreichen Interviewaussagen stelle ich Interpretationen ihrer Interessen sowie ihrer Sichtweisen und Bedürfnisse bezüglich Schulsozialarbeit dar.

Diese Ergebnisse aus den Interviews diskutiere ich im Schlußkapitel in Bezug auf die theoretischen Aspekte der ersten beiden Kapitel, um ein Bild davon zu entwerfen, was von Schulsozialarbeit geleistet werden sollte, wenn die Bedürfnisse junger Migrantinnen berücksichtigt werden.

1. JUNGE MIGRANTINNEN IN DEUTSCHLAND

Was kennzeichnet die gesellschaftliche und soziale Situation junger Migrantinnen der zweiten und dritten Generation³ in Deutschland? Dieses Kapitel soll davon einen Eindruck vermitteln, indem zunächst ein Überblick über die pädagogische Arbeit mit jugendlichen Migrantinnen skizziert wird und einige Aspekte und Begriffe aus der Migrationsforschung, die für diese Gruppe relevant sind, erläutert werden. Im Anschluß daran geht es um Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, von denen die gesellschaftliche Situation junger Migrantinnen gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund werden abschließend unterschiedliche Zugehörigkeiten junger Migrantinnen dargestellt.

Eine geschlechtsspezifische Sichtweise findet sich leider nur in wenigen Veröffentlichungen, daher beziehe ich mich, obwohl diese Arbeit explizit nichtdeutsche *Mädchen* zum Thema hat, trotzdem teilweise auf Aussagen über weibliche und männliche nichtdeutsche Jugendliche.

1.1. Migrantinnen im Blick von Pädagogik und Migrationsforschung

1.1.1. Entwicklungslinien der (sozial)pädagogischen Arbeit mit jungen MigrantInnen

Nachdem von 1955 bis zum Anwerbestop 1973 GastarbeiterInnen nach Deutschland gekommen waren, reagierte die Erziehungswissenschaft erst in den siebziger Jahren auf den Zuzug von ausländischen Familien. Da Schulpflicht auch für die Kinder der ArbeitsmigrantInnen galt, wurden zunächst in der Schule die fehlenden institutionellen und bildungspraktischen Voraussetzungen zur Eingliederung nichtdeutscher SchülerInnen sichtbar und öffentlich thematisiert, d.h. „Irritationen im Bildungssystem übernahmen die Funktion eines sensiblen Seismographen für gesellschaftliche Veränderungen“ (Kiesel 1998: 251). Die Kinder von MigrantInnen wurden somit zu AdressatInnen der ‘Ausländerpädagogik’, die sich zunächst auf sprachlichen Förderunterricht konzentrierte, um ihren schulischen Anschluß an den deutschen Regelunterricht zu ermöglichen.

Rückblickend ging es in den siebziger Jahren also vor allem darum, durch

³ Die Formulierung ‘zweite und dritte Generation’ verwende ich, da ich mich auf Jugendliche beziehe, die in Deutschland aufgewachsen sind und deren Eltern als ArbeitsmigrantInnen nach Deutschland kamen.

kompensatorische Erziehung die 'Defizite' der jungen MigrantInnen in Bezug auf das deutsche Schulsystem auszugleichen (Kiesel 1998: 252).

Allmählich kamen in der ausländerpädagogischen Diskussion der achtziger Jahre zu den schulpädagogischen Konzepten noch sozialisationstheoretische und sozialpädagogische Deutungsmuster hinzu. Neben der Eingliederung in das Bildungssystem hatten die praktischen und theoretischen Bemühungen nun das Ziel, einen Identitätswurf von MigrantInnen zu konzeptionalisieren. Die Dimension der 'Kultur' wurde dabei als das herausragendste Merkmal der Identität von MigrantInnen bestimmt und die 'Ausländerpädagogik' versuchte, junge MigrantInnen darin zu unterstützen, 'Sozialisationsdefizite' aufzuholen. Es wurde angenommen, daß ausländische Familien sehr traditionell und autoritär strukturiert seien. Diese Hypothese legitimierte nicht nur weitere kompensatorische Bemühungen der Pädagogik, um vermeintliche Modernitätsdefizite auszugleichen, sondern auch das Engagement von PädagogInnen, den 'Kulturkonflikt' zwischen 'traditioneller' Herkunftskultur und 'moderner' Aufnahmekultur bewältigen zu helfen (Kiesel 1998: 255f.). Daher wurde versucht, jungen MigrantInnen 'Integrationshilfen' anzubieten. Der Integrationsprozeß war jedoch ein einseitiger Vorgang, bei dem Angehörige der Mehrheitsgesellschaft nur Unterstützung leisten sollten, um die Assimilation von MigrantInnen - den eigentlichen AkteurInnen - voranzutreiben. Da in diesem einseitigen Integrationsbegriff die Partizipation und Handlungsfähigkeit von MigrantInnen keine Rolle spielte, wurde er in den achtziger Jahren von TheoretikerInnen mit eigenem Migrationshintergrund kritisiert⁴.

Als allmählich die Marginalisierung von ArbeitsmigrantInnen in Deutschland wahrgenommen wurde, machten einige AutorInnen auf die geringe Berücksichtigung struktureller Bedingungen der Situation von EinwanderInnen aufmerksam. Die Diskussion der Integrationsfrage als reine Bildungs- und Sozialisationsfrage wurde zu einem ihrer Hauptkritikpunkte. Die Erkenntnis, daß „die Probleme von und mit Einwanderern wesentlich weder durch Erziehung verursacht noch durch Pädagogik lösbar sind“ (Bommers/Scherr 1992: 200) wurde schon 1981 von einigen AutorInnen in dem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „Über die Unmöglichkeit, Pädagogik durch Politik zu ersetzen“ (Hamburger u.a. 1981) benannt. Sie versuchten, den eingeschränkten politischen und rechtlichen Status von MigrantInnen, öffentlich zu problematisieren⁵,

⁴ Vgl. die Kritik bei Tsiakalos 1983 und Kalpaka 1986

⁵ Dieser Punkt kam auch in der 'ausländerpädagogischen' Fortbildung von LehrerInnen, in der die

doch pädagogische Konzepte konnten und können die strukturelle Benachteiligung von MigrantInnen nicht aufheben.

Nach Frank-Olaf Radtke trug einerseits die Forschung, die sich damals besonders für 'Deutungsmuster', individuelle Meinungen und beobachtbare Handlungsmuster interessierte, dazu bei, daß sich der 'Kulturkonflikt' als zentrales Paradigma in der Pädagogik durchsetzen konnte: „Schwierigkeiten der Migranten wurden nicht länger strukturtheoretisch 'erklärt', sondern als Kulturkonflikt der zugewanderten Minderheiten 'verstanden' und lieferten allen Anlaß für breitgestreute pädagogische Hilfsmaßnahmen“ (Radtke 1991a: 393). Andererseits macht Radtke auch die Politik dafür verantwortlich, daß „Kulturprobleme thematisiert [werden], weil ... die Strukturprobleme der Einwanderungsgesellschaft nicht bearbeitet werden“ (Radtke 1992: 193f.). Folglich war Pädagogik nur dazu da, soziale Konflikte zu minimieren - oder aber Schwierigkeiten von MigrantInnen mit dem Konzept des 'Kulturkonflikts' zu pädagogisieren und konzeptionelle Probleme der Ausländerpolitik zu verschleiern.

Neben den Zielen, den 'Kulturkonflikt' zu mindern und die 'Integration' von MigrantInnen in die Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen - bei denen strukturelle Bedingungen zu wenig berücksichtigt wurden -, ging es laut Georg Auernheimer (1995: 7) bei den pädagogischen Bemühungen in den achtziger Jahren auch um die Option von MigrantInnen auf 'Reintegration' in die Herkunftsländer, die durch muttersprachlichen Unterricht gesichert werden sollte. Die achtziger Jahre lassen sich daher charakterisieren als eine Zeit, in der eine widersprüchliche - auf Integration und Reintegration zielende - sowie partikularistische - vor allem auf pädagogische Möglichkeiten bezogene - Perspektive vorherrschte. Es gab jedoch schon erste Überlegungen, in welchen die Akzeptanz von Differenz, also die Anerkennung kultureller Vielfalt anstatt deren Kompensation gefordert wurde (Kiesel 1998: 259).

Nach der Diskussion um eine 'multikulturelle Gesellschaft' gegen Ende der achtziger und zu Beginn der neunziger Jahre wurde in der Pädagogik 'interkulturelle' Arbeit zum Programm und das Postulat der neunziger Jahre lautete 'interkulturelle Öffnung' aller sozialen Regeleinrichtungen. Zugangsschranken für MigrantInnen sollten überwunden werden und „interkulturelle Kompetenz“ (Hinz-Rommel 1994) als Anforderung an Institutionen der Sozialpädagogik wurde zum neuen Schlagwort. Bezüglich 'Integration' sollten nun auch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft in Lernprozesse einbezogen

schulische Praxis im Vordergrund stand, zu kurz (Kiesel 1998: 253).

werden und Pädagogik sollte Orientierungsangebote für das Leben in einer 'multikulturellen Gesellschaft' formulieren. Die 'Ausländerpädagogik' wurde zur 'interkulturellen Pädagogik', die sich nun an alle - also sowohl an deutsche wie auch an nichtdeutsche AdressatInnen unterschiedlicher Altersgruppen - wendet (Kiesel 1998: 259; Hamburger 1999).

Im pädagogischen Alltag lassen sich die genannten Phasen nicht so klar voneinander abgrenzen wie es in dieser Darstellung erscheinen mag, denn die unterschiedlichen Denkrichtungen existieren teilweise gleichzeitig nebeneinander. Manche in der Theorie als 'überholt' geltenden Blicke auf MigrantInnen bestimmen auch gegenwärtig noch Perspektiven, die Pädagogik und Politik gegenüber nichtdeutschen Jugendlichen einnehmen.

1.1.2. Die 'Kulturkonfliktthese' als Grundlage der Wahrnehmung von Migrantinnen in der Forschung

In der Forschungsliteratur wird die Lebenswelt von MigrantInnen überwiegend als geprägt von einem bipolaren Wertesystem dargestellt, das von der Herkunftskultur und von der deutschen Kultur markiert wird. MigrantInnen befänden sich angeblich in einem Konflikt zwischen diesen beiden kulturellen Wertesystemen (Otyakmaz 1995: 14). Obwohl es inzwischen Forschungen gibt, die die 'Kulturkonfliktthese' widerlegen⁶, bleiben viele Erklärungsansätze in der Forschung zu eingewanderten Jugendlichen und insbesondere zu den Sozialisationsbedingungen von Mädchen „auch weiterhin im Spannungsfeld dieser Hypothese“ (Granato 1999: 100) verhaftet. Da sie die Grundlage für unterschiedliche Ansätze in der Migrationsforschung war und immer noch ist⁷, soll ihre Tragweite hier kurz skizziert werden.

Die 'Kulturkonfliktthese' diene nicht nur zur Begründung der schwierigen Lage von MigrantInnen⁸, sondern auch als Basis für die 'Defizithypothese' (s. 1.1.1.). Der Grund

⁶ Vgl. z.B. Bendit 1994, Held u.a. 1996, Popp 1996, Portera 1996

⁷ Mona Granato (1999: 102) meint, daß „in der Mehrheit der Arbeiten seit Ende der 80er Jahre explizite Zielsetzung“ sei, das Konstrukt des 'Kulturkonflikts' zu überwinden, kritisiert daran aber, daß „die Konzentration auf die Widerlegung der Kulturkonflikthypothese ... vor allem die Entwicklung weiterführender Forschungsfragen und - ansätze“ verhindere.

⁸ Georgios Tsiakalos kritisierte schon 1982, daß in der Forschung hauptsächlich die Schwierigkeiten von Migrantinnen betont werden: „Würde man die von den Sozialwissenschaften erfaßte Migrantenwelt mit der ganzen realen Welt gleichsetzen, dürften nur wenige der Migranten noch am Leben sein. Denn anscheinend besteht ihr gesamtes Leben nur aus Konflikten, die sie nicht begreifen und daher nicht adäquat lösen können“ (Tsiakalos 1982: 31; zitiert in Govaris 1996: 2).

für Defizite von jugendlichen Migrantinnen wurde in ihrer Sozialisation in zwei als gegensätzlich angenommen Kulturen gesehen, d.h. „Defizite werden z.B. mit der ‘dysfunktionalen’ Sozialisationsfunktion der Mütter und Familien insgesamt und letztlich mit der angenommenen Andersartigkeit der Jugendlichen und insbesondere der Mädchen im Hinblick auf ihre Einstellungen, Werte, Haltungen und Verhaltensweisen interpretiert“ (Granato 1999: 97).

Als Reaktion darauf entstand in den achtziger Jahren das Forschungskonzept ‘Migration als Ressource’. Nach diesem Ansatz verfügen junge Frauen der zweiten Generation über ‘besondere’ Fähigkeiten, wegen ihrer Sozialisation in einem bilingualen Migrationskontext. Nach⁹. Diese Sichtweise ist zwar ein Gegenentwurf zur defizitorientierten Wahrnehmung von Mädchen und Frauen und „bedeutet einen wichtigen Zwischenschritt in der Überwindung bisheriger Paradigmen“ (Granato 1999: 103), da Migrantinnen im Vergleich zu autochthonen Frauen ‘moderner’ und flexibler dargestellt werden. Sie wird jedoch trotzdem kritisiert, da auch sie im Spannungsfeld der ‘Kulturkonfliktthese’ - welche die Lebensrealität von Migrantinnen nicht erfaßt - verhaftet bleibe. Indem der Ressourcenansatz keine Gegenposition ergreift, bietet er auch keine Überwindung dieses Diskurses. Außerdem tritt an die Stelle einer negativen Definition von Differenz, die den ‘Defizitansatz’ prägte, im Kompetenzansatz eine ‘positive’ Differenz, womit jedoch Ausgrenzungsprozesse verschleiert bleiben (vgl. Gümen 1996). Durch die Behauptung, es gebe kulturelle, unvereinbare Differenzen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, fördert(e) die Migrationsforschung außerdem ethnozentristische Wahrnehmungsmuster. Das wird am Traditions-Modernitäts-Paradigma deutlich, das v.a. bezüglich Frauen behauptet, die autochthone Bevölkerung sei ‘moderner’ als EinwanderInnen. Mit dieser Sicht der vermeintlich ‘anderen’ wird eine analytische Reflexion traditioneller Einstellungen in der deutschen Gesellschaft vermieden. Außerdem übersieht sie, daß Bedingungen der Migrationssituation die Ursache für eine traditionelle, oder zumindest als ‘anders’ wahrgenommene Lebensführung sein könnten. Denn es wäre denkbar, daß diese sich erst als Reaktion auf rechtliche und soziale Diskriminierungen entwickelte (vgl. Hamburger 1988; Lutz 1992a).

⁹ Nach Helma Lutz (1991) können beispielsweise Sozialarbeiterinnen mit Migrationshintergrund eine Rolle als ‘Mittlerin’ zwischen der Lebenswelt von zugewanderten Adressatinnen und der deutschen Umgebung übernehmen.

1.1.3. Kultur - eine Begriffsklärung

Beim Konzept des 'Kulturkonflikts', den MigrantInnen zu bewältigen hätten, wird der Prozeßcharakter von Kultur und die Tatsache, daß MigrantInnen nicht 'zwischen den Kulturen' leben - ebenfalls eine Formulierung, die impliziert, Kultur sei ein 'monolithisches' Gebilde - übersehen. MigrantInnen entwickeln jedoch eigene soziale Handlungsstrategien¹⁰ innerhalb der unterschiedlichen Kulturen, in denen sie sich bewegen und sind keine 'Marionetten' ihrer Herkunftskultur.

Das Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit entspricht dem relativ weiten Kulturbegriff des Centers for Contemporary Cultural Studies (CCCS):

„Die 'Kultur' einer Gruppe oder Klasse umfaßt die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet. Eine Kultur enthält die 'Landkarten der Bedeutung', welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese 'Landkarten der Bedeutung' trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem 'gesellschaftlichen Individuum' wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden. ...

Männer und Frauen werden daher durch Gesellschaft, Kultur und Geschichte geformt und formen sich selbst. So bilden die bestehenden kulturellen Muster eine Art historisches Reservoir - ein vorab konstituiertes 'Feld der Möglichkeiten' -, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln. Jede Gruppe macht irgend etwas aus ihren Ausgangsbedingungen, und durch dieses 'Machen', durch diese Praxis wird Kultur reproduziert und vermittelt. Aber diese Praxis findet nur in dem gegebenen Feld der Möglichkeiten und Zwänge statt.“ (Clarke u.a. 1979: 41f.)

Kulturen sind also keine statischen, sondern dynamische, sich in ständiger Veränderung befindliche Gebilde. Die 'Landkarten der Bedeutung' stehen zwar zunächst fest und schreiben als gesellschaftlichen Grundkonsens vor, was als positiv oder negativ zu bewerten ist, aber die verschiedenen Gruppen oder Individuen einer vielschichtigen Gesellschaft können - je nach Reichweite ihres Einflusses - diese 'Landkarten der Bedeutung' verändern (vgl. Lutz 1992a). Menschen sind nach diesem Kulturbegriff 'gesellschaftliche Individuen', deren kulturelle Praxen in einem historisch konstituierten 'Feld der Möglichkeiten' stattfinden. Es widerspricht der obigen Definition, kulturelle Handlungsformen nur unter nationalen Eigenschaften zu erfassen und sie auf eine einheitliche 'nationale Kultur' zu reduzieren (vgl. Kalpaka 1986: 23; Leiprecht 1989: 67).

¹⁰ Der Titel eines Artikels von Christos Govaris 1999: „Wir haben ein eigenes Profil, wir kennen uns in beiden Welten aus...“ bringt das treffend auf den Punkt.

Kultur ist also nicht *ein* für alle Gruppen der Gesellschaft das Leben verbindlich regelndes System, sondern Kulturen sind prozeßhaft und von sozialem und ökonomischem Wandel gekennzeichnet, wobei sich Individuen gleichzeitig mehreren Kulturen (Jugendkulturen, Regionalkulturen, usw.) zuordnen können. Bei diesem offenen Kulturverständnis ist das Konzept des Kulturkonflikts, das Kultur als ‘monolithische’ Gebilde sieht, gar nicht ‘denkbar’.

1.1.4. Die Kategorien „Ethnizität“ und „Geschlecht“

Junge MigrantInnen werden häufig aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit auf eine bestimmte Kultur und daher auf - stereotypen Bildern entsprechende - vermeintlich ‘typische’ Verhaltensweisen dieser Kultur festgeschrieben. Die Zugehörigkeit zu ihrer ‘Herkunfts-kultur’ wird als herausragendes identitätsstiftendes Merkmal gesehen. Bei Mädchen (aber auch bei Jungen) aus eingewanderten Familien kommen zu den ‘kulturellen’ Zuschreibungen noch Stereotype und Bilder aufgrund ihres Geschlechts hinzu. Sowohl bezüglich der erstgenannten herkunftsbezogenen Kategorie ‘Ethnizität’¹¹ als auch in Bezug auf die Kategorie ‘Geschlecht’ (im Sinne von ‘gender’) gilt, daß es sich dabei um soziale Konstruktionen, nicht um etwas ‘Naturgegebenes’ handelt. Sie sind „eben keine *Eigenschaften*, sondern stehen ständig zur Debatte“ (Dannenbeck u.a. 1999: 112, Hervorhebung im Original)¹².

So wie für weibliche Menschen - bzgl. Geschlecht/gender - zutrifft: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (Beauvoir 1994: 334), kann beispielsweise für Türkinnen bezüglich ihrer Ethnizität gesagt werden: „Eine Türkin wird nicht als Türkin geboren, sondern zur Orientalin gemacht“ (Lutz 1992b: 57). Die beiden Kategorien Ethnizität und Geschlecht erhalten ihre Bedeutungen in „Prozesse(n) einer gesellschaftlichen Entstehungs- und Wirkungsgeschichte“ (Leiprecht 1997: 25). Sie entstehen in spezifischen historisch-gesellschaftlichen Konstellationen und greifen wiederum in gesellschaftliche Prozesse und soziale Beziehungen ein. Dabei sollte die Dimension

¹¹ Den Begriff ‘Ethnizität’ verwende ich deshalb, weil er der wertneutralste Begriff aus dem terminologischen Spektrum um ‘Kultur’, ‘Herkunft’, ‘Rasse’ ist und keine Konnotationen mit angeborenen, feststehenden Eigenschaften hat. Zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit ‘Ethnizität’ vgl. Heinz, Marco (1993): Ethnizität und ethnische Identität. Eine Begriffsgeschichte. Bonn.

¹² Die Studie von Dannenbeck, Clemens/Eßer, Felicitas/Lösch, Hans (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster u.a. ist m.E. eine aufschlußreiche Analyse der Herstellungsprozesse und Dekonstruktion von ‘Ethnizität’.

gesellschaftlicher Macht mitgedacht werden, denn die Kategorien Ethnizität und Geschlecht werden zur Konstitution von Differenzen verwendet, die zur Legitimierung von rassistischen bzw. sexistischen Unterdrückungsverhältnissen dienen. Allerdings sollte bei ihrer Analyse beachtet werden, daß Rassismus und Sexismus nicht analog auftreten¹³.

Möglicherweise entstehen ethnische Minderheiten erst durch die Zuschreibung differenter 'kultureller' Eigenschaften, was heißen würde, daß die Untersuchung von Ethnizität dieser erst ihre Existenz verleiht (Banks 1996: 188f.; zitiert in Warner 1997: 68). Die Wirkung sozialer Zuschreibungen *kann* demnach so stark sein, daß davon betroffene Gruppen sich selbst mit den Zuschreibungen identifizieren. Der 'Ethnisierungsprozeß' (Bukow/Llaryora 1988) kann dann „in einen Prozeß der *Selbstethnisierung* der so Kategorisierten [münden]. Wenn man den fremden Kindern und ihren Eltern lange genug erzählt, aus welcher Kultur sie kommen, dann werden sie dieses Bild auch selbst reproduzieren.“ (Radtke 1992: 191, Hervorhebung im Original). Allerdings wird nicht bei allen Selbstethnisierungen das Bild der ethnisierenden Zuschreibungen reproduziert, sondern es können auch andere 'ethnische Besonderheiten' für die Subjekte bedeutsam sein.

Feministische Forschungen konzentrierten sich bis in die achtziger Jahre fast ausschließlich auf die Kategorie Geschlecht, doch „mit der weltweiten Anmeldung ethnischer Anliegen verändern sich bislang grundsätzliche Prämissen und kaum reflektierte Annahmen feministischer Theorien“ (Dannenbeck u.a. 1999: 108f.). Dabei wurde vor allem die Konstruktion homogener Identitätskategorien feministischer Theorie von der Bewegung der „Women of Colour“¹⁴ kritisiert und die Wahrnehmung von Differenzen zwischen Frauen gefordert. Seit den neunziger Jahren hat diese Kritik sowie die Kritik an einem 'feministischen Eurozentrismus' (vgl. dazu Kalpaka/Räthzel 1985) auch den feministischen Diskurs in der Bundesrepublik erreicht. Trotzdem kursieren immer noch Bilder von defizitären, unterdrückten Migrantinnen¹⁵. Ethnozentristische Stereotype der 'fremden' Frau werden zur Abwertung des Geschlechterverhältnisses des

¹³ Sowohl Rassismus als auch Sexismus basieren auf bipolaren Zuschreibungen (vgl. Lenz 1994; Lutz/Huth-Hildebrandt 1998). Frauen der Mehrheitsgesellschaft sind jedoch 'Andere' innerhalb eines Ganzen, zu dem auch Männer gehören, während Frauen mit anderer 'Ethnizität' als 'Andere' in einer Dichotomie von 'Innen=Ordnung' und 'Außen=Chaos' (vgl. Baumann 1991) nach 'Außen' verortet werden (vgl. Rommelspacher 1996).

¹⁴ Vgl. dazu z.B. hooks, bell (1994): *Black looks. Popkultur - Medien - Rassismus*. Berlin.

¹⁵ Vgl. die Kritik dieser Bilder bei Otyakmaz 1995: 11f. und Gümen 1996. Die Verbreitung und Reproduktion dieser Bilder durch die Medien sollte nicht unterschätzt werden, wie Bärbel Röben und Cornelia Wilß (1997) zeigen.

Herkunftskontextes von Mädchen und Frauen verwendet, d.h. „Geschlechterbeziehungsstrukturen (wurden) immer wieder zur Ethnisierung der MigrantInnen herangezogen“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 169). Die Klischees - Unterschiedsprojektionen, die kulturell und religiös begründet werden - beziehen sich dabei v.a. auf türkische Mädchen und Frauen¹⁶ (vgl. Herwartz-Emden 1997: 900). Eine andere Funktion dieses Abwertungsdiskurses durch westliche Frauen ist die Aufwertung der eigenen Position im Geschlechterverhältnis: Im Bild der unterdrückten islamischen Frau kann die eigene Fortschrittlichkeit deutscher christlicher Frauen - und Männer - erst richtig zur Geltung gebracht werden (vgl. Lutz 1993b, Rommelspacher 1996).

Die erforderliche Perspektive, um die beiden Kategorien Geschlecht und Ethnizität angemessen berücksichtigen zu können, sollte daher nicht additiv, sondern auf die Gleichzeitigkeit alltäglicher Konstruktionen und sozialer Prozesse, in denen sie ‘hergestellt’ werden, gerichtet sein (Herwartz-Emden 1997: 907). Nach Sedef Gümen (1996: 77) ist dabei der Fokus auf gesellschaftliche Marginalisierungs- und Ausgrenzungskriterien, mit denen sie in Zusammenhang stehen, zu richten. Resümierend kann bezüglich der Komplexität beider Kategorien¹⁷ gesagt werden:

„Die soziale Definition des Geschlecht und die soziale Zuschreibung sogenannter ‘kultureller Identität’ verschränken sich auf komplizierte Weise: Immer geht es dabei jedoch darum, wie ganz konkret gesellschaftliche Macht zur Unterordnung wirksam wird. Auch die Selbstidentifikation marginalisierter Gruppen mit einer solchen Definition kann zu ihrer Unterordnung beitragen.“ (Apitzsch 1995: 115f.)

Um die hier erwähnten Aspekte ‘gesellschaftliche Macht’ und ‘Marginalisierung’ geht es im nächsten Abschnitt.

1.2. Machtverhältnisse und Ungleichheiten

Die gesellschaftliche und soziale Situation junger Migrantinnen ist - wie die aller MigrantInnen in Deutschland - von Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft gekennzeichnet (Auernheimer 1988: 143f.; Pörnbacher 1999: 55), auch wenn die

¹⁶ Die Mehrheit der Forschung konzentriert sich auf junge Frauen türkischer Nationalität, wobei die Ergebnisse und Zuschreibungen über sie auf alle Mädchen und Frauen nichtdeutscher Herkunft übertragen wurden. So entstanden einerseits Verallgemeinerungen, andererseits ist über Mädchen und Frauen aus anderen Herkunftskontexten so wenig bekannt, „daß angenommen wird, sie seien ‘unauffällig’, weil sie sich den Lebensbedingungen in Deutschland angepaßt hätten.“ (Granato 1999: 105).

¹⁷ Neben den hier betrachteten Kategorien Ethnizität und Geschlecht wird in der Debatte um „Gender, race & class“ aus der US-amerikanischen Frauenforschung der 70er Jahre (vgl. Lenz 1994, S. 50) als dritter Aspekt bei der Entstehung von Ungleichheiten die Klassenlage mitbedacht, auf die ich hier jedoch nicht explizit eingehe.

Herkunft für sie selbst gar keine zentrale Rolle spielen mag¹⁸. Berrin Ö. Otyakmaz meint dazu:

„Die Fokussierung auf den Kulturkonflikt als zentrales Problem der jungen Frauen und Mädchen [läßt] außer Acht, daß es tatsächlich ein wichtiges lebensweltrelevantes Unterscheidungsmerkmal zwischen jungen Frauen und Mädchen aus Migrationsfamilien und jungen Deutschen gibt - die Erfahrung von Rassismus. Denn trotz gemeinsamen Aufwachsens im selben Land, trotz ähnlicher Interessen und Lebensgefühle wird die Zugehörigkeit der einen zu diesem Land sowohl auf gesetzlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene permanent in Frage gestellt.“ (Otyakmaz 1999b: 9f.)

Die folgenden Überlegungen sind mögliche Antworten auf die Frage, welche Machtverhältnisse auf gesellschaftlicher Ebene und welche gesetzlich-strukturellen Ungleichheiten beim Blick auf die Lebenslagen junger Migrantinnen immer mitgedacht werden sollten.

1.2.1. Dominanzkultur

Kulturen sind nichts feststehendes, sondern das Ergebnis von Aushandlungsprozessen (s. 1.1.3.), wobei es trotz mehrerer gleichzeitig bestehender Kulturen in einer Gesellschaft immer eine herrschende, dominante Kultur gibt (vgl. Clarke u.a. 1979: 43; Lutz 1992a: 45). Die Dominanz einer Kultur kann sich schon in Form von polarisierenden Zuschreibungen äußern, die z.B. durch die Konstruktionen ‘Ethnizität’ und ‘Geschlecht’ von herrschender Seite definiert und legitimiert werden. Dabei wird die Differenz zum ‘Anderen’ betont und die ‘Anderen’ werden ganz mit ihrem Anderssein identifiziert, das ihnen dann ihren Platz in der Gesellschaft zuweist (vgl. Rommelspacher 1996: 64). „Mit der Rede über das Anderssein werden Kategorien festgelegt, mit denen entschieden wird, wer dazugehört und wer nicht. Ihre Wahl ist abhängig von den jeweils dominanten Ordnungsproblemen einer Gesellschaft.“ (Radtke 1991b: 80). Durch Wertungen wird schließlich die Dominanz einer Gruppe hergestellt, d.h. über entsprechende Attributierungen wertet sich die dominante Gruppe auf, während die diskriminierte Gruppe über korrespondierende Zuschreibungen abgewertet wird (vgl. Lutz 1992a: 46; Bukow 1996: 64). Birgit Rommelspacher vertritt die These, daß solche Bilder von ‘Anderen’ - durch deren Konstruktion das Selbstbild oft erst seine Konturen gewinnt - , von dem historisch weit zurückreichenden ‘Motiv von Herrschaft’ nicht zu trennen und

¹⁸ Zur Gruppe nichtdeutscher Mädchen in Deutschland gehören nicht nur die Töchter und Enkelinnen von Arbeitsmigrantinnen, auf die sich diese Arbeit bezieht, sondern auch Mädchen aus Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien. Aspekte, die im Zusammenhang mit Diskriminierungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen stehen, sind auch für diese Mädchen gültig.

im kollektiven Gedächtnis fest verankert sind. Dies bedeutet:

„Unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen [sind] in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt. Eben das ist mit dem Begriff der *Dominanzkultur* gemeint. Wobei Kultur hier in einem umfassenden Sinn verstanden wird, und zwar als das Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen.“ (Rommelspacher 1995: 22, Hervorhebung im Original)

In dieser symbolischen Ordnung eines dominanten Machtverhältnisses sind die Kategorien Ethnizität und Geschlecht so miteinander verwoben, daß auch Frauen mit privilegierter Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft Produzentinnen und Nutznießerinnen von Rassismen und anderen Ungleichheitsverhältnissen sein können (vgl. Rommelspacher 1996: 65; Dannenbeck u.a. 1999: 110), denn „Dominanzkultur ist als ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* zu begreifen, die in Wechselwirkung zueinander stehen“ (Rommelspacher 1995: 23, Hervorhebung im Original). Aufgrund der „Modernisierungsprozesse von Herrschaft“ werden die Machtverhältnisse jedoch unübersichtlicher und unsichtbarer, da nicht mehr klar zwischen ‘Herrschenden’ und ‘Unterdrückten’ unterschieden werden kann. „Jede und jeder wird zunehmend Subjekt und Objekt von Macht.“ (Rommelspacher 1995: 23).

Birgit Rommelspacher bezieht sich in ihrem Dominanzbegriff auf Norbert Elias¹⁹, für den Dominanz dann besteht, „wenn sich viele Machtquellen vernetzen und damit ein Anspruch auf soziale Unterscheidung und Überlegenheit durchgesetzt wird“ (Rommelspacher 1995: 25). Die Privilegierten in dieser ungleichen Gesellschaft beanspruchen ein Vorrecht auf Zugänge zu Ressourcen, sowie auf Repräsentation und Partizipation in der Gesellschaft. In den sozialen *Strukturen* und internalisierten *Normen* zeigt sich daher die Dominanz²⁰ und reproduziert in eher unauffälliger Weise politische, soziale und ökonomische Hierarchien, die von allen mehr oder weniger bewußt mitgetragen werden (vgl. Rommelspacher 1995: 25ff.).

Bezogen auf MigrantInnen sind die Mächtigen in der Dominanzkultur die ‘Eingeborenen’²¹, die bessere Zugangschancen zum gesellschaftlichen Privilegiensystem haben. Sie sind rechtlich allein aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit privilegiert, da diese ihnen als Staatsbürger eine nicht hinterfragbare ‘Daseinsberechtigung’ in der deutschen Gesellschaft verleiht. Zudem erhalten die ‘Eingeborenen’ aufgrund äußerer

¹⁹ ELIAS, Norbert/SCOTSON, John L. (1990): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M.

²⁰ Wichtig ist hierbei laut Birgit Rommelspacher (1995: 26) eine Unterscheidung zwischen Dominanz und Herrschaft: Während Herrschaft auf Unterwerfung basiert, ist die Grundlage von Dominanz weitgehende Zustimmung der nichtdominanten Gruppe

²¹ Damit sind deutsche Frauen und Männer gemeint, deren Familien seit mehreren Generationen in Deutschland leben.

Merkmale (z.B. Hautfarbe, Sprachkenntnisse) eine selbstverständliche Anerkennung als „Vollbürger“ (Marvakis 1996: 133), die Menschen - auch deutschen Staatsbürgern - anderer ethnischer Herkunft versagt bleibt. Das zeigt sich u.a. bei ihren Chancen im Bildungsbereich, in der Arbeitswelt und auf dem Wohnungsmarkt. Daher bestehen selbst in Bereichen, in denen sich die Gesellschaft als egalitär versteht, trotzdem - verdeckte - Ungleichheiten in den gesellschaftlichen Strukturen.

An der Integrationsforderung an MigrantInnen können die Folgen der Dominanzkultur²² sichtbar gemacht werden: MigrantInnen sollen sich einer (welcher?) deutschen 'Normalität' anpassen, wodurch gleichzeitig die Minderwertigkeit der Einwandererkulturen unterstellt wird. Dabei möchten die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft die eigenen Privilegien beibehalten und erwarten, daß sich nur bei den Minderheiten etwas ändert. In anderen gesellschaftlichen Verhältnissen wäre ein Integrationsverständnis denkbar, das eine Umverteilung von Macht anstrebt, um gleiche Partizipationschancen für alle Mitglieder der Gesellschaft zu ermöglichen. Dafür wäre in einer 'Dominanzkultur' erforderlich, daß Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft eigene Anteile an der Reproduktion von Dominanz und Unterwerfung - die sich bezüglich 'Ethnizität' in einem Anpassungsdruck auf Migrantinnen äußern - hinterfragen (vgl. Rommelspacher 1995: 101)²³. Diese Selbstreflexion findet jedoch nicht statt, vielmehr behalten die (wir) 'Eingeborenen' die eigene stabilisierende Rolle für eine von Ethnozentrismus und Integrationsforderungen - also Dominanzattitüden - geprägte 'Normalität' bei.

1.2.2. Die „Zentrum-Peripherie-Metapher“

Ein gesellschaftstheoretisches Erklärungsmodell für soziale Ungleichheiten - und damit auch für strukturelle Benachteiligungen von MigrantInnen - ist die „Zentrum-Peripherie-Metapher“ von Reinhard Kreckel (1992), die Aussagen über Ungleichheitsverhältnisse unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ermöglicht (vgl. Riegel 1996: 39).

Dieses Denkmuster versucht die Lage von Menschen - Individuen und Gruppen - in einer

²² Der Streit über den im Kontext der Einwanderungsdiskussion geäußerten Begriff „Leitkultur“ im Oktober/November 2000 zeigt jedoch, daß offen geäußerte Dominanzattitüden (auch wenn sie der ansonsten verschleierte gesellschaftlichen Realität entsprechen) sehr strittig sind.

²³ Eine ähnliche Argumentation findet sich im Antirassismuskurs (vgl. Kalpaka/Räthzel 1994), der ebenfalls eine kritische Selbstreflexion der 'Eingeborenen' fordert.

Gesellschaft²⁴ durch ein Kräfteverhältnis zwischen 'Zentrum' und 'Peripherie' zu bestimmen. Die Menschen sind auf diesem Kontinuum von Zentrum-Peripherie nicht nur als vereinzelte Individuen, sondern auch als unterschiedliche soziale Gruppen zu sehen, die sich nach Herkunft, Region, Bildungsgang, Geschlecht usw. unterscheiden. So entstehen 'Problemgruppen' (z.B. junge Migrantinnen) in der 'Peripherie', die mit einem privilegierten Pendant im 'Zentrum' (z.B. deutsche Jugendliche) verglichen werden können (vgl. Held u.a. 1996: 30).

Das Modell basiert auf der These, daß soziale und vertikale Ungleichheiten nicht mehr gleichgesetzt werden können. Anstatt 'oben' und 'unten' wird das Begriffspaar 'Zentrum' und 'Peripherie' verwendet, da es keine vertikalen Konnotationen enthält. Es beschreibt vielmehr ein „asymmetrisch strukturiertes Kräftefeld“ (Kreckel 1992: 41f.), durch das Ungleichheiten begründet sind. Trotzdem werden vertikale Ungleichheiten nicht grundsätzlich bestritten (vgl. Kreckel 1992: 51). Disparitäten werden also nicht vertikal gedacht und durch Zugehörigkeit zu einer unteren 'Schicht' begründet, sondern räumlich als „konzentrische Kreise“ oder „interstellare Systeme“ (Kreckel 1992: 42) gedacht und durch „periphere Lagen“ erklärt.

Als „periphere Lagen“ bezeichnet Reinhard Kreckel „strukturell verankerte Bedingungskonstellationen, aus denen sich für die Betroffenen Benachteiligungen hinsichtlich ihrer Zugangsmöglichkeiten zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten materiellen und/oder symbolischen Gütern und hinsichtlich ihres Spielraums für autonomes Handeln ergeben“ (Kreckel 1992: 43). Entsprechend gilt für „zentrale Lagen“, daß sie durch Privilegierungen gekennzeichnet sind.

Auch wenn bei diesem Modell ein Spannungsfeld begrifflich angelegt ist, lassen sich Disparitäten nicht bipolar, sondern „in Form von konzentrischen Kreisen zwischen Zentrum und Peripherie denken, die zusätzlich in Sektoren parzelliert sein können“ (Kreckel 1992: 42). Es sind also in der 'Peripherie' unterschiedliche, auch einander gegenüberliegende Randzonen denkbar. Weitere Denkmöglichkeiten ergeben sich, wenn man sich die Metapher drei- oder mehrdimensional denkt und die Möglichkeit zuläßt, „daß sich - nach Art interstellarer Systeme - die Anziehungs- und Abstoßungskräfte mehrerer unterschiedlicher starker Zentren und Subzentren gegenseitig beeinflussen können (vgl. Kreckel 1992: 42). Es kann also „gleichzeitig mehrere einander

²⁴ Die Aufteilung in Zentrum und Peripherie besteht jedoch nicht nur innerhalb hochindustrialisierter Länder, sondern auch auf internationaler Ebene *zwischen* Ländern (vgl. Kreckel 1992: 45).

überlappende und neutralisierende oder auch verstärkende Ebenen von Zentrum-Peripherie-Spannungsfeldern geben“ (Kreckel 1992: 47).

Das Spannungsfeld von ‘Zentrum’ und ‘Peripherie’ ist „typischerweise durch *Kräftekonzentration im Zentrum* und *Kräftezersplitterung an der Peripherie* gekennzeichnet“ (Kreckel 1992: 42, Hervorhebung im Original). Dabei geht es vor allem um Verteilungskonflikte zwischen ‘Zentrum’ und ‘Peripherie’. Je weiter am Rand die strukturell benachteiligten Kräfte gelagert sind, desto schwieriger wird die Kräftebündelung. Menschen in der ‘Peripherie’ sind von den jeweils dominierenden Machtressourcen ausgeschlossen und können, da die Kräfte am Rand zersplittert sind, keine Gegenmacht bilden. Folglich können sogar zahlenmäßige Minderheiten im ‘Zentrum’ die Oberhand über zersplitterte Mehrheiten in der ‘Peripherie’ behalten (vgl. Kreckel 1992: 44).

Strukturell verankerte Benachteiligungen lassen sich also mit der ‘Zentrum-Peripherie-Metapher’ als Resultat von Kräftekonstellationen, bzw. „Kräfte-Ungleichgewichten zwischen ‘Zentrum’ und ‘Peripherie’“ (Kreckel 1992: 47), vorstellen. Damit besteht m.E. eine Analogie zum Modell der ‘Dominanzkultur’, auch wenn es dabei nicht um Kräftekonstellationen, sondern um Machtverhältnisse geht. Eine weitere Parallele zwischen beiden Modellen besteht darin, daß sich die Beziehung zwischen ‘Zentrum’ und ‘Peripherie’ beispielsweise als „kulturelle Bevormundung“ (Kreckel 1992: 48) äußern kann. Allerdings sind in der ‘Zentrum-Peripherie-Metapher’ nicht quantitative Mehr- oder Minderheiten entscheidend, sondern die Positionierung von Gruppen oder Individuen bezüglich ihres Zugangs zu sozialen Ressourcen. Daher halte ich sie für eine sinnvolle Ergänzung zum Modell der ‘Dominanzkultur’.

Eine Schwäche der ‘Zentrum-Peripherie-Metapher’ liegt darin, daß sie strukturelle Benachteiligungen, die quer durch alle Bevölkerungsgruppen verlaufen, wie z.B. die Geschlechtszugehörigkeit, nur schwer aufzeigen kann (vgl. Riegel 1996: 39). Trotzdem ist sie m.E. ein angemessenes Denkangebot, um strukturelle Diskriminierungen von jungen Migrantinnen zu erklären

1.2.3. Strukturelle Benachteiligungen junger Migrantinnen

Eingewanderte Jugendliche sind in Deutschland in struktureller Hinsicht von Rassismus und sozialen Ungleichheiten betroffen. Erklärungsversuche, die kulturell argumentieren,

verschleiern damit die faktischen rechtlichen und gesellschaftlichen Benachteiligungen²⁵:

„Die These, daß der ‘Kulturkonflikt’ die Probleme von EinwanderInnen hervorruft, verschweigt die Tatsache, daß nicht die Konfrontation der Menschen mit verschiedenen Kulturen *an sich* das Problem ist, sondern die Bedingungen, unter denen dies geschieht.“ (Kalpaka/Räthzel 1994: 79)

Rechtliche Benachteiligungen junger MigrantInnen bestehen im Zusammenhang mit der Staatsbürgerschaft. Ohne die deutsche Staatsangehörigkeit²⁶ wird ihnen die volle Anerkennung als politisches und gesellschaftliches Subjekt verweigert (vgl. Otyakmaz 1999b: 10). Strukturelle Benachteiligungen finden sich vor allem im schulischen Bildungsbereich, sowie auf dem Ausbildungs-, Arbeits- und Wohnungsmarkt²⁷.

Im aktuellen „Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland“ wird die Bildungsbeteiligung junger MigrantInnen folgendermaßen geschildert:

„Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft [sind] nach wie vor an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert und an den Realschulen und Gymnasien deutlich unterrepräsentiert. Beim Schulbesuch, bei Schulabschlüssen sowie in der beruflichen Ausbildung bestehen zwischen deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen weiterhin deutliche Unterschiede²⁸“ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 124)

Anhand einiger Zahlen soll das nun konkretisiert werden: Im Jahr 1997 besuchten mehr als ein Fünftel, nämlich 21,1% aller ausländischen SchülerInnen in Deutschland eine Hauptschule (im Vergleich dazu waren es nur 9,9% der deutschen SchülerInnen), während nur 9,2% aller ausländischen SchülerInnen in Deutschland das Gymnasium besuchten (dieser Anteil betrug bei den deutschen SchülerInnen 23%), was sich wiederum an ihrem geringen Anteil unter Studierenden bemerkbar macht. Für Schulabschlüsse gilt, daß fast ein Fünftel (19,4%) aller nichtdeutschen AbsolventInnen 1997 *keinen* Bildungsabschluß hatte (während dieser Anteil bei den deutschen SchülerInnen 7,7% betrug). Bezüglich des Schulbesuchs und der Schulabschlüsse²⁹ sind angeblich Jugendliche italienischer und türkischer Herkunft besonders benachteiligt (vgl.

²⁵ Vgl. die in 1.1.3. erwähnte Kritik Frank-Olaf Radtkes (1991), daß in der Politik die mit der Migration zusammenhängenden Strukturprobleme als Kulturprobleme uminterpretiert wurden.

²⁶ Kinder nichtdeutscher Eltern, die in Deutschland leben, erhalten seit 1. Januar 2000 die deutsche Staatsangehörigkeit zusätzlich zur Staatsbürgerschaft der Eltern. Zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr müssen sie sich dann für eine der beiden Staatsangehörigkeiten entscheiden (vgl. Kriechhammer-Yagmur 2000), d.h. zukünftig entfällt diese rechtliche Benachteiligung zumindest für Jugendliche.

²⁷ Die hier genannten Unterprivilegierungen für junge MigrantInnen gelten in ähnlicher Weise für Jugendliche aus AussiedlerInnenfamilien (vgl. Herwartz-Emden 1997; Stegmann 2000).

²⁸ Dabei verfügen Baden Württemberg und Bayern bundesweit über den niedrigsten Anteil von nichtdeutschen SchülerInnen an Gymnasien und Realschulen gegenüber einem überproportional hohen Anteil an Sonderschulen und Hauptschulen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 130).

²⁹ Czarina Wilpert (1993) stellt dazu fest, daß schulische Mißerfolge häufig institutionell bedingt sind und daß Institutionen sehr früh und entscheidend in die Lebensverläufe von Migrantinnen eindringen.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 125ff.).

Als Gründe für die Benachteiligungen werden keine individuellen Ursachen - wie z.B. Kulturdifferenz oder fehlende Motivation - genannt, sondern „Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, Sprachkenntnisse, Einreisealter [und] strukturelle Benachteiligungen“³⁰ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 125), wobei später nochmals betont wird, daß „mögliche Bildungsprobleme ausländischer Kinder und Jugendlicher weniger ausländerspezifisch als eher *schichtspezifisch* begründet sein (könnten)“ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 131, Hervorhebung M.S.).

Ein geschlechtsspezifischer Blick zeigt, daß junge Frauen „häufiger weiterführende Schulen besuchen und über bessere Schulabschlüsse verfügen als die jungen Männer der jeweiligen Nationalität“ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 129)³¹.

Bezüglich der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Einwandererfamilien läßt sich seit 1994 sogar ein Rückgang feststellen. Im Jahr 1997 erhielten nur 31% der nichtdeutschen Mädchen eines Altersjahrgangs den Zugang zu einer dualen Ausbildung (1994 waren es 34 %), während dieser Anteil bei deutschen jungen Frauen „mehr als 50%“ betrug (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 141). Die nichtdeutschen jungen Frauen machten ihre Ausbildung größtenteils in niedrig bezahlten Berufen mit geringen Aufstiegschancen³², was laut Mona Granato (1997: 22) auch damit zusammenhängen kann, daß ihre Chancen deshalb höher sind, weil sich deutsche Jugendliche weniger für diese Berufe interessieren.

Als ‘Hindernisse’ auf dem Weg ins Berufsleben werden unterschiedliche Gründe genannt: u.a. schlechte oder fehlende Schulabschlüsse, sprachliche Defizite, Vorbehalte der Ausbildungsbetriebe, knappes Angebot an Ausbildungsplätzen oder Ausbildungsabbruch (vgl. Simon-Hohm 1998: 2f; Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000:

³⁰ Für eine Konkretisierung der strukturellen Benachteiligungen wird an der zitierten Stelle verwiesen auf: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1997.

³¹ Für erwähnenswert halte ich an dieser Stelle, daß der Besuch der Hauptschule bei den von Silke Riesner befragten Türkinnen „unabhängig von guter schulischer Leistung“ größtenteils auf die Uninformiertheit der Eltern über das deutsche Schulsystem zurückzuführen waren (Riesner 1990: 162). Auch wenn dies zunächst eine individualisierende Erklärung niedriger Bildungsbeteiligung ist, weist sie doch auf strukturelle Mängel, wie z.B. in der Elternarbeit hin.

³² Die drei häufigsten Ausbildungen junger nichtdeutscher Frauen waren: Friseurin, Arzthelferin und Zahnarzthelferin (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 141).

143)³³. Mona Granato (1997: 23f.) erwähnt als weiteren Grund „die Struktur des Ausbildungsstellenmarktes in Verknüpfung mit den schulischen Anforderungen der Betriebe für die Berufe, für die sich Mädchen insbesondere interessieren“. Während Jungen mit niedrigem Bildungsabschluß noch eine relativ breite Palette von Berufen - im gewerblich-technischen Bereich - offenstehen, liegen die Berufe für die sich Mädchen interessieren - im Verwaltungs- oder Gesundheitsbereich - überproportional in Berufssparten mit Anforderungen an einen mittleren Bildungsabschluß. Eine zusätzliche Schwierigkeit stellen die hohen schriftsprachlichen Anforderungen bei der Abschlußprüfung in diesen Berufen dar. Daher wird den jungen Frauen ein kleineres Segment des Ausbildungsmarktes zugewiesen, das zudem durch strukturelle Benachteiligungen gekennzeichnet ist.

Fehlende Motivation der jungen Frauen ist als Grund für ihre schlechten Chancen in der Berufsausbildung eher auszuschließen. Eine Studie von 1994³⁴ kam zu dem Ergebnis, daß 84% der nichtdeutschen Frauen - ohne Ausdifferenzierung nach Nationalitäten -, die in Deutschland zur Schule gingen, es für sehr wichtig hielten, daß eine Frau einen Beruf erlernt und über ein eigenes Einkommen verfügt (vgl. Granato 1997: 20). Fehlende Unterstützung junger Migrantinnen durch ihre Eltern ist ebenfalls kein plausibler Grund für

ihre Benachteiligung im Ausbildungsbereich. Die von Barbara Stanger befragten türkischen Mädchen werden von ihren Eltern persönlich und emotional bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven unterstützt (vgl. Granato 1997: 21), angeblich sogar noch stärker als dies bei benachteiligten deutschen Mädchen der Fall ist (Stanger 1994: 83; zitiert in Granato 1997: 22). Diese Studien entkräften also die genannten individualisierenden Gründe, wie z.B. fehlende Motivation oder mangelnde Unterstützung durch die Eltern, auch wenn es solche Einzelfälle durchaus geben mag. Daher scheinen einige maßgebliche Ursachen der schlechten Chancen in der Berufsbeteiligung von MigrantInnen in den Strukturen der deutschen Gesellschaft zu liegen.

Darüber hinaus ist die Lebenssituation junger Migrantinnen³⁵ auch jenseits ihrer

³³ An diesen Punkten setzen (sozialpädagogische) Maßnahmen an, wie z.B. das Berufsvorbereitungsjahr, ausbildungsbegleitende Hilfen oder Modellprojekte (vgl. Simon-Hohm 1998).

³⁴ Die Studie (Granato/Meissner 1994) hat den bezeichnenden Titel: „Hochmotiviert und abgebremst“, womit die Diskrepanz zwischen subjektiver Motivation und gesellschaftlichen Möglichkeiten treffend zum Ausdruck gebracht wird.

³⁵ An dieser Stelle möchte ich nochmals daran erinnern, daß ich mit 'junge Migrantinnen' die Töchter von

Bildungschancen eher unterprivilegiert. Die Wohnsituation der meisten MigrantInnenfamilien ist im Vergleich zu deutschen Familien qualitativ schlechter, da sie weniger Wohnraum haben. Konkret heißt das für viele nichtdeutsche Jugendliche - außer sie kommen aus privilegierten Familien (z.B. Kinder von DiplomatInnen) -, daß ihnen kein eigenes Zimmer als Rückzugsort und Freiraum³⁶ zur Verfügung steht (vgl. Stegmann 2000: 64)³⁷. Im Vergleich zu deutschen Familien haben MigrantInnenfamilien schlechtere Chancen auf dem Wohnungsmarkt, so daß sie „überwiegend in Gebieten mit niedrigerem Status wohnen“ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997: 65). Als Gründe für die unterprivilegierte Wohnsituation nichtdeutscher Familien werden die Höhe der Mieten - folglich weniger Wohnraum - und Diskriminierungen durch Vermieter genannt (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997: 65), während in der zitierten Publikation eine unangemessene Wohnungspolitik als möglicher Grund nicht in Erwägung gezogen wird.

Für alle hier erwähnten Benachteiligungen werden die Schichtzugehörigkeit bzw. die sozial benachteiligte Lebenslage³⁸ von Migrantinnen und ihren Familien als mögliche Gründe genannt. Daran wird die Gleichzeitigkeit und Überlagerung verschiedener struktureller Ungleichheitsverhältnisse, von denen MigrantInnen betroffen sind, deutlich. Jugendliche MigrantInnen sind überwiegend Töchter und Söhne von ArbeitsmigrantInnen und deshalb neben ihrer ‘ethnischen’ Ausgrenzung im Bildungsbereich bzw. auf dem Wohnungsmarkt auch von ‘sozialer’ Ausgrenzung betroffen (vgl. dazu Held u.a. 1996: 141). Die Erklärung von Ungleichheiten kann sich also nicht ausschließlich auf ‘ethnisch’ begründete Faktoren beschränken, sondern sie sollte auch die genannten Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten berücksichtigen.

ArbeitsmigrantInnen meine.

³⁶ Allerdings muß die subjektive Einschätzung der Jugendlichen über ihre Wohnverhältnisse nicht so negativ sein, wie eine stigmatisierende Bewertung aus deutscher, ethnozentristischer Sicht suggeriert. Berrin Ö. Otyakmaz erwähnt das Beispiel einer fünfzehnjährigen Jugendlichen türkischer Herkunft, die sich mit drei jüngeren Schwestern ein Zimmer teilt. Das gemeinsame Zimmer hat für sie viele positiven Aspekte (z.B. können sie sich abends im Bett noch unterhalten), führt aber auch manchmal zu Konflikten. Diese Konflikte verschweigt sie jedoch den LehrerInnen und KlassenkameradInnen gegenüber, da diese sie sonst bedauern würden, was zur Folge hätte, daß sie sich irgendwie ‘asozial’ und ganz ‘doof’ vorkäme. (Otyakmaz 2000: 165).

³⁷ Die Aussagen Michael Stegmanns beziehen sich zwar auf eine Jugendstudie der Stadt Aschaffenburg, treffen aber für die Situation von MigrantInnen in anderen Gegenden Deutschlands ebenfalls zu (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997: 63ff.).

³⁸ Beispielsweise betrug die Arbeitslosenquote betrug 1998 bei ‘AusländerInnen’ in den alten Bundesländern 20,3%, während sie dort insgesamt bei 10,5% lag (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999: 47) und 60,8% aller erwerbstätigen AusländerInnen waren 1998 als ArbeiterInnen beschäftigt (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999: 45).

1.3. Junge Migrantinnen und ihre Zugehörigkeiten

Erst in den neunziger Jahren begann sich in der Forschung über junge MigrantInnen allmählich eine Perspektive durchzusetzen, die sie als Jugendliche und nicht nur als defizitäre ‘Sondergruppe’ betrachtete³⁹. In der 13. Shell-Jugendstudie „Jugend 2000“ werden zum ersten Mal in ihrer über 40jährigen Geschichte nichtdeutsche Jugendliche berücksichtigt, nachdem bisher immer der Eindruck vermittelt wurde, sie zählten gar nicht zu den in Deutschland lebenden Jugendlichen.

In diesem Kapitel soll ein mehrdimensionales Bild von jungen Migrantinnen gezeigt werden, das die charakteristischen Aspekte ihrer Situation berücksichtigt und ihre unterschiedlichen - jedoch gleichzeitigen - Zugehörigkeiten⁴⁰ verdeutlicht.

1.3.1. Junge MigrantInnen als Jugendliche

In den zahlreichen Forschungsmaterialien zu jungen MigrantInnen gibt es nur wenige Ansätze, die MigrantInnen nicht unter dem Blickwinkel des Minderheitenstatus betrachten, und als ‘Problemgruppe’ abstempeln. Bei dieser Perspektive wird nicht in Betracht gezogen, daß es sich bei jungen MigrantInnen „primär um Jugendliche handelt“ (Bendit 1994: 12), deren Leben nicht einzig und allein von ihrem MigrantInnenstatus bestimmt wird.

Inzwischen hat in einigen aktuellen Arbeiten ein Perspektivenwechsel stattgefunden: kennzeichnend für Jugendliche nichtdeutscher Herkunft ist die Zugehörigkeit zur Gruppe der Jugendlichen, nicht in erster Linie ihre Herkunft. Clemens Dannenbeck u.a. (1999) nehmen in ihrer Studie⁴¹ ebenfalls eine Forschungsperspektive ein, die junge MigrantInnen zunächst nicht als ExponentInnen ihrer nationalen und ethnischen Herkunft sieht, sondern eben als Jugendliche. Am Ende ihrer Arbeit konstatieren sie, es ginge ihnen „nicht um die generelle Zurückweisung eines ‘kulturellen Blicks’ auf Jugendliche, wohl aber um Einlassungen und Widerständigkeit gegen seinen hegemonialen

³⁹ Eine Übersicht über die verschiedenen Veröffentlichungen zur Lebenslage jugendlicher Migrantinnen seit der Arbeit von Koch 1970 (KOCH, R.(1970): Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. Königswinter) findet sich bei Bendit 1994: 5ff.

⁴⁰ Es geht hier um die Lebensverhältnisse junger Migrantinnen und nicht um ihre subjektiven Zugehörigkeiten, die in Identitätstheorien diskutiert werden.

⁴¹ Ein Forschungsprojekt über die Zugehörigkeiten Jugendlicher in einem ethnisch heterogenen Münchner Stadtteil im Rahmen des Forschungsschwerpunkts FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) der DFG.

Erklärungsanspruch im Alltag von Jugendlichen“ (Dannenbeck u.a. 1999: 238). Mit dieser Aussage wird die Kritik an sonst üblichen Perspektiven auf junge MigrantInnen treffend auf den Punkt gebracht.

In der aktuellen Shell-Jugendstudie, in der neben deutschen Jugendlichen auch Jugendliche türkischer und italienischer Herkunft befragt wurden, wird die Vermutung geäußert:

„Offensichtlich überformt und nivelliert der Jugendstatus (das gemeinsam geteilte Jugendleben) den kulturellen, ethnospesifischen Status. Italiener und Türken sind nicht einfach Ausländer, sondern zuerst einmal Jugendliche und teilen die jugendtypischen Verhaltensstile“ (Münchmeier 2000: 252).

Diese Interpretation beruht auf einer Umfrage zum Selbstbild der in Deutschland lebenden Jugendlichen bezüglich Ähnlichkeiten zwischen nichtdeutschen und deutschen Jugendlichen in jugendspezifischen Lebensbereichen⁴². Bis auf die Bereiche Familie und Religion, die schon im Vorfeld als „potentiell ethnisch spezifische, kulturelle Verhaltensbereiche“ antizipiert wurden, meinten sowohl italienische als auch türkische und deutsche Jugendliche zu über 50%, sie verhielten sich im Vergleich zur jeweils ‘anderen’ Gruppe - der deutschen bzw. nichtdeutschen Jugendlichen - ähnlich. Damit wird die Vermutung begründet, daß zumindest im cliquen- und freizeitorientierten Jugendleben ‘Ethnizität’ durch jugendkulturelle Stile überformt wird (vgl. Münchmeier 2000: 248-252).

Nicht nur ‘Jugendkulturen’ in ihren unterschiedlichen Ausformungen sind eine Gemeinsamkeit aller in Deutschland lebenden Jugendlichen, sondern auch andere Kennzeichen der Jugendphase, wie beispielsweise Konflikte von Jugendlichen mit ihren Eltern. Berrin Ö. Otyakmaz⁴³ beschreibt die Auseinandersetzungen junger türkischer Frauen mit elterlichen Normen, die nicht immer den eigenen Vorstellungen entsprechen. Die daraus resultierenden Abgrenzungskonflikte bezeichnet sie als „Generationenkonflikte“, die „wohl in allen Familien dieser Welt“ (Otyakmaz 1995: 129) auftreten können.

Betrachtet man die Sozialisation junger MigrantInnen, kommt jedoch eine

⁴² Sie wurden zu den fünf Bereichen (1) „Politik und Zukunftsgestaltung“, (2) „potentiell ethnisch spezifische, kulturelle Verhaltensbereiche“ (Essen und Trinken, Kleidung, Familienleben, Religion, Verhältnis zu Kindern), (3) „cliquen- und freizeitorientiertes Jugendleben“ (Fernsehen, Musik hören, Zusammensein mit Freunden, Sport treiben, in Diskotheken gehen, Urlaubsgestaltung), (4) „Erfüllung der Qualifikationsaufgaben“ (Schule/Ausbildung/Arbeit), sowie (5) „Eigene Verselbständigung/Eigenleben“ (Geld ausgeben, Umgang mit fester Freundin/festem Freund, Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen) befragt (vgl. Münchmeier 2000: 248).

⁴³ Berrin Ö. Otyakmaz untersuchte anhand von qualitativen Interviews das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland.

migrantInnenspezifische Besonderheit hinzu. Der Jugendstatus ist bei Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft in der Phase der sekundären Sozialisation durch die Sozialisationsinstanzen Schule, Peer-Group und evtl. sozialpädagogische Einrichtungen gekennzeichnet. Nach René Bendit (1994: 50) gibt es für junge MigrantInnen noch zusätzliche „Sozialisationsinstanzen der Herkunftskultur“, nämlich den muttersprachlichen Unterricht und „ethnische Medien“.

Zusammenfassend kann trotzdem festgestellt werden: Die Jugendphase als Zeit der sozio-kulturellen Verselbständigung, in der eigene Lebensformen und eigene jugendzentrierte Kulturen entwickelt werden, betrifft alle Jugendlichen in Deutschland - unabhängig von ihrer Herkunft.

1.3.2. Junge Migrantinnen als Mädchen

Um die Lebenslagen von jungen Migrantinnen zu erfassen, genügt es nicht, sie als ‘normale’ Jugendliche zu sehen, denn der geschlechtsspezifische Blick auf Jugendliche – ob nun MigrantIn oder nicht – zeigt, daß es Aspekte gibt, die speziell die Lebenslage von weiblichen Jugendlichen⁴⁴ charakterisieren.

Zunächst ist die Jugendphase von Mädchen vor dem Hintergrund weiblicher Sozialisationsprozesse⁴⁵ zu sehen. Dabei geht es nicht darum, Dichotomien zu verfestigen, denn „selbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet werden, sind ohne Zweifel weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts“ (Hagemann-White 1984: 13). Was schon 1984 als „Stand der empirischen Forschung“ (Hagemann-White 1984: 12) galt, wird in der aktuellen Shell-Jugendstudie nochmals für die Bereiche

‘Wertorientierung’ und ‘Lebenskonzepte’ bestätigt, nämlich „daß Männer wie auch Frauen sich untereinander mehr und deutlicher unterscheiden können als Männer von Frauen bzw. Frauen von Männern. Alle Lebensmuster wurden sowohl von weiblichen wie auch von männlichen Jugendlichen geteilt“ (Fritzsche/Münchmeier 2000: 344).

Blickt man allerdings auf die Alltagswelten von Jugendlichen, stellt die Shellstudie doch Unterschiede zwischen den Geschlechtern fest. Anscheinend sind die Bereiche „soziale

⁴⁴ Bis Ende der siebziger Jahre - und teilweise auch noch heute - wurden Mädchen unter den männlich geprägten Jugendbegriff subsumiert (vgl. Bitzan/Daigler 1997: 21; Bilden/Diezinger 1988: 136).

⁴⁵ Vgl. dazu Bilden 1991 und Flaake/King 1992.

Aktivitäten, sich um andere kümmern, Einkaufsbummel, Spaziergehen, Umweltschutz“ nach wie vor weibliche Domänen, während die männlich dominierten Verhaltensbereiche weiterhin „Technik, Politik, Computerspiel/Internet, Sport, Vereinsleben“ bleiben (vgl. Fritzsche/Münchmeier 2000: 346). D.h. obwohl es angeblich bezüglich der Lebensmuster von Jugendlichen keine offensichtlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede zu geben scheint, gibt es im konkreten Alltag trotzdem ‘typisch weibliche’ Verhaltensbereiche. Diese korrespondieren mit der historisch gewachsenen Zuordnung von Frauen zum privaten Reproduktionsbereich⁴⁶, der im Vergleich zum öffentlichen Produktionsbereich weniger anerkannt ist. Ebenso bestätigen die Ergebnisse der Shellstudie bezüglich der Familien- und Berufsorientierung von Mädchen und Jungen eine geschlechtsspezifische Zuordnung. Während die Bedeutung dieser beiden Bereiche weitgehend ausgewogen bei der Mehrheit der befragten Jugendlichen ist, nimmt nämlich in der Gruppe der 22-24jährigen *weiblichen* Jugendlichen die Berufsorientierung ab und die Familienorientierung zu. Der Konflikt zwischen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie stellt sich trotz einer vermuteten ‘Angleichung’ folglich nach wie vor nur für Mädchen (vgl. Fritzsche/Münchmeier 2000: 348).

Je nach Untersuchungsbereich scheinen also einerseits tendenzielle Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu bestehen oder sie scheinen andererseits überhaupt nicht vorhanden zu sein. In der Shellstudie wird dazu resümiert:

„Sowohl das Insistieren auf einem kategorialen Unterschied (Mädchenleben sei etwas ‘ganz anderes’ als Jungenleben) als auch die nivellierende Gleichmacherei (im Prinzip bestehe zwischen Mädchen- und Jungenalltag keinerlei Unterschied) treffen nicht zu“ (Fritzsche/Münchmeier 2000: 347f.).

Diesen Widerspruch zwischen fehlenden Unterschieden - und Gleichheitserwartungen - z.B. bezüglich der Lebensmuster sowie einer nachweisbaren Zweiteilung - und Ungleichheitserfahrungen - im Alltag, erklärt Barbara Stauber (1999: 60) dadurch, daß die

weibliche Lebensrealität immer subtiler gesellschaftlich verdeckt wird. Sie verweist für eine griffige Analyse auf das Konzept des geschlechtshierarchischen Verdeckungszusammenhangs⁴⁷. Problematisch ist dabei „die hierarchische Struktur des Geschlechterverhältnisses, nicht [...] seine schiere Existenz“ (Stauber 1999a: 60).

Diese Geschlechterhierarchie, die Mädchen „einen zweitrangigen Ort zuweist, [...] der in

⁴⁶ Zur Entstehung der polaren ‘Geschlechtscharaktere’ und ihrer Zuordnung zum Reproduktions- und Produktionsbereich vgl. Hausen 1976.

⁴⁷ Vgl. dazu: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung 1998.

der öffentlichen Wahrnehmung keine Bedeutung hat“ (Bitzan/Daigler 1997: 2f.), ist trotz aller individuellen Unterschiede zwischen Mädchen eine Gemeinsamkeit ihrer Lebenslage. Die individuellen Lebensmuster sind aufgrund vergrößerter Optionen vielfältiger geworden und nicht mehr so polar und festgelegt wie früher, wofür auch das oben erwähnte Ergebnis der Shellstudie spricht. Dadurch entsteht allerdings die Erwartung, daß Mädchen und Jungen gleichberechtigt sind und das Gleiche erreichen können (vgl. Bitzan/Daigler 1997: 3). Diese Annahme übersieht jedoch, daß die vermeintlich freie und unabhängige Wahl der Lebensentwürfe möglicherweise von der bestehenden Geschlechterhierarchie beeinflusst wird. Damit ist gemeint, daß Mädchen sich an einer ‘männlich’ definierten, höher bewerteten, ‘Normalität’ orientieren und entsprechende Anpassungsleistungen erbringen (vgl. Bitzan/Daigler 1997: 16).

Auch wenn Mädchen sich diesem Normalitätsdruck, der Anpassung an Jungen bedeutet, beugen, wird gleichzeitig von ihnen erwartet (oder sie erwarten von sich selbst), ‘richtige’ Mädchen zu sein. Folglich sind Mädchen herausgefordert, „in der eigenen Person oder durch die eigene Person Balancen herzustellen“ (Bitzan/Daigler 1997: 16).

Eine Lösungsmöglichkeit für Mädchen, um konfligierenden Anforderungen - allerdings nur auf der symbolischen Ebene - gerecht zu werden, scheint das Bild des ‘Girlie’ zu sein. Es tritt gleichzeitig sexy - also weiblich - und selbstbewußt - also ‘normal’ wie Jungen - auf (vgl. Stauber 1999a). So sind auch die vermeintlich starken ‘Girlies’ gezwungen, sich in eine ‘Weiblichkeitsnorm’ einzupassen und sich dadurch erneut der geschlechtshierarchischen Ordnung zu fügen. Die eigentliche Herausforderung besteht für Mädchen letzten Endes darin, als Subjekte „in einem Wechselspiel von Sozialisationsanforderungen und individuellen Lebensbedingungen und Eigenschaften“ (Wallner 1997: 213; zitiert in Bitzan/Daigler 1997: 5) aktive individuelle Umgangsstrategien mit den vorgefundenen hierarchischen Bedingungen und Strukturen zu finden.

1.3.3. Junge Migrantinnen als Mädchen nichtdeutscher Herkunft

Als Jugendliche und Mädchen sind junge Migrantinnen deutschen Gleichaltrigen ähnlich. Das wird von René Bendit (1994) und der Shellstudie 2000 bestätigt, die jedoch beide im privaten Bereich Unterschiede konstatieren. René Bendit stellte eine ethnische Differenzierung des Selbstbildes Jugendlicher im Bereich der 'Grundorientierungen' Ehe, Erziehung, Kinder, Religion und Eßgewohnheiten fest (Bendit 1994: 534). Im Gegensatz zu diesem Ergebnis halten sich die für die Shellstudie befragten Jugendlichen auch in den Bereichen 'Essen und Trinken' und 'Kleidung' für ähnlich. Sie konstatieren jedoch gravierende Unähnlichkeiten zwischen deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen in den Bereichen 'Familienleben' und 'Religion' (vgl. Münchmeier 2000: 248ff.). Ähnlich argumentieren Wolf-Dietrich Bukow und Roberto Llaryora (1988), indem sie 'Kulturdifferenzen' vorrangig der individuellen Privatsphäre zuordnen.

Auch wenn die erwähnten empirischen Ergebnisse dafür sprechen, die Familie als „Zelle der Kultur der 'Anderen'“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 162) zu sehen, ist dieses Denkmodell aufgrund seiner (Voraus-)Setzungen problematisch. Es setzt nämlich eine Bipolarität 'öffentlich' vs. 'privat' als selbstverständlich und - in der Privatsphäre verortete - 'Kulturdifferenzen' werden als Konstitutionsmerkmal ziviler Gesellschaften für irrelevant erklärt (vgl. Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 161).

Über Mädchen eingewanderter Herkunft werden auch in wissenschaftlichen Diskursen immer noch Konstrukte und Stereotype⁴⁸ transportiert, die mit den üblichen Projektionen und dem - durch die Medien reproduzierten⁴⁹ - Alltagswissen über junge Migrantinnen korrespondieren. So positiv es sein mag, daß für die aktuelle Shellstudie erstmals Jugendliche nichtdeutscher Herkunft befragt wurden, auch ihre Ergebnisse tragen zur Verfestigung von Klischees bei. Eine Behauptung der Shellstudie ist beispielsweise, junge

⁴⁸ Exemplarisch für solche Stereotype, die Migrantinnen als bedauernswerte Opfer darstellen, ist ein Zitat aus dem Vorwort des Sammelbandes über 'Die zweite und dritte Ausländergeneration': „Als ganz besonders schwierig erweist sich die Situation der ausländischen Mädchen und jungen Frauen. Sie spüren massiven Druck seitens ihrer Familie und ihres Kulturkreises und stehen oft allein und hilflos vor den Problemen in Schule, Berufsausbildung und Freizeit. Unter diesem Druck leidet der Prozeß ihrer Entwicklung, und die Chancen für ihre individuelle Entfaltung und Persönlichkeitsbildung werden stark beeinträchtigt. Hinzu kommen das Schicksal der Entwurzelung und der gebrochenen Identität.“ (Lajos 1991: 6)
Zur Kritik an Stereotypen über Mädchen türkischer Herkunft vgl. Boos-Nünning 1994 und Schepker/Eberding 1996.

⁴⁹ Vgl. Pinn 1997 zum Bild von muslimischen MigrantInnen in den Medien.

Türkinnen⁵⁰ würden im Vergleich zu deutschen und italienischen Mädchen häufig „besonders auffallen“:

„Sie heiraten früher, haben weniger Aktionsradius in der Freizeitwelt, insbesondere in Bezug auf öffentliche Räume. Sie sind stärker an der Herkunftsfamilie, an Eltern und Haus orientiert. [...] Dies alles gibt dazu Anlaß, zu sagen: Bei ihnen ist der Konflikt zwischen Jugendleben und kulturell geprägter Mädchen- bzw. Frauenrolle am deutlichsten zu greifen, während bei den anderen Gruppen der Jugendstatus den Ausländerstatus überlagert“ (Fritzsche/Münchmeier 2000: 346).

Türkische Mädchen werden hier gleichaltrigen Deutschen gemessen, zunächst im Vergleich zu Mädchen, dann im Vergleich zum „Jugendleben“. Zudem wird die obsoletere ‘Kulturkonfliktthese’ (s. 1.1.2.) hier benutzt, um türkische Mädchen als ‘anders’ und weniger emanzipiert darzustellen.

Helma Lutz und Christine Huth-Hildebrandt (1998) zeigen, „daß bereits seit den sechziger Jahren die *Verschiedenheit* der Migrantinnen und Migranten im Verhältnis zu den Angehörigen der Aufnahme-/Mehrheitsgesellschaft immer wieder beispielhaft am Geschlechterverhältnis festgemacht wurde“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 163, Hervorhebung im Original), wobei eine „imaginäre Migrantin“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 170) als Folie dient, vor der die Spezifik des Geschlechterverhältnisses sichtbar wird. Die von Helma Lutz und Christine Huth-Hildebrandt darin entdeckten Setzungen sollen nun kurz geschildert werden.

Themen wie ‘Ehre und Schande’, ‘Jungfräulichkeit vor der Ehe’, ‘Geschlechtersegregation’ und das ‘Kopftuch’, die immer wieder im Diskurs über Migrantinnen genutzt werden, dienen dazu, „die Welt in die Gruppe derjenigen mit vorherrschend patriarchal dominierten und derjenigen mit emanzipatorisch orientierten Geschlechter-Beziehungsstrukturen“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 163) aufzuteilen. Diese Setzungen sind jedoch statisch und lassen für Veränderungen keinen Platz. Blickt man auf junge Migrantinnen nur als Vertreterinnen ihrer ethnischen Gruppe, die in ein „Netz kultureller Zuschreibungen“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 168) eingebunden sind, spricht man ihnen individuelle Spielräume zum selbständigen Agieren ab. Außerdem impliziert eine Darstellung der Beziehung zwischen den Geschlechtern als ‘patriarchal dominiert’, daß Migrantinnen sich tendenziell in statischen Strukturen befinden, während die ‘emanzipatorisch orientierte’ Aufnahme- bzw. Mehrheitsgesellschaft sich - im bipolar konstruierten Gegensatz dazu - als dynamisch sieht. Die Shellstudie bestätigt genau dieses

⁵⁰ Da die Forschung sich leider fast ausschließlich auf türkische Mädchen bezieht (was zu unzulässigen Verallgemeinerungen führte, bzw. Migrantinnen anderer Herkunft als ‘angepaßt’ erklärte), beziehe ich mich aufgrund der Literaturlage hier ebenso überwiegend auf junge türkische Frauen.

Bild mit ihrer Aussage:

„Die Alltagswelten von Jungen und Mädchen unterscheiden sich immer noch bei aller sonstigen Annäherung, insbesondere gilt dies für die jungen Türken, aber auch für die Italiener und selbst für die Deutschen“ (Fritzsche/Münchmeier 2000: 346).

Die Formulierung, daß die getrennten Alltagswelten von Mädchen und Jungen sich „insbesondere“ bei türkischen, dann bei italienischen und „selbst“ bei deutschen Jugendlichen unterscheiden, impliziert m.E. eine ‘Modernitätshierarchie’, in der „die“ deutschen Jugendlichen als die emanzipierteste Gruppe dargestellt werden soll.

Eine weitere Setzung ist die Sicht des Herkunftslandes von Migrantinnen als ‘islamisches Land’ - was mit der o.g. Selbsteinschätzung von Jugendlichen bezüglich Unähnlichkeit in der Religion korrespondiert. Die Entstehung und Verfestigung dieser Setzung erklären sich die Autorinnen so: „Die in sogenannten islamischen Ländern vorfindbaren Geschlechterbeziehungen wurden mit Hilfe ethnologischer (Dorf-)Studien festgeschrieben und als im Aufnahmeland reproduzierte und wiederfindbare stilisiert“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 166). Dabei wurden Frauen einer durch das Haus symbolisierten Innenwelt zugeordnet und das Bild der unterdrückten ohnmächtigen islamischen Frauen und Mädchen konstruiert, während eine Veränderbarkeit der Beziehungsstrukturen zwischen den Geschlechtern ausgeschlossen wurde.

In der Auseinandersetzung mit dem Migrationsphänomen in der Bundesrepublik ist die vermeintlich strikte geschlechtsspezifische Rollenteilung eine weitere Setzung. Dabei wird von einer auf geschlechtsspezifische hierarchische Unterschiede ausgerichteten Erziehung ausgegangen, die Mädchen eine ‘niedrige’ und Jungen eine dominante Stellung zuweist. In vielen Veröffentlichungen - v.a. der achtziger Jahre, in denen die ‘Kulturkonfliktthese’ untermauert wurde - findet sich die Vorstellung, daß Mädchen in MigrantInnenfamilien zu Gehorsam und Respekt gegenüber Männern und älteren Brüdern erzogen würden (vgl. Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 167). Auch in der Shellstudie ist davon die Rede, daß sich im Unterschied zu deutschen Jugendlichen zwischen den Geschlechtern „sehr große Unterschiede [finden], wenn man die Erziehungsstile, welche die türkischen Jungen und Mädchen erfahren haben, miteinander vergleicht“ (Fritzsche/Münchmeier 2000: 347). Hier wird m.E. sprachlich dramatisiert, indem von „sehr großen Unterschieden“ die Rede ist und erneut dichotomisiert, da der Erziehungsstil gegenüber türkischen Jugendlichen als grundsätzliche ‘anders’ beschrieben wird.

Die beschriebenen vorherrschenden Sichtweisen und Setzungen gehen davon aus, daß sich eine vermeintlich homogene Gruppe von Migrantinnen in ihren Familien und ihrer

Religion in unbeweglichen 'anderen' Strukturen befinden. Faktisch sind aber Veränderungsprozesse in MigrantInnenfamilien nachzuweisen. Bezüglich Religion gilt zunächst, daß nicht jede Migrantin Muslima ist. Die subjektiven Bedeutungen von Religion oder religiösen Symbolen, sowie die Art und Weise, wie sie im Alltag gelebt werden, beinhalten außerdem eine Variationsbreite, die vermutlich kaum adäquat - erst recht nicht durch verallgemeinernde Stereotype - erfaßt werden kann.

Leonie Herwartz-Emden (1995) prägte für Einstellungskonzepte von Migrantinnen den Begriff „nicht-westliche Modernität“. Diese Formulierung impliziert, daß es 'die' Modernität nicht gibt und Sichtweisen von Modernität immer eine ethnozentristische Perspektive darstellen. In demselben Forschungsprojekt⁵¹ wurde nachgewiesen, daß bei eingewanderten Familien Veränderungsprozesse in verschiedenen Bereichen stattfinden:

„Die Gestaltung des Zusammenlebens in der Familie, die Position der Frau sowie die gesamte Balance des Geschlechterverhältnisses werden durch die Wanderung verändert, wie sich für nach Deutschland gewanderte Familien verschiedener Herkunftskontexte nachweisen läßt“ (Herwartz-Emden 1997: 902).

Diese Veränderungsprozesse betreffen auch die Mädchen in eingewanderten Familien. Für manche von ihnen mag vielleicht zutreffen, daß sie weniger persönliche Freiheiten als einige gleichaltrige deutsche Mädchen haben. Das ist zumindest die subjektive Einschätzung der von Berrin Ö. Otyakmaz befragten türkischen Mädchen (vgl. Otyakmaz 1995: 126). Doch sie unterscheiden sich nicht nur von gleichaltrigen deutschen Mädchen, sondern auch „von der eigenen Müttergeneration wie auch von deutschen Frauen und nicht zuletzt von in der Türkei lebenden türkischen Frauen“ (Otyakmaz 1995: 132). Selbst wenn sie „sich durchaus als junge *türkische* Frauen in Deutschland“ (Otyakmaz 1995: 132, Hervorhebung im Original) sehen, ist diese ethnische Identifikation nicht zwangsläufig mit einer Identifikation mit dem Herkunftsland gleichzusetzen (vgl. Govaris 1999: 111f.).

Was kann also über 'junge Migrantinnen als Mädchen nichtdeutscher Herkunft' gesagt werden, ohne dabei Stereotype zu reproduzieren? Aufgrund ihrer Sozialisation haben sie Zugang zu verschiedenen Kulturen als 'Landkarten der Bedeutungen'. Aus der Summe der Anteile verschiedener Kulturen bzw. Lebensweisen und einer Modifikation - nicht Assimilation - von Normen und Werten bilden sich neue Migrationskulturen als „gelebte Summe dieser Anteile“ (Rosen 1997: 8; vgl. Otyakmaz 1995: 53). Jede andere Aussage

⁵¹ Es handelt sich dabei um das DFG-Forschungsprojekt FAFRA (Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation von eingewanderten und westdeutschen Frauen und Familien in interkulturell-vergleichender Perspektive), das von 1991-1997 mit türkischen, westdeutschen und

über Migrantinnen wäre eine Festschreibung, die ihre subjektive Situation nicht treffend erfaßt. Denn in einem statischen Bild ist kein Platz für sie als Akteurinnen sozialen Handelns.

1.4. Zusammenfassung

In einem der Porträts des zweiten Bandes der Shellstudie „Jugend 2000“ meint eine junge Türkin:

„Aber ich habe [...] auch gemerkt, daß ich mich von vielen [türkischen; M.S.] Mädchen sehr unterscheide, und daß man die türkischen Jugendlichen gar nicht alle unter ein Haube packen und sagen kann: Das ist die dritte Generation der Gastarbeiterkinder. Es gibt so viele Unterschiede, man kann nicht alle über einen Kamm scheren. Das kann man schließlich mit der deutschen Jugend auch nicht.“ (Deutsche Shell (Hg.) 2000, Bd.2: 278f.)

Weder ‘Jugendliche’ noch ‘Mädchen’ oder ‘Mädchen nichtdeutscher Herkunft’ lassen sich als einheitliche Gruppe beschreiben, sondern von Individuum zu Individuum gibt es Unterschiede. In diesem Kapitel wurde gezeigt, daß junge Migrantinnen gleichzeitig unterschiedliche Zugehörigkeiten zu den drei genannten Gruppen haben. Doch darüber, welche Aspekte dieser - und weiterer, z.B. schichtspezifischer, familiärer oder regionaler - Zugehörigkeiten für die jeweiligen Individuen entscheidend sind, wissen nur die Subjekte selbst Bescheid.

Das einzige Merkmal, was junge Migrantinnen als ‘Gruppe’ kennzeichnet, sind ihre Rassismus- und Ungleichheitserfahrungen (s. 1.2.), da sie nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören (vgl. Wilpert 1992: 107; Otyakmaz 1999b). Vielleicht sind sie nicht von Rassismen betroffen, die persönlich gegen sie gerichtet sind, trotzdem werden sie aufgrund struktureller Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse benachteiligt.

Viele Konzepte der Migrationsforschung und Pädagogik basier(t)en auf der ‘Kulturkonfliktthese’, die eingewanderte Jugendliche festschreibt. Sie werden daher selten jenseits von kulturellen Stereotypen wahrgenommen, während innerhalb der Gruppe deutscher Jugendlicher eher individuelle Differenzen gesehen werden. Doch „wer in generalistischer Manier etwas über ‘die jungen Türkinnen’ [oder Jugendliche anderer Herkunft; M.S.] erfahren möchte, trägt nahezu zwangsläufig zu der ethnisierenden, mit Stigmatisierung einhergehenden Klassifizierung der Personengruppe bei“ (Mecheril 1997: 36).

Um Rassismuserfahrungen von MigrantInnen zu verhindern, sind Mitglieder der

AussiedlerInnenfamilien durchgeführt wurde (vgl. u.a. Herwartz-Emden/Westphal 1999).

deutschen Mehrheitsgesellschaft aufgefordert, ihre Dominanzattitüden abzulegen und MigrantInnen gleichrangige Partizipationschancen zu ermöglichen. Dazu gehört auch, sie so wie sie sind in ihrer individuellen Vielfalt und Unterschiedlichkeit wahrzunehmen.

2. SCHULSOZIALARBEIT UND JUNGE MIGRANTINNEN

Nachdem im ersten Kapitel eine Auseinandersetzung mit der Situation junger Migrantinnen stattfand, steht nun Schulsozialarbeit als Praxisfeld Sozialer Arbeit im Zentrum der Überlegungen. Dafür stelle ich zunächst strukturelle Merkmale und Arbeitsweisen von Schulsozialarbeit dar. Anschließend geht es um interkulturelle und geschlechtsspezifische Aspekte in der Schulsozialarbeit, da sie beide für die Arbeit mit jungen Migrantinnen eine Rolle spielen.

2.1. Schulsozialarbeit als Praxisfeld

Mit dem Begriff 'Schulsozialarbeit' ist in dieser Arbeit ein Handlungsfeld der Jugendhilfe gemeint, in dem sozialpädagogische Fachkräfte direkt in der Schule tätig sind, und zwar auf der Basis langfristig vereinbarter, intensiver und kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule (Oelerich 1996: 227; Rademacker 1996: 217)⁵².

Erste Modelle von Schulsozialarbeit in Westdeutschland entstanden im Kontext der Bildungsreformbemühungen, die durch die 68er-Bewegung ausgelöst wurden⁵³. Daran schloss sich „eine bunte konzeptionelle Vielfalt einzelner Projekte, Modelle und Ansätze“ (Seithe 1999: 76) an. Mit der Neustrukturierung des Erziehungs- und Bildungswesens in den neuen Bundesländern (vgl. Rademacker 1996: 231ff.) erhielt auch die Schulsozialarbeit in Westdeutschland neue Impulse und es entwickelte sich seit Beginn der neunziger Jahre eine breitere Praxis von Schulsozialarbeit (vgl. Oelerich 1996; Seithe 1999), die ihren Schwerpunkt in Haupt- und Gesamtschulen hat (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 214).

2.1.1. Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule

Schulsozialarbeit als „die intensivste Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“ (Oelerich 1996: 227) ist inzwischen vermutlich deshalb zunehmend gefragt, da

⁵² Strukturell verankert wurde Schulsozialarbeit als eigenständiges Praxisfeld Sozialer Arbeit jedoch noch nicht. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz hat es keinen eigenen Platz gefunden, vielmehr werden Handlungsfelder von Schulsozialarbeit unter den Überschriften 'Jugendhilfe' (§11) und 'Jugendsozialarbeit' (§13) erwähnt (vgl. Segel 1996: 484; Seithe 1999: 81).

⁵³ Zur Geschichte der Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern vgl. Rademacker 1996: 219ff.

sich mit veränderten Bedingungen des Aufwachsens auch die Anforderungen an das System öffentlicher Erziehung und Bildung gewandelt haben⁵⁴. Die Aufgaben von Jugendhilfe und Schule lassen sich nicht polarisierend in einen 'Erziehungsauftrag' der Jugendhilfe und einen 'Bildungsauftrag' der Schule trennen. Denn Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf von Jugendlichen können nicht einfach aus der Schule hinaus und in den Bereich der Jugendhilfe hinein verlagert werden, da ihre Ursachen unmittelbar mit Schule im Zusammenhang stehen können. Schule kann sich somit vor den Lebenswelten ihrer SchülerInnen genauso wenig verschließen wie Jugendhilfe sich auf 'außerschulische' Angebote beschränken kann. Schließlich werden die tatsächlichen Lebenslagen von Jugendlichen nicht angemessen erfasst, wenn diese nur auf ihre Rolle als 'SchülerInnen' oder als 'KlientInnen' von Jugendhilfe reduziert werden. Als Begriff für die Jugendphase schlägt Gertrud Oelerich (1996) das Konzept der „Lebenslage 'Schülersein'“ vor. Denn der alltägliche Lebensrhythmus von Kindern und Jugendlichen zwischen 6 und 16 Jahren wird überwiegend durch schulische Prämissen bestimmt (vgl. Oelerich 1996: 224ff.; Hurrelmann 1983). Dieses Verständnis der Situation Heranwachsender als Lebenslage 'Schülersein' (vgl. auch Bolay 1999 u.a.) nimmt Jugendliche nicht länger nur in Ausschnitten ihres Lebens wahr. Vor diesem Hintergrund wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Praxisfeld Schulsozialarbeit nicht nur sinnvoll, sondern sogar notwendig. Schließlich ist „pädagogische Praxis [...] unter dem Gesichtspunkt ihrer Zuträglichkeit für Kinder und Jugendliche zu beurteilen und nicht unter Ressort-Aspekten“ (Liebau 1994: 6).

Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe kann jedoch spannungsreich sein, da die erwähnte polarisierende Sicht auf beiden Seiten über Jahre hinweg vorherrschend war (vgl. Konrad 1992) und immer noch gegenseitige stigmatisierende Vorurteile bestehen⁵⁵. Nicht zuletzt daraus resultieren Modelle von Schulsozialarbeit, in denen eine strikte Trennung von beiden Feldern erfolgt. Schulsozialarbeit konzentriert sich in diesem Extremfall als eine Art „Reparaturbetrieb“ (Liebau 1994: 7) ausschließlich auf die Unterstützung von SchülerInnen. Die in solchen Modellen angelegte prinzipielle Opposition zwischen Schulsozialarbeit und Schule als zwei isolierte Handlungsfelder

⁵⁴ Zu diesen gesellschaftlichen Veränderungen (die mit den Stichworten Modernisierung, Individualisierung und Pluralisierung zusammenhängen) und den daraus resultierenden Veränderungen in Schule und Jugendhilfe vgl. Bolay 2000, Seithe 1999: 78f. und Oelerich 1996: 224ff.

⁵⁵ Vgl. beispielsweise die polarisierende Darstellung von Schule und Jugendhilfe bei Segel 1996.

funktioniert nicht⁵⁶. In einem anderen Modell, das auch in der Praxis existiert und den entgegengesetzten Extremfall darstellt, sind sozialpädagogische Fachkräfte an der Schule lediglich als „pädagogischer Assistent“ (Liebau 1994: 7) bzw. pädagogische Assistentinnen des Kollegiums und gemäß den Anweisungen der Schulleitung tätig. Schulsozialarbeit und Schule ‘verschmelzen’ in diesem Modell, wodurch Schulsozialarbeit folglich kaum Chancen hat, die Gestaltung der Schule zu beeinflussen. Zwischen diesen beiden skizzierten Extremen von Distanz und Nähe kann als Mittelweg ein kooperativer Ansatz von Schulsozialarbeit und Schule gefunden werden, in dem einerseits „Schulsozialarbeit Teil der Schule wird, andererseits aber [...] Möglichkeiten erhält, ihre Arbeit wesentlich in eigener Verantwortung zu gestalten“ (Liebau 1994: 7). Um das zu ermöglichen, ist die Trägerschaft, bei der die Dienst- und Fachaufsicht für Schulsozialarbeit liegt, von zentraler Bedeutung⁵⁷. Liegt sie bei einem freien oder öffentlichen Träger der Jugendhilfe, bestehen für Schulsozialarbeit vermutlich größere Gestaltungsspielräume. Dagegen ist bei einer Trägerschaft der Schule die Wahrscheinlichkeit hoch, daß Schulsozialarbeit schulischen Bedürfnissen untergeordnet wird. Nach Mechthild Seithe „bringt nur die organisatorische Unabhängigkeit vom System Schule die Möglichkeit, spezifische und eigenständige Jugendhilfesaufgaben in Kooperation mit der Schule zu entwickeln und in eigener fachlicher Verantwortung umzusetzen“ (Seithe 1999: 80f.).

Neben diesem institutionellen Rahmen, welcher Schulsozialarbeit pädagogische Selbständigkeit zusichert, ist für eine gelingende Kooperation das Verhältnis zwischen den pädagogischen Fachkräften an der Schule entscheidend. Gegenseitig abwertende Feindbilder von SozialpädagogInnen und LehrerInnen stehen einer pädagogischen Praxis im Weg, die eine möglichst ideale Zuträglichkeit für Kinder und Jugendliche anstrebt. Daher zeichnet sich eine gelingende Kooperation durch ein von gegenseitigem Respekt geprägtes Verhältnis von LehrerInnen und SozialpädagogInnen aus⁵⁸ - auch wenn die

⁵⁶ Vgl. dazu ausführlich FROMMANN, Anne/KEHRER, Hartmut/LIEBAU, Eckart (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim u.a.. Ich beziehe mich auf die Kurzfassung der Ergebnisse dieses Evaluationsprojekts bei Liebau 1994.

⁵⁷ Unabhängig von der Trägerschaft haben sich laut Eckart Liebau (1994: 8) Fachbeiräte, in denen die Träger, die Schule, die Eltern und SchülerInnen vertreten sind, als hilfreich für die Kooperation in den Schulen erwiesen.

⁵⁸ So erwähnt Hermann Rademacker in seiner Begriffsbestimmung von Schulsozialarbeit explizit die „Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern“ (Rademacker 1996: 217) als Element der Arbeit von SozialpädagogInnen in der Schule. Auch Mechthild Seithes Feststellung, eine „schulalltagsorientierte Kooperation“ (Seithe 1999: 84) von LehrerInnen und SozialpädagogInnen sei ein Kennzeichen der „Prozeßqualität“ von Schulsozialarbeit, betont die Bedeutung der Kooperation zwischen den Professionen.

jeweiligen Handlungsansätze unterschiedlich sein mögen⁵⁹.

Resümierend läßt sich über Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule sagen, daß eine Kooperation unter den genannten Aspekten - der unabhängigen Trägerschaft und der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte - dazu beitragen kann, die Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ (Liebau 1994) für und mit Jugendlichen zu gestalten.

2.1.2. Arbeitsweise und Aufgaben von Schulsozialarbeit

Die konkreten Angebote von Schulsozialarbeit „orientieren sich an den spezifischen örtlichen Bedingungen und den Bedürfnissen der Schüler[Innen] und der Schule“ (Miehle-Fregin 1994: 14). Allgemein formuliert lassen sich die Aufgaben von Schulsozialarbeit unter den - im folgenden erläuterten - Stichworten „Unterstützen - Vernetzen - Gestalten“ (Bolay u.a. 1999) zusammenfassen.

Schulsozialarbeit hat die „advokatorische Aufgabe“ (Liebau 1994: 9), Jugendliche in ihrer Lebenslage ‘Schülersein’ zu *unterstützen*. Das heißt, sie muß sich „einerseits an der stellvertretenden Wahrnehmung der Interessen von Kindern und Jugendlichen engagieren und andererseits Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Interessenartikulation und Interessenentwicklung verschaffen“ (Liebau 1994: 9). Konkret kann das in Einzelfallhilfen und Krisenberatungen für SchülerInnen in schwierigen Lebenssituationen oder in allgemeinen Beratungen geschehen, in denen Jugendlichen Vertraulichkeit und Diskretion zugesichert werden sollte. Daneben kann Schulsozialarbeit gezielte (z.B. geschlechtsspezifische) Gruppenangebote an der Schule durchführen und das schulische Angebot durch offene Treffpunkte (z.B. SchülerInnencafés) erweitern. Über den schulischen Kontext können auch Jugendliche erreicht werden, die sonst nicht an Angeboten der Jugendhilfe teilnehmen. Mit diesen überwiegend niedrighwelligen und immer freiwilligen Angeboten ist Schulsozialarbeit offen für *alle* SchülerInnen⁶⁰. Sie gibt ihnen die Möglichkeit zur selbstbestimmten Partizipation im schulischen Kontext und eröffnet ihnen neue Erfahrungsräume. Gleichzeitig unterstützt Schulsozialarbeit Jugendliche, indem sie neue Kommunikationsorte und die Möglichkeit zu neuen

Weitere Qualitätskriterien von Schulsozialarbeit finden sich bei Seithe 1999: 83ff., sowie eine exemplarische Darstellung von Qualitätsmerkmalen der Schulsozialarbeit bei Bolay u.a. 1999: 123-134.

⁵⁹ Vgl. dazu Bolay 2000: 9f.

⁶⁰ Wenn Schulsozialarbeit nur für benachteiligte SchülerInnen da wäre, bestünde m.E. die Gefahr, daß diejenigen Jugendlichen, die Schulsozialarbeit nutzen, stigmatisiert würden.

Beziehungen an der Schule schafft. Eine besondere Chance von Schulsozialarbeit liegt darin, daß sie durch ihre Nähe zu den Jugendlichen frühzeitig präventive Arbeit leisten kann (Bolay 2000: 2). Da viele Schulen allerdings erst dann Schulsozialarbeit einrichten, wenn es ‘brennt’ und gravierende Probleme auftauchen, wird mit Schulsozialarbeit oft eine

‘Feuerwehrfunktion’ assoziiert. Doch eine ihrer Stärken liegt gerade in einer Prävention von Schwierigkeiten durch die Verbesserung der Lebenslage aller SchülerInnen (vgl. Seithe 1999: 81). Insgesamt sollte die Arbeitsweise einer unterstützenden Schulsozialarbeit also grundsätzlich auf Freiwilligkeit⁶¹ und Partizipation von Jugendlichen beruhen und sich als Prävention verstehen.

Schulsozialarbeit kann nicht nur zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den Jugendlichen an der Schule beitragen, sondern auch als Vermittlungsinstanz bei Konflikten zwischen unterschiedlichen Beteiligten - sei es zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, zwischen SchülerInnen und Eltern oder in anderen Konstellationen (Liebau 1994: 9) - agieren. Die Verbesserung der Kommunikationsstrukturen ist damit einer der Aspekte, die Schulsozialarbeit zur *Gestaltung* des Schullebens beitragen kann⁶². Außerdem kann sie LehrerInnen unterstützend beraten. Dabei profitiert die Schule vom sozialpädagogischen Fachwissen (z.B. von jugendtheoretischem Wissen), das SchulsozialarbeiterInnen in den schulischen Kontext einbringen (Bolay u.a. 1999: 23). Kooperationsmöglichkeiten von LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen, um das Schulleben neu zu gestalten, bestehen in einer Erweiterung des schulischen Angebots, z.B. durch Unterrichtsprojekte und neue Arbeitsformen. Ein mögliches Thema dafür wäre beispielsweise die Begleitung von Jugendlichen in der Übergangssituation Schule-Beruf. Wenn unterschiedliche Themen gemeinsam von SchülerInnen, LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen bearbeitet werden sollen, wird die Mehrschichtigkeit von Unterstützung deutlich: Um die Jugendlichen unterstützen zu können, ist Schulsozialarbeit gleichzeitig auf die kooperative Unterstützung durch die Schule

⁶¹ So positiv es sein mag, daß Schulsozialarbeit die Schule als ‘Lebens- und Erfahrungsraum’ mitgestaltet, bleibt als kritischer Punkt die Gefahr einer ‘Verpädagogisierung’ des Alltags von Jugendlichen. Im achten Jugendbericht wird gefordert: „Die Allgegenwärtigkeit von Schule im Alltag von Kindern und Jugendlichen und die Tendenzen der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit und Jugend dürfen nicht noch mehr verstärkt werden“ (Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990: 123). Wenn diese Bedenken ernst genommen werden, ist ‘Freiwilligkeit’ als Prinzip von Schulsozialarbeit unbedingt erforderlich.

⁶² Ähnlich argumentiert Marion Paar, indem sie die „Gestaltung des Sozialen“ (Paar 1999: 265) als eine der Stärken bezeichnet, die Jugendhilfe in die Schule einbringen kann.

angewiesen.

Mit den dargestellten Angeboten leistet Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Erweiterung der pädagogischen Ressourcen der Schule - über das hinaus, was LehrerInnen zu bieten haben. Diese Ressourcen können Jugendliche für ihre eigene Entwicklung nutzen (Liebau 1994: 8f). In diesem Sinne ist Schulsozialarbeit sowohl in ihrer Unterstützungsfunktion als

auch als „aktive[r] Teil einer Schulentwicklung“ (Bolay 2000: 13) zu verstehen⁶³. Schulsozialarbeit ist dabei an der Gestaltung des Schullebens und der Infrastruktur der Schule durch eine mehrfache ‘Öffnung der Schule’ beteiligt. Die Schule öffnet sich für die Lebenssituation und -probleme der Jugendlichen und dadurch auch für die Eltern und Familien. Gleichzeitig öffnet sie sich neuen Strukturen, Inhalten, Arbeitsformen und durch eine Öffnung zum Gemeinwesen auch neuen Personen.

Mit der Aufgabe von Schulsozialarbeit, *vernetzend* aktiv zu werden, ist neben innerschulischer Vernetzung auch eine Öffnung zum Stadtteil gemeint. Durch verbesserte schulinterne und neue Kooperationsformen⁶⁴ mit unterschiedlichen Instanzen und Professionellen (z.B. Beratungsstellen) kann die Unterstützung für Jugendliche mit Hilfe von Schulsozialarbeit verbessert werden. Das hier beschriebene breite Spektrum an Themen und Angeboten, für die Schulsozialarbeit grundsätzlich offen ist, kann nicht von Schulsozialarbeit allein abgedeckt werden. Auch wenn zunächst gilt: „es gibt keine Themen, Probleme und Aspekte, die Schulsozialarbeit nichts angingen“ (Seithe 1999: 83) ist sie nicht die einzige - aber oft die naheliegendste - Instanz, zu der Jugendliche Zugang haben. Schulsozialarbeit ist daher nicht für alles zuständig, sondern kann durch Vernetzung bei Bedarf an geeignete Einrichtungen weitervermitteln oder mit ihnen kooperieren.

Das hier dargestellte Verständnis der Aufgaben von Schulsozialarbeit verdeutlicht, wie wichtig im Praxisfeld Schulsozialarbeit eine gute Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe ist. Der sozialpädagogische Ansatz der „Lebensweltorientierung“ (vgl. Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990; Thiersch 1995), der

⁶³ Schulsozialarbeit ist jedoch nur als ‘Teil’ von Schulentwicklungsprozessen zu verstehen, da die Aufgaben einer Schulentwicklung nicht an Schulsozialarbeit alleine delegiert werden sollten. Schließlich ist Schulsozialarbeit ein eigenständiges Arbeitsfeld, das nicht für die Zwecke der Schule - auch nicht für die Gewährleistung eines reibungslosen Unterrichts - funktionalisiert werden darf. Sie leistet „Jugendhilfe vor Ort [...] und hat nicht in erster Linie das Ziel, die Schule zu reformieren“ (Miehle-Fregin: 13).

⁶⁴ Vgl. Bolay u.a. 1999: 83-108 zu einer exemplarischen Darstellung von innerschulischen und schulübergreifenden Unterstützungsnetzen.

die Schule nicht ausklammern kann, korrespondiert dabei mit der schulpädagogischen Maxime „Öffnung der Schule“ (Reinhardt 1992). Dadurch können Jugendliche in den Bedarfslagen, welche die Lebenslage ‘Schülersein’ mit sich bringt, unterstützt werden. Schulsozialarbeit ist somit kein Arbeitsbereich neben der ‘eigentlichen Schule’, sondern - als eigenständiges Arbeitsfeld der Jugendhilfe - Teil der Schule.

2.2. Schulsozialarbeit mit jungen Migrantinnen

Nach diesen eher grundsätzlichen Ausführungen zu Schulsozialarbeit geht es nun um interkulturelle Aspekte und um Migrantinnen als Adressatinnen von Schulsozialarbeit. Der „mißverständliche, inflationierungsverdächtige“ (Kalpaka 1998a: 77) Begriff ‘interkulturell’ bedeutet hier lediglich, daß es sich bei den Adressatinnen um Jugendliche mit heterogener ethnischer Herkunft handelt. Da es in der theoretischen Literatur keine Veröffentlichungen zum Thema Schulsozialarbeit mit Migrantinnen gibt⁶⁵, beziehe ich mich auf allgemeine Überlegungen zum Thema Interkulturalität in der Arbeit mit Jugendlichen.

2.2.1. Aspekte interkultureller Schulsozialarbeit

Im Zehnten Kinder- und Jugendbericht wird festgestellt: „Ein besonderer Bedarf an Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe besteht an Schulen, in denen der Anteil ausländischer Schüler/innen besonders hoch ist“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 212). Doch was sagt der ‘AusländerInnenanteil’ über den Unterstützungsbedarf von Schulen tatsächlich aus? Eine besondere Belastung der Schule damit gleichzusetzen, hieße in einem Denken verhaftet zu sein, das beim Stichwort ‘Ausländer’ sofort Defizite, Probleme und Kulturkonflikte antizipiert.

Schulische Probleme nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher werden häufig mit Sprachdefiziten, Integrationsschwierigkeiten oder ‘rückständigen Familien’ begründet - eine Argumentation, bei der ‘Defizite’ überwiegend den Individuen angelastet werden. Die Schwierigkeiten zwischen Schule und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft können jedoch auch als Problem der Institution Schule gesehen werden, die durch deren

⁶⁵ Die einzige Publikation zu diesem Thema ist Nicole Zuschlags (1997) Dokumentation ihrer praktischen Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin „im multikulturellen Stadtteil“, deren theoretischer Teil leider nur eine allgemeine - keine ‘migrantinnenspezifische’ - Darstellung von Schulsozialarbeit ist.

„monokulturelle und monolinguale Ausrichtung“ (Kalpaka 1998b: 28) strukturell bedingt sind. Diese strukturellen Probleme der Schule gehen auch Schulsozialarbeit etwas an, da sie sich an der Gestaltung des Schullebens beteiligt. Schulsozialarbeit kann die Schule nicht reformieren, sie kann aber im Umgang mit nichtdeutschen Jugendlichen unvoreingenommen und akzeptierend sein, ohne sie stigmatisierend für eine ‘Problemgruppe’ zu halten. In der Praxis von Schulsozialarbeit ist es möglich, auf die Unterschiedlichkeit und die individuellen Möglichkeiten von Jugendlichen einzugehen. Zudem kann Schulsozialarbeit unangemessene Zuschreibungen, welche die Ursachen für Schwierigkeiten Jugendlicher nichtdeutscher Herkunft bei diesen festmachen, hinterfragen und versuchen, auf ihren Zusammenhang mit den strukturellen Grenzen der Institution Schule hinzuweisen. Diese Perspektive und Grundhaltung - die LehrerInnen hier nicht abgesprochen werden soll - kann auch in Beratungen von LehrerInnen und in Kooperationsprojekten von Schule und Schulsozialarbeit vertreten werden.

Die ‘Fallen’ interkultureller Arbeit sollten jedoch nicht übersehen werden. Beispielsweise bemühen sich deutsche PädagogInnen in ‘interkulturellen Fortbildungen’, Informationen über Lebensweisen von Menschen nichtdeutscher Herkunft zu erhalten. Annita Kalpaka (1998a: 78) kritisiert an solchen Fortbildungen, daß sie teilweise stereotypisierende Informationen über andere Religionen und Kulturen vermitteln. Die TeilnehmerInnen gehen davon aus, die ‘Anderen’ aufgrund des erhaltenen ‘Wissens’ besser zu verstehen. Doch „solches ‘Wissen’ kann - wenn es nicht reflexiv ist - das Sehen und Analysieren einer konkreten Situation sogar verhindern“ (Kalpaka 1998b: 32). Außerdem wird das Denken in einem dichotomischen ‘Wir-Die-Gegensatz’ fortgesetzt und Heterogenität weiterhin nicht als Normalfall gesehen. Der Hauptkritikpunkt Annita Kalpakas an interkulturellen Fortbildungsangeboten lautet:

„MigrantInnen wurden auch hier meistens nicht als Subjekte in ihrem aktuellen Lebenszusammenhang, als handelnde Menschen angesehen, die sich zu vorgefundenen restriktiven und ausgrenzenden Bedingungen hier verhalten und entsprechende Strategien und kulturelle Lebensformen entwickeln. Deren Handeln läßt sich nicht durch die Zugehörigkeit zu einer ethnischen oder kulturellen Gruppe voraussagen, geschweige denn aufgrund der Kenntnis ihrer vermeintlichen Herkunftskulturen, die sie teilweise selbst nur aus dem Urlaub kennen“ (Kalpaka 1998b: 30).

Für die Praxis von Schulsozialarbeit bedeutet eine Berücksichtigung dieser Kritik an interkulturellen Fortbildungen: Immer wenn Schulsozialarbeit als Unterstützung für Jugendliche wirksam wird, sei es in Einzelfallhilfen, Gruppenarbeit oder Elternarbeit, ist daher entscheidend, was in der jeweiligen Situation für die Subjekte - unabhängig von ihrer Herkunft - von Bedeutung ist. Denn „die Lebenssituation von jugendlichen

Migrantinnen ist ebenso vielschichtig wie die Lebenssituation von deutschen Mädchen und jungen Frauen“ (Otyakmaz 1999b: 9). Dabei zeichnet sich interkulturell kompetentes Handeln von SchulsozialarbeiterInnen dadurch aus, daß sie sich zunächst ihrer eigenen ethnozentrischen Begrenztheit bewußt werden (Kalpaka 1998b: 41) und im Umgang mit den Jugendlichen sensibel für mögliche kulturelle Besonderheiten sind, jedoch keine feststehenden Bilder über ‘typische’ herkunftsbedingte Eigenschaften und Verhaltensweisen haben. Deutsche PädagogInnen treten gegenüber MigrantInnen als RepräsentantInnen der Mehrheitsgesellschaft auf und sollten daher sensibel dafür sein, klischeehafte Zuschreibungen an nichtdeutsche Jugendliche zu vermeiden. Solche ethnisierenden Zuschreibungen können junge MigrantInnen unter Druck setzen, ‘ihre’ Kultur zu verteidigen, selbst wenn ihre subjektive Orientierung und Lebenssituation nichts mit den Zuschreibungen gemeinsam hat (vgl. Aktas 2000: 170)⁶⁶.

Es kommt daher „gerade bei interkultureller und antirassistischer Arbeit auf eine untersuchende Haltung auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen an“ (Leiprecht 1999: 7)⁶⁷. Eine solche Haltung leugnet Differenzen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft nicht, sieht sie aber ebenso wenig als eindeutig feststehend.

Schulsozialarbeit gibt es überwiegend an Haupt- und Gesamtschulen. Für diese Schulen gilt, daß bezogen auf die Herkunft der SchülerInnen Heterogenität der Normalfall ist. Junge MigrantInnen gehören zum ‘normalen’ Alltag von Schulsozialarbeit, die sich unterstützend an alle Jugendlichen richtet. Das entspricht der Sicht von MigrantInnen, wie sie im ersten Kapitel ausgeführt wurde: sie sind normale Jugendliche, deren ethnische Herkunft nur eine von vielen Zugehörigkeiten ist. Wenn junge MigrantInnen ‘so wie alle anderen auch’ wahrgenommen werden, kann das für die Jugendlichen hilfreich sein, solange damit für sie keine Anpassung an ‘Normalitätserwartungen’ verbunden ist. Es kann sein, daß es auch in der Schulsozialarbeit schnell zu einer Ethnisierung durch PädagogInnen kommt, wenn sich nichtdeutsche Jugendliche den

⁶⁶ Nursen Aktas (2000: 170) weist beispielsweise aufgrund ihrer Eindrücke aus der Arbeit in einer sexualpädagogischen Beratungsstelle auf den problematischen „öffentlichen common sense zum Thema Sexualbereich von Migranten moslemischen Hintergrunds“ hin. MitschülerInnen unterstellen nichtdeutschen Jugendlichen „abfällig und diskreditierend, aber auch mitleidig-bedauernd, stets jedoch mit dem Gefühl der Höherwertigkeit und Überlegenheit ‘eigener’ Orientierungen und Handlungsmuster“ ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Orientierung. Diese Abwertung verstehen die betroffenen Jugendlichen als Angriff auf ‘ihre’ Kultur und geraten unter einen Rechtfertigungsdruck oder werden als Reaktion darauf zu „‘Verfechtern’ traditioneller Werte und Standards“.

⁶⁷ Damit ist eine Haltung gemeint, in der PädagogInnen nicht - gestützt auf bestimmte Modelle und Theorien - der Meinung sind, sie ‘wüßten’ im Grunde schon, was bei den jeweiligen AdressatInnen ‘Sache ist (Leiprecht 1999: 7).

‘Normalitätserwartungen’ nicht anpassen. Diese Ethnisierung kann - ebenso wie eine Ethnisierung durch LehrerInnen - die Funktion haben, PädagogInnen zu entlasten und strukturelle Bedingungen nicht zu hinterfragen, da sie eine Schuldzuweisung an Jugendliche darstellt, sich nicht ‘integrieren’ zu wollen (Ester/Hamburger 1991; zitiert in Auernheimer 1995: 238). Um eventuell vorhandene spezifische Interessen⁶⁸ von nichtdeutschen Jugendlichen zu berücksichtigen, hält Georg Auernheimer eine „Binnendifferenzierung des Angebots [...] - hinsichtlich der Ethnizität ebenso wie hinsichtlich der Geschlechterdifferenz - [für] bedenkenswert“ (Auernheimer 1995: 238f.)⁶⁹. Angebote speziell für MigrantInnen wären frei von Dominanzattitüden von Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber nichtdeutschen Jugendlichen. Berrin Ö. Otyakmaz bezeichnet Peergroups von Jugendlichen mit gleicher Herkunft als Rückzugsmöglichkeit in einen Raum, der ihnen Schutz bietet vor Verunsicherung durch Infragestellung ihrer ‘Normalität’ (Otyakmaz 1999a: 90).

Ein weiterer Aspekt interkultureller - sowie zugleich unterstützend und präventiv arbeitender - Schulsozialarbeit ist, daß sie strukturelle Benachteiligungen junger Migrantinnen im (Aus-)Bildungssystem nicht übersieht. Gerade im Übergangsfeld Schule-Beruf oder bei der Förderung von höheren Schulabschlüssen⁷⁰ ist Schulsozialarbeit aufgefordert, kreative Unterstützungsmöglichkeiten für nichtdeutsche Jugendliche zu suchen, da in diesen Bereichen strukturelle Diskriminierungen offensichtlich sind. Dabei bestehen auch im Praxisfeld Schulsozialarbeit die Grenzen der Pädagogik darin, daß sie Politik nicht ersetzen kann (s. 1.1.1.)⁷¹.

Die Einstellung von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund ist ein weiterer für Schulsozialarbeit bedeutsamer Punkt, der in der Diskussion um interkulturelle Pädagogik häufig erwähnt wird. Es gibt sehr wenige MigrantInnen als pädagogische Fachkräfte (Auernheimer 1995: 237). Berrin Ö. Otyakmaz stellte fest, daß die von ihr befragten jungen Türkinnen „deutlich türkische Frauen als Partnerinnen für etwaige Hilfestellungen

⁶⁸ Vgl. die in der Einleitung erwähnte These Annita Kalpakas, daß sich Angehörige von Minderheiten „als AdressatInnen der (sozial-)pädagogischen Arbeit oft nicht angesprochen fühlen, weil ihre Bedürfnisse und Kompetenzen nicht berücksichtigt werden“ (Kalpaka 1998b: 36).

⁶⁹ Er bezieht sich zwar auf Jugendeinrichtungen, trotzdem ist dieser Aspekt m.E. genauso für Schulsozialarbeit relevant.

⁷⁰ Mechthild Seithe stellt dazu fest, „daß der Einsatz von Schulsozialarbeit die Quote der Sonderschulüberweisungen, der Sitzbleiber und der Abgänger ohne Schulabschluß signifikant verringern kann“ (Seithe 1999: 83).

⁷¹ Allerdings ist Schulsozialarbeit m.E. auf politischer Ebene aufgefordert, sich für eine gleichstellungsorientierte Minderheitenpolitik einzusetzen.

oder einen möglichen Austausch bevorzugen, da sie von der Annahme ausgehen, diese verstünden ihre Situation besser“ (Otyakmaz 1995: 127). Ebenso betont Annita Kalpaka „die Notwendigkeit interkultureller Teams für kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ (Kalpaka 1998b: 39), wobei sie kritisch anmerkt: „‘interkulturelle Kompetenz’ ist MigrantInnen nicht qua Geburt in den Schoß gefallen, sondern muß entwickelt werden“ (Kalpaka 1998b: 39). Trotzdem bestehen die Möglichkeit von Mehrsprachigkeit und die Chance, „eine Einbeziehung der Eltern in die Arbeit sensibel voranzutreiben“ (Gögercin 1999: 254) vermutlich eher, wenn SozialpädagogInnen nichtdeutscher Herkunft eingestellt werden.

Der Umgang mit Rassismus ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt interkultureller Schulsozialarbeit. Da nicht nur institutioneller bzw. struktureller Rassismus sondern auch Alltagsrassismus ein Bestandteil der Erfahrungswelt von nichtdeutschen Jugendlichen sein können, sollte Rassismus in der Schulsozialarbeit mit allen Jugendlichen - unabhängig von deren Herkunft - angemessen thematisiert werden (vgl. Leiprecht 1999).

2.2.2. Geschlechtsspezifische Schulsozialarbeit

Beim Thema Interkulturalität geht es vor allem um den pädagogischen Umgang mit ethnischer Heterogenität. Daneben sind in der Praxis von Schulsozialarbeit mit jungen Migrantinnen auch geschlechtsspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Bezüglich ethnischer und geschlechtsspezifischer Differenzen kam Ute Schad in ihrem Praxisforschungsprojekt in einem ethnisch gemischten Freizeittreff zu dem Ergebnis, daß tendenziell „geschlechtsspezifische Differenzen wesentlich markanter hervor[treten] als Unterschiede entlang der ethnischen Zugehörigkeit der jugendlichen BesucherInnen“ (Schad 2000: 133). Vermutlich ist diese Tendenz auf andere Jugendliche, also auch auf AdressatInnen von Schulsozialarbeit, übertragbar.

Geschlechtsspezifische Arbeit ist in der Schulsozialarbeit - wie auch sonst in der pädagogischen Praxis - ein Querschnittsthema. Sie ist durch die zentralen Prinzipien feministischer Mädchenarbeit, nämlich Parteilichkeit, Subjektorientierung, Raumorientierung und Vorbildfunktion der Pädagoginnen⁷² gekennzeichnet (vgl. Klees u.a. 1997; Heiliger/Kuhne 1993).

Grundsätzliches Prinzip einer mädchenorientierten Schulsozialarbeit ist zunächst

⁷² Da ich mich hier auf feministische Mädchenarbeit beziehe, gehe ich auch von weiblichen Fachkräften aus.

Parteilichkeit⁷³:

„Parteilichkeit [bedeutet] eine solidarische Grundposition, die [...] Mädchen ernst nimmt, ihnen glaubt, ihre Interessen als eigenständige und eigenlegitimierte akzeptiert und gezielt in den Vordergrund stellt.“ (Bitzan 1993: 206).

Dabei werden Mädchen offen und vorurteilsfrei als Subjekte - mit guten Gründen für ihr individuelles Denken und Handeln - akzeptiert, analog zur „untersuchenden Haltung“ (Leiprecht 1999) von PädagogInnen bezüglich Interkulturalität. Diese Akzeptanz besteht auch wenn die Orientierungen und Verhaltensweisen der Mädchen von den Überzeugungen oder feministischen Ansprüchen der Pädagoginnen abweichen. Bei geschlechtsspezifischer Arbeit mit jungen Migrantinnen besteht immer die Gefahr eines feministischen Ethnozentrismus, wenn Pädagoginnen ihre eigenen Ideale normativ vertreten und gleichzeitig eigene stereotype Vorstellungen über das Geschlechterverhältnis in den Herkunftskulturen und Familien der Mädchen nicht überprüfen⁷⁴.

Mädchen als Subjekte zu sehen, beinhaltet daß es für sie „Orte des Ausübens selbstbestimmter Aktivitäten“ (Heiliger 1993: 28) gibt. An solchen Orten können sie lernen, eigene Interessen zu entwickeln und zu artikulieren. Gerade in der Schule, wo Jugendliche tendenziell fremdbestimmt werden, ist es angebracht, ihnen Räume zur Verfügung zu stellen, in denen sie sich selbst als handelnde Subjekte erleben können. Damit an solchen Orten keine ‘männlichen’ Standards vorherrschen, ist es notwendig, geschlechtshomogene Räume - z.B. eine Mädchengruppe - zu schaffen. Anita Heiliger hat das zusammenfassend so formuliert:

„Parteilichkeit für Mädchen, Einlassen auf deren Bedürfnisse und Förderung ihrer Fähigkeiten sind mit einer Einschränkung des selbstverständlichen Raumgreifens und Zuwendung-Einfordern der männlichen Jugendlichen verbunden. Diese Einschränkung und Zurücknahme ist eine der Voraussetzungen für eine eigenständige Entwicklung von Mädchen“ (Heiliger 1993: 26).

Die Schule ist ein öffentlicher Raum, in dem sich Mädchen auch außerhalb des Unterrichts fast ständig in der Gegenwart von männlichen Jugendlichen aufhalten. Geschlechtshomogene Räume geben Mädchen die Chance, sich der ständig präsenten Dominanz und Bewertung durch Jungen zu entziehen. Allein durch ihre Existenz sind mädcheneigene Räume - selbst wenn sie in der Schulsozialarbeit nur zeitlich begrenzt

⁷³ Zu Parteilichkeit in der feministischen Mädchenarbeit vgl. Bitzan 1993; Klees u.a. 1997: 35ff.

⁷⁴ Selbst in einem aktuellen Praxishandbuch zur Mädchenarbeit finden sich unter der Überschrift „Die dürfen doch sowieso nicht ‘raus!’ Zur Arbeit mit ausländischen Mädchen“ (Klees u.a. 1997: 71-74) undifferenzierte und nicht reflektierte Bilder von ‘den’ patriarchal unterdrückten ausländischen Mädchen, die in Deutschland Opfer ‘des’ Kulturkonflikts sind. Ironischerweise ist die Überschrift des nächsten Kapitels: „DAS Mädchen gibt es nicht.“

angeboten werden können - „gesellschaftliche Signale positiver Wertschätzung von Mädchen, Frauen und Weiblichkeit“ (Heiliger 1993: 28). Sie bieten Mädchen außerdem Freiraum, um herauszufinden, was ihnen Spaß macht und wichtig ist, sowie für Themen und Aktivitäten, die sie nicht mit Jungen teilen können oder wollen⁷⁵.

Schulsozialarbeit kann Mädchen nicht nur einen geschlechtshomogenen Raum im Innenbereich zur Verfügung stellen, sondern ihnen auch im Außenbereich neue Räume eröffnen, denn etwa ab dem 12. Lebensjahr ist bei Mädchen ein Rückzug aus öffentlichen Räumen zu beobachten (Schön 1995: 242). Elke Schön stellt fest, daß die 12-14jährigen Hauptschülerinnen, die sie befragte, zwar nach draußen ‘drängen’, sich dann aber v.a. in öffentlichen Innenräumen (Kneipen und Cafés) aufhalten. Das könnte daran liegen, daß sie - z.B. durch dominante Jungen - aus öffentlichen Räumen verdrängt werden. Ein anderer Grund ist, daß manche Mädchen von ihren Eltern stark diszipliniert und daran gehindert werden, Außenräume aufzusuchen (Schön 1995: 256ff.). Unternehmungen im Rahmen von Mädchenspezifischen Gruppenangeboten an der Schule - einem legitimen Ort aus Elternsicht - sind daher eine Möglichkeit, Mädchen beim Verbleib in öffentlichen Räumen und beim Aneignen neuer Erfahrungsräume zu unterstützen.

Die Vorbildfunktion einer Pädagogin liegt darin, daß sie als Frau eine alternative Umgangsweise mit der Geschlechterhierarchie vorleben kann⁷⁶. Indem sie beispielsweise die Anspruchshaltung männlicher Jugendlicher gegenüber Mädchen und Frauen thematisiert und diese damit konfrontiert, können Mädchen erfahren, „daß die bestehende Situation kritisierbar und prinzipiell veränderbar ist, daß es sich nicht um einen quasi naturwüchsigen Zustand handelt, den sie akzeptieren müssen und dem sie sich zu beugen haben“ (Heiliger 1993: 26).

2.3. Zusammenfassung

Schulsozialarbeit wurde in diesem Kapitel als Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule beschrieben, in dem eine gelingende Unterstützung der Lebenslage ‘Schülersein’ am ehesten möglich ist, wenn alle pädagogischen Fachkräfte an der Schule kooperieren und die Trägerschaft von Schulsozialarbeit bei einem freien oder öffentlichen Träger der

⁷⁵ Für Mädchen kann es beispielsweise in einer geschlechtshomogenen Gruppe einfacher sein, Räume auch körperlich als Bewegungsräume zu erleben und dabei ihre Bewegungspotentiale zu entdecken (vgl. Rose 1993).

⁷⁶ In einem gemischtgeschlechtlichen Team ist eine Vorbildfunktion ebenfalls denkbar, z.B. bezüglich der Aufgabenverteilung im Team (Ruoff 1995: 106).

Jugendhilfe liegt.

Die Aufgaben von Schulsozialarbeit bestehen zunächst in einer präventiven Unterstützung aller Jugendlichen durch unterschiedliche Angebote, wie Einzelfallhilfen, Gruppenangebote, Elternarbeit oder Beratungen. Daneben beteiligt sich Schulsozialarbeit an der Gestaltung des Schullebens und an einer Öffnung der Schule zum Gemeinwesen. Durch Vernetzung schafft Schulsozialarbeit außerdem Unterstützungsnetze für Jugendliche und für ihre eigene Arbeit.

Sowohl interkulturelle als auch geschlechtsspezifische Ansätze stellen eine Querschnittsaufgabe von Schulsozialarbeit dar. Institutionelle Grenzen der Schule führen oft zu einer individualisierenden Defizituweisung an MigrantInnen, die von Schulsozialarbeit ernstgenommen und aufgegriffen werden sollte, wenn sie sich unterstützend an alle Jugendlichen richtet. Interkulturalität besteht nicht darin, sich 'Wissen' über bestimmte Gruppen anzueignen, da so ethnisierende Zuschreibungen unterstützt werden können. Erforderlich ist vielmehr eine offene, 'untersuchende' Haltung den Jugendlichen gegenüber. Für interkulturelle Arbeit, die von antirassistischer Arbeit nicht zu trennen ist, könnten PädagogInnen mit Migrationshintergrund besonders geeignet sein.

Mädchen können durch die Angebote von Schulsozialarbeit unterstützt werden, indem ihnen geschlechtshomogene Räume zur Verfügung gestellt werden, in denen sie sich eigenständig als Subjekte entfalten können. Daneben kann Schulsozialarbeit den Zugang von Mädchen zu Außenräumen unterstützen. Grundsätzlich erfordert geschlechtsspezifische Arbeit eine feministische Parteilichkeit von Pädagoginnen.

Abschließend gilt für interkulturelle und für geschlechtsspezifische Ansätze in der Schulsozialarbeit, sich über die „Orts- und Subjektbezogenheit von Ansätzen“ (Leiprecht 1999: 7) bewußt zu sein⁷⁷, bevor theoretische Ansprüche über praktische Verhältnisse gestülpt werden.

⁷⁷ Damit sind bei Rudolf Leiprecht interkulturelle und antirassistische Ansätze gemeint. Diese Aussage gilt m.E. ebenso für geschlechtsspezifische Ansätze.

3. FALLBEISPIEL: JUNGE MIGRANTINNEN UND SCHULSOZIALARBEIT

Vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen Überlegungen zur gesellschaftlichen Situation junger Migrantinnen und zu Schulsozialarbeit sollen nun die subjektiven Meinungen und Sichtweisen junger Migrantinnen im Zentrum stehen. Ich wählte als Fallbeispiel die Schulsozialarbeit an einer Hauptschule, um in Interviews mit einigen Mädchen etwas über sie selbst und ihre Einschätzung dieses Angebots an ihrer Schule zu erfahren.

Zunächst werde ich erläutern, wie ich zum gewählten Fallbeispiel kam und welche Fragen richtungsweisend für den empirischen Teil dieser Arbeit waren. Dann stelle ich dar, wie ich methodisch vorgeh, um Antworten auf meine Fragen zu finden. Zum Abschluß dieses Kapitels beschreibe ich kurz die Schule der befragten Mädchen und die Schulsozialarbeit dort.

3.1. Einführung

Ein einziges Fallbeispiel kann selbstverständlich nicht repräsentativ sein, hat jedoch den Vorteil, daß es im Vergleich zu mehreren Beispielen eher möglich ist, die für das Fallbeispiel spezifischen Kontextbedingungen, Arbeitsweisen und Angebote bei der Interpretation der Daten angemessen zu berücksichtigen.

Um tatsächlich die Sicht junger Migrantinnen als 'Expertinnen' im empirischen Teil dieser Arbeit ins Zentrum zu rücken, schien mir ein Fallbeispiel angemessen, über das ich schon etwas Vorwissen habe. Daher wählte ich als Beispiel die Schulsozialarbeit an einer Hauptschule, zu der im Rahmen eines zweisemestrigen Forschungsseminars, an dem ich teilgenommen hatte, eine Fallstudie erstellt worden war (vgl. Bolay u.a. 1999)⁷⁸. Ich hatte so eine Vorstellung von der Arbeitsweise und den Angeboten der Schulsozialarbeit an der Schule der jungen Migrantinnen - eine m.E. hilfreiche, jedoch zu aktualisierende 'Basis' für eine Interpretation ihrer Aussagen. Außerdem schien die Schule für mein Thema geeignet, da ihr Migrantinnenanteil knapp ein Fünftel (18,9%) der Gesamtzahl der SchülerInnen beträgt und weil es dort schon seit 1991 Schulsozialarbeit gibt, d.h. „sie

⁷⁸ Diese Fallstudie war auch der Impuls gewesen, mich näher mit der Frage nach Schulsozialarbeit mit

gehört mittlerweile zum normalen Schulalltag" (Jahresbericht 1998/99: 10).

Ich ging also in eine bekanntes Forschungsfeld zurück, jedoch mit einem neuen Erkenntnisinteresse, dessen zentrale Fragen waren:

- Welche Komponenten und Aspekte scheinen aus der Sicht der Mädchen wichtig, um ein Angebot - in diesem Fall Schulsozialarbeit - für sie attraktiv zu machen?
- Welchen Stellenwert hat ihre spezifische Lebenssituation als Migrantinnen im Rahmen dieses Angebots?

3.2. Methodische Vorgehensweise

3.2.1. Erläuterungen zur Methode

Um von den jungen Migrantinnen Antworten auf die o.g. Fragen zu erhalten, wählte ich eine qualitative Vorgehensweise. Die Kriterien „Offenheit“ und „Prozeßorientierung“, die u.a. kennzeichnend für qualitative Forschung sind (vgl. Lamnek 1995: 64), sowie „Subjektorientierung“ - hier als Begriff aus der feministischen Forschung - (vgl. Stauber 1998) beschreiben, wie ich mich den Sichtweisen der Mädchen annäherte.

Das Prinzip der „Offenheit“ bedeutet, daß ich versuchte, „die Wirklichkeitskonstruktionen der Handelnden zum Ausgangspunkt der Analyse zu nehmen“ (Kraimer 1995: 470), also die subjektiven Standpunkte der Jugendlichen zu erfassen. Durch ihre Aussagen versuchte ich, mein - als vorläufig betrachtetes - Vorwissen zu überwinden, um schließlich ein neues Verständnis des Themas zu erhalten. Mit „Prozeßorientierung“ beziehe ich mich auf die Vorgehensweise, die aus verschiedenen Phasen (s. Kap. III.2.2) bestand und darauf, daß die ermittelten Deutungs- und Handlungsmuster der befragten Migrantinnen sich im Verlauf der Interviews entwickelten (vgl. Lamnek 1995: 64). Ihre subjektiven Sinn- und Regelsysteme versuchte ich also in einem kommunikativen Prozeß zu erfassen, in dem es auch Nachfragen geben konnte. Die prozeßhafte Vorgehensweise entsprach den von Strauss vorgeschlagenen - sich abwechselnden und ergänzenden - Arbeitsschritten aus Datenerhebung, Kodieren und Memos schreiben (vgl. Strauss 1994).

Ein zentraler Aspekt der „Subjektorientierung“ besteht darin, „die Mädchen und Frauen in ihren *unterschiedlichen* Lebensvorstellungen [...] ernst zu nehmen“ (Stauber 1998: 116,

jungen Migrantinnen zu beschäftigen.

Hervorhebung im Original). Besonders für eine Untersuchung über Migrantinnen scheint mir die Betonung dieser Unterschiedlichkeit wichtig, um stereotype Verallgemeinerungen zu vermeiden. Zudem versuchte ich die Gesprächspartnerinnen als Subjekte wahrzunehmen, die im Untersuchungsprozess eine aktiv gestaltende Rolle übernehmen sowie spezifische Kompetenzen zum Thema haben (vgl. Stauber 1998: 113).

In Anlehnung an die Grounded Theory gab ich den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen. Ich hatte zwar unvermeidliche theoretische Vermutungen, blieb jedoch offen für überraschende, unvermutete Aussagen der Mädchen. Ebenso war - gemäß der Grounded Theory - für die Auswahl der Interviewpartnerinnen deren Relevanz für das Thema statt Repräsentativität leitend (vgl. Strauss 1994; Flick 1995: 57f.). Diese Diplomarbeit kann natürlich nicht dem Anspruch der Grounded Theory gerecht werden, am Ende des Untersuchungsprozesses eine gesättigte gegenstandsbezogene Theorie vorzulegen (vgl. Glaser/Strauss 1979; Strauss 1994). Das Ziel meiner Untersuchung besteht darin, die subjektiven Sichtweisen der jungen Migrantinnen zu erfassen und mit Hilfe meiner eigenen - im Datenmaterial gegründeten - Interpretationen zu verstehen.

Zur Datenerhebung führte ich qualitative Interviews mit jungen Migrantinnen. Ich ging davon aus, mehrere Kontakte mit den befragten Mädchen zu haben, um bei einem zweiten Interview - in einer vertrauensvolleren Atmosphäre als beim Erstkontakt - persönlichere Themen ansprechen zu können (vgl. Heinzl 1997: 407) und um aufgrund mehrfacher Gespräche auch Widersprüchliches artikulierbar zu machen (vgl. Becker-Schmidt/Bilden 1991: 26).

Die Interviews, die ich durchführte, waren problemzentriert und halb-standardisiert (vgl. Lamnek 1995: 47ff), d.h. anhand eines Leitfadens (s. Anhang 2 - 4) legte ich vor den Interviews fest, zu welchen Themen ich etwas erfahren wollte, versuchte jedoch im Interview, den Mädchen Raum zum Einbringen eigener Themen und Schwerpunkte zu lassen. Aufgrund der Überlegung, daß mehrere ErzählerInnen sich gegenseitig stimulieren und die Antworten umfassender - z. B. in der Erinnerung von gemeinsamen Erlebnissen - werden (vgl. Flick 1996: 132), beschloß ich, die Interviews mit mehreren Jugendlichen gleichzeitig zu führen.

Das oben erwähnte Konzept der Subjektorientierung beinhaltet als zusätzlichen wichtigen Punkt, „Sensibilität zu entwickeln für mögliche eigene ‘Mittäterschaften’ an der Verweigerung des Subjektstatus” (Stauber 1998: 115). Für mich als deutsche Frau und

damit als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, die junge Migrantinnen befragte, war und ist dies ein zentraler Aspekt bei der Reflexion meiner Rolle und meines Verhaltens gegenüber den interviewten Mädchen, aber auch beim Schreiben dieser Arbeit. Im Bereich der Forschung über Migrantinnen muß der Anspruch der Frauenforschung bzgl. Selbstreflexion der Forscherin (vgl. Becker-Schmidt/Bilden 1991: 27) m.E. besonders ernst genommen werden, zumal es auch explizite Kritik von Migrantinnen an der Forschung *deutscher* Frauen über Migrantinnen gibt (vgl. Otyakmaz 1995: 60). Daher achtete ich bei der Durchführung und Auswertung der Interviews darauf, was bestimmte Aussagen der jungen Migrantinnen bei mir an Reaktionen auslösten, bzw. wie meine Rolle als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ihre Aussagen mit beeinflußt haben mag.

3.2.2. Ablauf des Untersuchungsprozesses

Um den Ablauf des Untersuchungsprozesses transparent zu machen, stelle ich die einzelnen Schritte meiner Vorgehensweise in diesem Abschnitt in chronologischer Reihenfolge dar.

a) Fallstudie zur Schulsozialarbeit

Von April 1997 bis Juli 1998 wurde im Rahmen eines Seminars, an dem ich teilnahm, eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit an einer Hauptschule erstellt. Methodisch umfaßte diese Studie eine Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung sowie Interviews mit verschiedenen Beteiligten⁷⁹ und Befragungen (vgl. Bolay u.a. 1999: 24-27). Den Ergebnissen dieser Fallstudie und der Teilnahme am damaligen Forschungsprozeß verdanke ich ein Kontextwissen, das ich für die vorliegende Diplomarbeit nutzen konnte.

b) Erstinterviews mit sechs Mädchen

Nach einer ersten Durchsicht von Literatur zum Thema ‚junge Migrantinnen‘ und von einem Teil des Datenmaterials der Fallstudie, führte ich von Januar bis April 2000 die erste Phase der Interviews durch.

Als ‚idealtypische‘ Interviewpartnerinnen stellte ich mir Schülerinnen der damals untersuchten Hauptschule vor, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, allerdings in Deutschland aufgewachsen sind - also Migrantinnen der zweiten und dritten Generation.

⁷⁹ Es wurden Jugendliche, die Schulsozialarbeiterin, Lehrerinnen, die Sekretärin und die Schulleitung interviewt.

Weiterhin war mir wichtig, daß sie schon einmal Kontakt zur Schulsozialarbeit gehabt hatten, denn ich vermutete, daß Jugendliche, für die Schulsozialarbeit noch nie eine Rolle gespielt hat, zum Thema „Junge Migrantinnen und Schulsozialarbeit“ weniger zu erzählen haben. Da in der Literatur ‘Migrantin’ oft mit ‘Türkin’ gleichgesetzt und dabei die Palette an Nationalitäten von Migrantinnen übersehen wird, legte ich Wert darauf, etwas von Mädchen mit verschiedenen Nationalitäten zu erfahren.

Schließlich führte ich drei Interviews mit jeweils zwei 13 – 15jährigen Mädchen, die alle schon an einem Angebot der Schulsozialarbeit teilgenommen hatten und deren Nationalitäten bei allen drei Interviews unterschiedlich waren. Meine idealtypische Vorstellung, ausschließlich Migrantinnen zu interviewen, ließ sich nicht ganz wunschgemäß umsetzen. Denn bei einem Interview befragte ich zwei türkische Mädchen, deren deutsche Freundin beim Interview zuhörte⁸⁰, und bei dem Interview mit Teilnehmerinnen der ehemaligen Mädchengruppe war ein Mädchen deutsch. So interviewte ich schließlich in den Erstinterviews fünf junge Migrantinnen (s. Anhang 1: „Kurzporträts der interviewten Jugendlichen und Angaben zu den Interviews“).

In den Erstinterviews (s. Anhang 2: „Leitfaden zum Erstinterview“) ging es darum, in einem Gespräch über Schulsozialarbeit (Fragen 1-6) und die Schule (Frage 7), über die Freizeitgestaltung und –interessen der Mädchen (Fragen 8-12), mit gezielten Nachfragen zu ihrer Sicht eines geschlechtsspezifischen Angebots (Fragen 11 u. 12) und - erst gegen Ende des Interviews - durch zunächst nur vorsichtiges Nachfragen zum Thema Ethnizität, Kontakt zu den Mädchen herzustellen. Die Frage, was ihre Eltern davon hielten, wenn sie außerhalb des Unterrichts an der Schule etwas machen (Frage 13), diente zur Überprüfung der – aufgrund der Fallstudie entstandenen – Hypothese, daß einige nichtdeutsche Mädchen eher in der Schule etwas unternehmen dürfen als beispielsweise im Jugendhaus. Für das Erstinterview mit Teilnehmerinnen der ehemaligen Mädchengruppe änderte ich den Leitfaden minimal und ordnete die Fragen nach Themenblöcken (s. Anhang 3). Im Anschluß an die Interviews notierte ich noch persönliche Angaben der Mädchen zu Alter, Klasse, Zahl der Geschwister, ob sie bei ihren Eltern leben, zum Beruf der Erwachsenen, bei denen sie leben und seit wann sie selbst in Deutschland sind.

c) Gespräch mit sozialpädagogischen Fachkräften an der Schule

⁸⁰ Ihre Anwesenheit mag einige Aussagen mit beeinflusst haben. Da es allerdings im ersten Interview nur am Rande um Ethnizität ging – ein Thema, bei dem die Jugendlichen in Anwesenheit einer deutschen Freundin vermutlich andere Aussagen machen als ohne sie – hatte ich nichts dagegen, daß sie zuhörte.

Mit dem Schulsozialarbeiter und der Sozialpädagogin, die seit Februar 2000 eine Mädchengruppe in der Schule anbietet, führte ich ein Gespräch, das ich auf Tonband aufnahm, um mein durch die Fallstudie und den Jahresbericht 1998/99 geprägtes Bild von der Arbeitsweise und den Angeboten der Schulsozialarbeit an der Schule zu überprüfen und zu aktualisieren und um etwas über den Kontakt der Schulsozialarbeit zu Migrantinnen zu erfahren. Da mein Erkenntnisinteresse jedoch ausdrücklich die Sicht der *Jugendlichen* von Schulsozialarbeit war, führte ich dieses Gespräch bewußt erst, nachdem ich schon zwei der Interviews mit den Mädchen geführt hatte. Damit wollte ich vermeiden, die Aussagen der Jugendlichen mit einem durch die Aussagen der sozialpädagogischen Fachkräfte eingefärbten „professionellen Blick“ (miß-) zu verstehen.

d) Auswertung der Erstinterviews

Direkt im Anschluß an die Interviews machte ich mir in Interviewprotokollen Notizen zum Ablauf, zu Besonderheiten und zur Atmosphäre des Gesprächs. Dann wurden die drei Erstinterviews mit den Mädchen von mir transkribiert und in Einzelanalysen und einer vorläufigen generalisierenden Analyse ausgewertet (vgl. Lamnek 1995, S. 108f.). Beim Kodierprozeß während des Auswertens (vgl. Strauss 1994) kristallisierten sich erste Kategorien und gemeinsame Themen heraus. Ich stolperte jedoch auch über Unklarheiten, Widersprüche und Vagheiten, die Ansatzpunkte für unterschiedlichste Interpretationsmöglichkeiten lieferten. Aufgrund der Erstauswertung waren die geplanten Zweitinterviews nun eine Chance für Rückfragen, um Unklarheiten zu verringern, Widersprüchen nachzugehen, bisherige Themen zu vertiefen und mehr über ihre subjektiven Bedeutungen für die Jugendlichen zu erfahren.

e) Zweitinterviews mit vier jungen Migrantinnen

Im Juli 2000 führte ich drei weitere Interviews, an denen drei⁸¹ der sechs Mädchen, die ich ursprünglich interviewt hatte, beteiligt waren. Ich wollte die drei Jugendlichen diesmal, nachdem ich aufgrund der Erstinterviews nicht mehr völlig unbekannt für sie war, jeweils einzeln interviewen, um so ihren subjektiven Sichtweisen mehr Raum zu

⁸¹ Bei zwei Mädchen, die ich zusammen interviewt hatte, entschied ich mich gegen ein zweites Interview aus folgenden Gründen: eines der beiden Mädchen war deutsch, was zwar interessante Informationen lieferte, jedoch wollte ich das Thema "Ethnizität" nur mit jungen Migrantinnen vertiefen. Das andere Mädchen schien zum Zeitpunkt des Erstinterviews in einer schwierigen Lebenssituation, die auch im Interview so viel Raum einnahm, daß ich vermutete, es wäre in einem zweiten Interview ebenso. Eine dritte Jugendliche konnte ich kein zweites Mal interviewen, da sie weggezogen war.

geben und auch das – zumindest für mich – brisante Thema “Ethnizität”⁸² der jeweiligen Interviewpartnerin entsprechend vertiefen zu können.

Ich führte zwei Einzelinterviews und ein Interview mit zwei Mädchen, da meine dritte Interviewpartnerin noch eine befreundete türkische Mitschülerin zum Interview mitgebracht hatte. Das erwies sich bei diesem Interview als positiv, da sich beide Mädchen ergänzten, wenn sie sich gemeinsam an Ereignisse erinnerten oder Beispiele erzählten.

Der Ablauf der Interviews orientierte sich wieder an einem Leitfaden (s. Anhang 4), der sowohl aus individuellen (Nach-)Fragen an das jeweilige Mädchen, als auch aus interviewübergreifenden Fragen bestand. Zunächst stellte ich wieder eine - je nach Interviewpartnerin unterschiedliche - einleitende Frage, von der ich hoffte, sie sei erzählgenerierend. Dann unterhielten wir uns über die Themenbereiche ‚Schulsozialarbeit‘, ‚Mädchengruppe‘, ‚Nationalität einer Schulsozialarbeiterin/ eines Schulsozialarbeiters‘, ‚Ethnisch homogenes Gruppenangebot‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Zukunft‘. Eher zufällig waren alle Mädchen, mit denen ich Zweitinterviews führte, türkisch - obwohl ich ja die klischeehafte Perspektive, daß Migrantinnen meistens Türkinnen sind, *nicht* einnehmen wollte.

f) Abschließende Auswertung

Als Material für die abschließende Auswertung standen mir insgesamt sechs transkribierte Interviews mit den zugehörigen Interviewprotokollen zur Verfügung.

Bei der Auswertung achtete ich zunächst auf thematische Aspekte: Welche Themen wurden besprochen? Wie ausführlich? An welcher Stelle im Interview (inhaltlich und zeitlich)? Welche Themen brachten die Mädchen selbst ein?

Um die Bedeutung der jeweiligen Themen für die Mädchen in meiner Interpretation zu erfassen, berücksichtigte ich auch sprachliche Aspekte (Wann wird von „wir“, „man“, „ich“ geredet?) und die Art und Weise *wie* (Klang der Stimme, zögernd, überzeugt, ...) etwas gesagt wurde.

Zunächst führte ich für die drei Zweitinterviews thematische Einzelauswertungen durch.

⁸² Meine Vorsicht bzgl. des Themas “Ethnizität” lag wohl v.a. an meiner Unsicherheit, wie ich als Deutsche, als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, damit angemessen umgehe. Die Tatsache, daß ich es erst im zweiten Interview wagte, näher darauf einzugehen, liegt einerseits an dieser Unsicherheit, andererseits wollte ich bewußt im ersten Interview den Mädchen als “normale” Jugendliche (ohne Ethnizitäts-Label) begegnen und wollte sie, wenn sie schon bereit waren, sich mir - einer völlig fremden Person - gegenüber zu öffnen, nicht gleich mit emotional möglicherweise heiklen Themen konfrontieren.

Dann erstellte ich eine Übersicht über durchgängige Themen, die in allen sechs Interviews angesprochen wurden. Diese Themen analysierte ich in einem interviewübergreifenden Quervergleich. Weitere individuelle Schwerpunkte einzelner Interviews und auffällige Widersprüche betrachtete ich detaillierter dahingehend, ob sich ein Zusammenhang mit den Fragen nach subjektiven Sichtweisen junger Migrantinnen von Schulsozialarbeit und nach dem Stellenwert ihrer Herkunft für dieses Angebot auffinden ließ.

Im Kapitel 4 sind die Ergebnisse der Auswertung dargestellt, doch zuvor werden noch die Schulsozialarbeit und die Schule der interviewten Mädchen beschrieben.

3.3. Angaben zum Fallbeispiel

In diesem Teil werden die mir bekannten Informationen über den schulischen und sozialräumlichen Kontext sowie über die Schulsozialarbeit an der Schule der befragten Jugendlichen geschildert, die den Hintergrund für die spätere Interpretation der Interviews bilden. Die interviewten Mädchen betrachte ich als Subjekte, d.h. als Handelnde im Kontext eines objektiven Bezugsrahmens, den ich soweit wie möglich - und notwendig - darzustellen versuche.

3.3.1. Schule und Stadtteil

a) Lage und Einzugsgebiet der Schule

Die Schule der befragten Mädchen ist eine Hauptschule mit Werkrealschule und zwei internationalen Vorbereitungsklassen in einer „großen Kreisstadt“ im Großraum Stuttgart mit rund 46.000 EinwohnerInnen. Sie liegt am Stadtrand, am westlichen Rand von Stadtteil A, und ist Teil eines Schulzentrums, zu dem noch ein Gymnasium, eine Realschule und eine Sporthalle gehören. Die Hauptschule und die Realschule haben einen gemeinsamen Eingangsbereich.

Zum Einzugsgebiet der Schule gehört der südwestliche Teil der Stadt. Fast alle SchülerInnen kommen aus den Stadtteilen A und B.

Stadtteil A ist ein klassisches Arbeiterviertel mit wenig Spiel- und Grünflächen. In den auffallend vielen „Mietskasernen“, die kurz nach dem Krieg errichtet wurden, leben inzwischen überwiegend AussiedlerInnen. Zwischen Stadtteil A und B befindet sich ein Spielhaus, das zwar für Kinder gedacht ist, aber auch von Jugendlichen besucht wird.

Der Stadtteil B besteht vor allem aus Wohnblocks aus den 70er-Jahren und zunehmend -

aufgrund eines Neubaugebietes - aus Ein- und Mehrfamilienhäusern. Trotz der durchschnittlich guten finanziellen Situation der BewohnerInnen gilt dieser Stadtteil laut Polizeiäußerungen als schwierig. In Stadtteil B gibt es einen Jugendtreff sowie Mobile Jugendarbeit.

Einige SchülerInnen wohnen in der Innenstadt und im Stadtteil C, der isoliert von der Stadt vor allem aus Mietsblöcken besteht und in dem eine Verdichtung sozialer Probleme auffällig ist. Stadtteil C verfügt über die besten Betreuungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche, da es dort Gruppenangebote und Einzelbetreuung für Jugendliche gibt, das Jugendhaus in unmittelbarer Nähe ist, und ein Mobiler Jugendarbeiter im Stadtteil arbeitet (vgl. Jahresbericht der Schulsozialarbeit 1998/99: 10; Bolay u.a. 1999: 28ff.).

b) Schülerinnenstruktur⁸³

Die Herkunft der Jugendlichen an der Schule der befragten Mädchen setzt sich wie folgt zusammen:

	Mädchen	Jungen	Insgesamt
Nichtdeutsche SchülerInnen	80 (18,9%)	85 (20%)	165 (38,9%)
AussiedlerInnen⁸⁴	43 (10,1%)	53 (12,5%)	96 (22,6%)
Deutsche SchülerInnen ohne AussiedlerInnen	65 (15,3%)	98 (23,1%)	163 (38,4%)
Gesamtzahl	188 (44,3%)	236 (55,7%)	424 (100%)

ABB. 1: SCHÜLERINNENSTRUKTUR (die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe aller SchülerInnen)

⁸³ Die folgenden Zahlenangaben über die SchülerInnen erhielt ich bei einem Telefongespräch mit der Sekretärin der Schule im Februar 2000.

⁸⁴ Da AussiedlerInnen ähnlichen Benachteiligungen wie Migrantinnen ausgesetzt sind und sie nicht zu den privilegierten Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft - den 'Eingeborenen' (s. 1.2.1.) - zählen, erwähne ich sie hier separat.

Die interviewten Mädchen sind an einer Hauptschule mit insgesamt 424 SchülerInnen im Schuljahr 1998/99. Der Anteil der Mädchen an der *Gesamtzahl* beträgt mit 188 Schülerinnen 44,3%.

An der Schule gibt es 165 SchülerInnen mit *nichtdeutscher Staatsangehörigkeit*, die somit 38,9% der GesamtschülerInnenzahl ausmachen. Unter den nichtdeutschen SchülerInnen sind 80 (also 48,5%) Mädchen, d.h. an der GesamtschülerInnenzahl beträgt der Anteil nichtdeutscher Mädchen 18,9%.

Die *Herkunft* nach Nationalitäten - die oft nur etwas über einen Vermerk im Paß, nicht jedoch über die Migrationsgeschichte der SchülerInnen aussagt - ist wie folgt: aus den ehemaligen europäischen „Anwerbeländern“⁸⁵ kommen 141 Jugendliche, mit 85,5% also ein Großteil der nichtdeutschen SchülerInnen und mit 33,3% genau ein Drittel aller SchülerInnen der Hauptschule. Von den restlichen 24 nichtdeutschen SchülerInnen kommt die Hälfte aus Osteuropa. Nimmt man die sogenannte „Mehrheitsgesellschaft“ als Maßstab, um den Anteil der ausländischen Schülerinnen zu bestimmen, kommt zu der Zahl der nichtdeutschen Jugendlichen noch die Zahl der AussiedlerInnen - die mit 22,6% die größte Gruppe der Nichtangehörigen der Mehrheitsgesellschaft bilden - hinzu. In der Summe ergibt sich somit ein SchülerInnenanteil von 61,5%, die nicht der „Mehrheitsgesellschaft“ angehören.

Da ich mich in dieser Arbeit auf Migrantinnen aus den ehemaligen Anwerbeländern für ‘GastarbeiterInnen’ beziehe, liste ich die einzelnen Herkunftsländer mit der Zahl der SchülerInnen (leider nur für Mädchen und Jungen gemeinsam) und prozentualem Anteil an der *gesamten* SchülerInnenzahl hier auf: Türkei 73 (17%), (ehemaliges) Jugoslawien 39 (9%), Italien 19 (4%), Portugal 7, Griechenland 2, Spanien 1.

Zusammengefaßt ergibt sich ein Bild von einer Schule mit einem hohem Anteil von Schülerinnen aus Aussiedler- und nichtdeutschen Familien, die in einem Einzugsgebiet liegt, in dem soziale Schwierigkeiten nicht unüblich sind⁸⁶.

⁸⁵ Diese Länder sind: Griechenland, Italien, Jugoslawien, Portugal, Spanien und Türkei.

⁸⁶ Im Vorwort zur erwähnten Fallstudie schreibt die Rektorin, die Schule liege „in einem sozialen Brennpunktgebiet“ (Bolay u.a. 1999: 11)

3.3.2. Schulsozialarbeit an der Schule der befragten Mädchen

Das im folgenden dargestellte aktuelle Bild der Schulsozialarbeit an der Schule der befragten Mädchen ergab sich in dem Gespräch mit dem Schulsozialarbeiter und der Sozialpädagogin, die einen Nachmittag pro Woche als Ansprechpartnerin für die Mädchen dort ist. Diese Darstellung soll eine weitere Informationsbasis bieten, um Aussagen der interviewten Mädchen einzuordnen und besser verstehen zu können.

a) Personal- und Trägerstruktur

Die Schulsozialarbeit an der Schule der befragten Mädchen gibt es seit September 1991, allerdings mit wechselnden SchulsozialarbeiterInnen. Seit September 1999 hat zum ersten Mal ein Mann die Stelle inne. Es wurde bewußt ein Mann eingestellt, damit vermehrt Jungen die Schulsozialarbeit für sich nutzen. Um ergänzend ein Mädchenspezifisches Angebot an der Schule durchzuführen, arbeitet seit Februar 2000 an einem Nachmittag pro Woche noch eine Sozialpädagogin an der Schule, die allerdings offiziell nicht Teil der Schulsozialarbeit ist und im Jugendhaus der Stadt ebenfalls eine Mädchengruppe leitet. Die Stellen der beiden Fachkräfte sind beim gleichen Träger, einem anerkannten freien Wohlfahrtsverband angesiedelt, bei dem auch die Dienst- und Fachaufsicht liegt, so daß die Schulsozialarbeit eigenständig an der Schule arbeiten kann. Bei diesem Träger arbeitet auch der Zivildienstleistende, der zur Unterstützung beim Betrieb des SchülerInnencafés stundenweise im Rahmen der Schulsozialarbeit tätig ist.

b) Arbeitsweise

Grundsätze der Schulsozialarbeit an der Schule sind Freiwilligkeit, Schweigepflicht und Transparenz (vgl. Faltblatt zur Schulsozialarbeit o.J. (ca. 1995?)).⁸⁷ Zu den ersten beiden Grundsätzen ‚Freiwilligkeit‘ und ‚Schweigepflicht‘ entnahm ich den Äußerungen des Schulsozialarbeiters, daß er sie eindeutig befürworte; bezüglich Transparenz erfuhr ich in dem Gespräch mit ihm jedoch nichts.

Parteilichkeit für die SchülerInnen, ein Arbeitsgrundsatz der Schulsozialarbeit an der

⁸⁷ Es hängt von der jeweiligen sozialpädagogischen Fachkraft ab, wie schriftliche Grundsätze, die eine Grundrichtung der Arbeitsweise festlegen, umgesetzt werden. Daher versuche ich, eine subjektive Einschätzung der Arbeitsweise zu schildern, die auf Informationen aus dem - auf Tonband aufgezeichneten - Gespräch mit den sozialpädagogischen Fachkräften beruht.

Schule zum Zeitpunkt der Fallstudie (vgl. Bolay u.a. 1999: 36), ist m.E. aufgrund der Aussagen des Schulsozialarbeiters nicht mehr garantiert. Er meinte, für seine Arbeit brauche er beide Seiten, die LehrerInnen und die SchülerInnen, daher sieht er sich eher in einer Rolle als Vermittler und als jemand, der die „Eigenkräfte stärkt – sowohl von den Schülern wie auch von den Lehrern“.

Daraus schließe ich weiter, daß Prävention mit zu seiner Arbeitsweise zählt, auch wenn davon nicht explizit die Rede war. Präventive Arbeit ist sowohl konzeptionell verankert (vgl. Konzeption 1991: 5) als auch praktisch möglich, aufgrund des Kontakts zu SchülerInnen durch die Angebote der Schulsozialarbeit.

Vernetzung mit anderen Einrichtungen findet statt, vor allem durch Kooperationsprojekte und sonstige Kontakte mit dem Jugendamt, aber auch durch die Teilnahme des Schulsozialarbeiters an verschiedenen Arbeitskreisen im Gemeinwesen.

c) Räume der Schulsozialarbeit

Ein ehemaliges zentral gelegenes Klassenzimmer steht der Schulsozialarbeit als offener Bereich und als Büro zur Verfügung. Der Bürobereich macht ca. ein Viertel des geräumigen, hellen Zimmers aus, in dem es für die Jugendlichen noch eine Sofaecke, Spiele, Infobroschüren sowie gleich am Eingang einen Tischkicker gibt.

Außerdem gibt es das SchülerInnencafé, das zentral im Eingangsbereich der Schule liegt. Es ist mit seiner Glasfront ein offener, heller Raum, mit Sicht auf den Eingangsbereich der Schule. An den Wänden hängen Fotos von ehemaligen Aktivitäten im Rahmen der Schulsozialarbeit.

d) Angebote und Nutzung durch die SchülerInnen

Es gibt in diesem Schuljahr (1999/2000) folgende Angebote für die SchülerInnen im Rahmen der Schulsozialarbeit:

Offener Bereich

- Der *offene Bereich* im oben beschriebenen Raum - gleichzeitig das Büro des Schulsozialarbeiters -, ist täglich (außer Montag nachmittags) von 8:30 bis 16:30 in den kleinen Pausen für die Jugendlichen zugänglich. Gegen Pfand können Spiele ausgeliehen werden. Laut dem Schulsozialarbeiter wird der offene Bereich vor allem von Jungen genutzt, z.B. um zu kickern.

- Das *SchülerInnencafé* ist dreimal pro Woche von 12:00–14:00 Uhr, gegen Ende des Schuljahrs jedoch nur noch von 12:00–13:30 Uhr, geöffnet. Im Lauf des Schuljahrs nahm der Besuch durch die SchülerInnen - laut Aussage einer Jugendlichen im Interview - ab.

Regelmäßige Gruppenangebote

- Im *Theken-Team* des SchülerInnencafés - für SchülerInnen ab der 6. Klasse - sind jeweils zwei Jugendliche eine Stunde lang für die anfallenden Arbeiten zuständig. Dazu gehört Verkauf von Getränken und Essen, Aufräumen und Spülen und teilweise Mithilfe bei der Essensvorbereitung, die von Eltern übernommen wird. Einmal wöchentlich gibt es für das Café-Team, das zur Zeit aus ca. 12-14 Jugendlichen besteht, eine Dienstbesprechung und gelegentlich gemeinsame Freizeitaktivitäten.
- Es gibt eine *Mädchengruppe*, die aus personellen Gründen erst im Februar begann. Sie findet einmal pro Woche eine Stunde lang statt, hat ca. 7 Teilnehmerinnen aus einer siebten Klasse und wird von einer Sozialpädagogin, die speziell für Mädchen eingestellt wurde, betreut.
- Die *Montagsgruppe* gibt es für Jungen aus der siebten Klasse seit dem zweiten Schulhalbjahr. Sie findet einmal wöchentlich 90 Minuten lang statt und wird vom Schulsozialarbeiter betreut. (Über die Zahl der Teilnehmer habe ich keine Angaben.)
- Der *Montagstreff* ist ein offenes Spieleangebot für SchülerInnen der fünften und sechsten, sowie der Förder- und Vorbereitungsklassen. Zu dieser Zeit kann auch der in einem Nebenraum stehende Billardtisch benutzt werden. Er findet montags zweimal für jeweils 45 Minuten statt, in denen durchschnittlich 12 Jugendliche kommen.

Unregelmäßige Angebote

- Schülerinnen können auf Wunsch nachmittags *private Parties* im Raum der Schulsozialarbeit veranstalten.
Dieses Angebot wurde bis Februar nur am Anfang des Schuljahres von zwei Gruppen von Mädchen genutzt, einmal als Abschieds- und einmal als Geburtstagsfest. Außerdem gab es eine Anfrage von einem Jungen wegen einer Geburtstagsparty.
- Es gibt *Parties für die ganze Schule*, wie z.B. eine Christmas-Party der Hauptschule, die gemeinsam mit der SMV und dem Café-Team veranstaltet wurde. Es kamen ca. 200 SchülerInnen, überwiegend aus der Unterstufe.
- Gelegentlich werden *Freizeitangebote*, wie z.B. ein Kickerturnier veranstaltet.

Beratungen und Einzelfallhilfen

- Der Schulsozialarbeiter führt *Beratungen aller Art* durch, die auf Anfragen von Jugendlichen zustande kommen, darunter auch Unterstützung bei Bewerbungsschreiben. Beratungen für Eltern finden auf Anfrage statt.
- *Einzelfallhilfen* werden bei Bedarf – oft in Kooperation mit dem Jugendamt oder der Schulleitung - durchgeführt.

3.3.3. Migrantinnen im Blick von Schulsozialarbeit

In der Konzeption vom Mai 1991, auf die sich auch die gegenwärtige Schulsozialarbeit an der Schule der interviewten Migrantinnen bezieht, gibt es keinen spezifisch interkulturellen

Ansatz. Auffällig ist darin jedoch, daß ein defizitärer oder problembehafteter Blick⁸⁸ auf nichtdeutsche Jugendliche geworfen wird, was mit den entsprechenden Textstellen illustriert werden soll:

Es ist von ethnischen Konflikten in Vorbereitungsklassen die Rede und vor allem „bei moslemischen Familien“ werden „die teilweise sehr strenge Traditionspflege“ und die „Überbehütung durch das Elternhaus, v.a. bei Mädchen“ als „problematisch für die schulische Arbeit“ bezeichnet (vgl. Konzeption 1991: 4).

Weiter werden bei der Beschreibung auffälliger SchülerInnen aus „belastenden familiären Situationen“ auch „Ausländer“ explizit erwähnt. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit sei, zu versuchen, „zwischen oft widersprüchlichen Erfahrungen und Wertordnungen im familiären und schulischen Bereich zu vermitteln“ (Konzeption 1991: 5).

Im Jahresbericht 1998/99 werden Migrantinnen nur an einer Stelle erwähnt, und zwar in einem allgemeinen schulübergreifenden Abschnitt über geschlechtsspezifische Arbeit. Darin wird behauptet, daß es „für die Mädchen (besonders aus dem islamischen Kulturkreis) oft schon ein großes Ereignis [ist], wenn sie etwas eher Alltägliches wie einen Stadtbummel machen“ (Jahresbericht 1998/99: 8).

In beiden Dokumenten wird so ein defizitäres Bild von nichtdeutschen Jugendlichen und im Jahresbericht insbesondere von islamischen Mädchen entworfen. Ihre Kultur wird als

⁸⁸ Dieser Blick verwundert nicht, wenn man die gesellschaftliche Situation in Betracht zieht, die zu Beginn der neunziger Jahre durch zunehmende Ausländerfeindlichkeit gekennzeichnet war sowie durch Unsicherheiten im Zusammenhang mit gesellschaftliche Umbrüchen im Kontext der Wiedervereinigung und durch vermehrten Zuzug von AussiedlerInnen.

traditionell bewertet, die Mädchen wenig Freiräume bietet. Zudem wird ein Kulturkonflikt zwischen verschiedenen „Wertordnungen“ impliziert.

Ein Versuch, Informationsdefizite in diesem Bereich abzubauen, war die Themenreihe „Familienwirklichkeiten in verschiedenen Kulturen“ eines Arbeitskreises, an dem im Schuljahr 1998/99 die damalige Schulsozialarbeiterin teilnahm⁸⁹.

In der Praxis der Schulsozialarbeit gibt es zur Zeit keine Ansätze, die speziell für Migrantinnen konzipiert sind. Laut dem Schulsozialarbeiter sind die Migrantinnen, auf die sich diese Diplomarbeit bezieht, im allgemeinen lebhaft und sehr präsent an der Schule, sie fänden dort relativ leicht ihren Platz. Auch bei Alltagsberatung sei Rassismus bisher nicht als Thema aufgetaucht. Aussiedlerinnen dagegen werden vom Schulsozialarbeiter als eher unauffällig, sehr ruhig und zurückhaltend bezeichnet, die unter sich Grüppchen (meistens zu dritt) bildeten. Beim Stichwort 'Integration' geht es aus seiner Sicht eher darum, die Mädchen aus Aussiedlerfamilien zu erreichen. Das war der Hauptgrund, zusätzlich eine Frau als sozialpädagogische Fachkraft, die eine Mädchengruppe an der Schule anbietet, einzustellen. Die Mädchengruppe ist als integratives Angebot mit einem Fokus auf Aussiedlerinnen gedacht, um gezielt diese „unsichtbare“ Gruppe anzusprechen, ist jedoch - laut der Sozialpädagogin, die sie leitet – für alle Interessentinnen offen.

Junge Migrantinnen sind aus der Sicht der derzeitigen Schulsozialarbeit also als 'Sondergruppe' nicht weiter erwähnenswert und werden in der Praxis nicht gesondert berücksichtigt - was auch dem in Kapitel 1 dargestellten Vorschlag entspricht, sie eben als 'normale' Mädchen zu sehen. Wie sie selbst Schulsozialarbeit sehen, soll nun anhand der Interviewergebnisse veranschaulicht werden.

⁸⁹ Ob sie organisatorisch oder anderweitig aktiv daran beteiligt war, geht aus dem Jahresbericht nicht hervor.

4. INTERVIEWAUSWERTUNG

Zum Zeitpunkt der Interviews teilten mir die Jugendlichen Ausschnitte ihrer Realität und Wahrnehmungen mit. Die hier dargestellten Interpretationen spiegeln meinen subjektiven Eindruck und die von mir wahrgenommenen Schlüsse aus den Aussagen der Mädchen wider⁹⁰.

Um die Interviewaussagen über Schulsozialarbeit einordnen zu können, war es m.E. zunächst notwendig, die Interessen der Jugendlichen - und damit einen Teil ihrer Lebenswelten - in ihren Aussagen zu entdecken. Als nächsten Punkt analysiere ich Aspekte, die im Zusammenhang mit der Herkunft der befragten Mädchen zu stehen scheinen. Darauf basieren die anschließenden Interpretationen ihrer Aussagen zur Schule und zu mädchenspezifischen Angeboten. Abschließend stelle ich meine Interpretation ihres Verhältnisses zur Schulsozialarbeit sowie ihrer Wünsche an Schulsozialarbeit dar.

Da ich mich bei der Auswertung der Interviews am Datenmaterial und den darin enthaltenen unterschiedlichen Facetten und Themen orientierte, deckt die Darstellung der Interviewauswertung ein relativ weites Themenspektrum ab. Der Bezug zu den theoretischen Überlegungen der ersten beiden Kapitel wird in der anschließenden Diskussion der Ergebnisse im fünften Kapitel erörtert.

Alle Mädchen, die ich interviewte, waren zwischen 13 und 15 Jahre alt. Im 'Anhang 1' sind anonymisierte Kurzportraits von ihnen, sowie Angaben zu den einzelnen Interviews zusammengefaßt. Damit die Migrantinnen selbst möglichst aussagekräftig zu Wort kommen, enthält die anschließende Auswertung häufig Interviewzitate. Das verstärkt m.E. den Einblick in die subjektiven Lebenswelten und Meinungen der interviewten Mädchen, den ich mit meinen Interpretationen ihrer Sichtweisen zu vermitteln versuche. Deshalb transkribierte ich ihre Aussagen möglichst originalgetreu, auch wenn sie Dialekt oder Versprecher enthielten. Zitate aus den Interviews werden mit der Zeilennummer im jeweiligen Interview belegt. Gedankenstriche stehen für ein kurzes Zögern, kursive Hervorhebungen bedeuten, daß das Wort von dem interviewten Mädchen betont wurde.

⁹⁰ Was Glaser/Strauss zur Überzeugung Forschender von der Richtigkeit ihrer Theorie sagen, gilt hier - in kleinerem Rahmen - für meine Überzeugung von der Richtigkeit meiner Interpretationen: „Diese Überzeugung bedeutet freilich nicht, daß seine Analyse die einzig plausible wäre, die durch diese Daten begründet werden könnte, sondern nur, daß der Forscher selbst großes Vertrauen in ihre Glaubwürdigkeit setzt.“ (Glaser/Strauss 1979, S. 100).

4.1. „Ja es muß halt Spaß machen, was ich mach’!“ - Interessen und Themen der Mädchen

Wofür interessieren sich die Mädchen, die ich interviewte? Womit beschäftigen sie sich gerne? Antworten auf diese Fragen stelle ich zu Beginn der Interviewauswertung dar, damit später die Aussagen der Jugendlichen über Schulsozialarbeit angemessen in ihren lebensweltlichen Kontext - soweit sie ihn mir mitgeteilt haben - eingeordnet werden können. Hierbei gehe ich von einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit aus. Das heißt nicht nur, daß „der Schule als alltäglichem Ort der Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit zuteil werden muß“ (Jahresbericht 1998/99: 3), sondern auch daß die subjektiven Lebenswelten der Jugendlichen und somit ihre Interessen von Bedeutung sind.

4.1.1. Freizeitaktivitäten und -interessen

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, die Bedürfnisse und Wünsche der befragten Migrantinnen herauszufinden. Ihre Aussagen über Freizeitaktivitäten und -interessen in ihrem Alltag lassen Rückschlüsse darauf zu, was sie für wichtig halten, und könnten in den Angeboten der Schulsozialarbeit aufgegriffen werden.

Tanzen

Mehrere Mädchen nennen Tanzen als Freizeitaktivität, die ihnen Spaß macht, im Rahmen von Discos und Parties (Schulparties, im SchülerInnencafé, einer Party im Raum der Schulsozialarbeit, bei türkischen Festen). Bei allen Parties erwähnen sie „tanzen“ als erste - und damit m.E. für sie wichtigste - Aktivität. Feiern und Tanzen scheint für sie also untrennbar miteinander verbunden zu sein. Nicht nur auf Parties, auch unter FreundInnen tanzen sie gerne. L. erzählt:

„Wenn wir jetzt so Freunden sind, machen wir einfach Musik an und tanzen los. (lacht)“ (Int4: 60f.)

In diesem Satz schwingt eine unkomplizierte („einfach“) und spontane („und tanzen los“) Leichtigkeit mit, die anscheinend im privaten, geschützten FreundInnenkreis möglich ist. Mit „Tanzen“ kann aber auch eine individuelle Kompetenz gemeint sein. An ihrer Freundin L. bewundert H. beispielsweise, daß diese gut tanzen kann:

„Die macht das halt voll - schön und so. Die kann so richtig, so richtig tanzen.“ (Int5 : 459-461).

Das besondere an ihrer Art zu tanzen, scheint für H. zu sein, daß sie „schön“ und „richtig“

- also vielleicht ästhetisch, ausdrucksvoll, gekonnt - tanzen kann.

Mit Tanzen ist also sowohl eine Freizeitaktivität als auch eine individuelle Kompetenz gemeint.

„Breaken“

„Breaken“ (Breakdance) ist eine „coole“ Variante des Tanzens. Bei einigen der befragten Jugendlichen scheint es sehr angesagt zu sein, auch wenn sie selbst nicht aktiv breaken. B. meint:

„Wir haben *einen* in unserer Klasse, das ist der, der kann *gut* breaken! (lacht) (...) Dann fühlt man sich irgendwie voll - *groß*, damit der, weil der in unserer Klasse ist und so (lacht wieder).“ (Int2: 465-468)

B. bewundert ihn und einen guten Breaker zu kennen, fördert ihr Selbstwertgefühl, was S. allerdings spöttisch kommentiert: „Also manche in unserer Klasse, die fühlen sich groß neben, weil sie neben paar Coolen sind.“ (Int2: 470f.).

Ein Argument für die Ausweitung der Talentbühne (s. 4.3.1.) auf andere Schulen ist, daß es dort gute Breaker gebe, denn

„Gymnasium und Realschule Breaker, das hab’ ich noch nie gesehen! (...) Von unserer Schule kommen die meisten Breaker.“ (Int2: 409f.).

Breaken scheint demnach eine besonders unter HauptschülerInnen verbreitete und beliebte Kompetenz zu sein.

Musik

Musik wird von den befragten Mädchen im Zusammenhang mit Tanzen erwähnt, oder um sie einfach „laut“ anzuhören. Was könnte an lauter Musik so faszinierend sein? Vielleicht ihre Wirkung, den Raum - zumindest akustisch - auszufüllen, und ein - durch höhere Lautstärke gesteigerter - mitreißender Effekt, der L. immerhin zum „lostanzen“ (s.o.) animiert.

Y. und S. sind sich einig:

Y.: „Und Musik hören, das mag ich am meisten.“

S.: „Das mag jeder (lacht). Musik hören, finde ich.“ (Int6: 386f.)

Für S. ist es eine Selbstverständlichkeit, daß „jeder“ gerne Musik hört. Sie erzählt auch von der unterschiedlichen Musik, die sie mag und bei ihrer Party hören wollte: „Halt nicht nur deutsche oder englische.“ (Int6: 77f.). Wie wichtig Musik für sie ist, zeigt sich außerdem darin, daß bei der Beschreibung des Mädchenzimmers, das sie sich wünscht, „ein Radio, was zum *Musik* anhören“ (Int6: 344) dort vorhanden sein sollte.

Musik hat im Alltag der Mädchen anscheinend einen hohen Stellenwert, doch auf ihre

Bedeutung - bis auf die Lautstärke - lassen die Interviewaussagen keine Rückschlüsse zu.

Schönheit und Mode

Bei H. und L. fiel mir auf, daß sie im ersten Interview nicht von Mode redeten, aber sechs Monate später, als ich das zweite Interview mit ihnen führte, häufig erwähnten, wie jemand aussehe oder sich kleide. Das Thema hatte anscheinend enorm an Bedeutung für sie gewonnen, was auch daran wie sie sich selbst inzwischen kleideten und stylten sichtbar war.

L. sagte vor dem zweiten Interview, als ich ihr ein Foto vom Erstinterview zeigte: „Da seh’ ich ja aus wie ein Junge!“ Es scheint ihr also wichtig zu sein, so auszusehen, daß man sie als Mädchen erkennt. Später erzählt sie:

„Ja, ich mag das halt, so Fotos machen, anziehen, neue Klamotten und - Ja! Stylen. (lacht)“ (Int4: 50f.)

„Neue Klamotten“ und „stylen“ ist für sie selbst etwas angenehmes, das sie „mag“. In Bezug auf andere Menschen thematisiert sie immer wieder deren Äußeres, was m.E. die Wichtigkeit unterstreicht, die dieses Thema für sie hat. Beispielsweise sollte ein/e ideale/r SchulsozialarbeiterIn „sauber bekleidet“ sein. Aber es sei „ganz egal, ob der modernisch oder halt nicht modernisch angezogen ist. Das ist egal.“ (Int4: 333f.). Ob „modern(isch)“ oder nicht, ist für sie zweitrangig, was sie auch in Bezug auf FreundInnen sagt, denn sie meint, sie fände es „fies“ und „gemein“ (Int4: 432), wenn andere wegen ihrer Kleidung abgewertet würden. Bei anderen Menschen hat sie bezüglich des Aussehens also nicht die gleichen Maßstäbe wie bei sich selbst.

Interessant an der Aussage, weshalb H. manche Leute eben nicht mag, finde ich die Begründung:

„Mh, weil manche sind so - eingebildet. Halt das mag ich nicht. Die denken, die wären’s voll hier in der Schule. Als wären das die Hübschesten oder so.“ (Int5: 79-81).

Schönheit, Attraktivität, hübsch sein, ist also etwas, worauf manche Mädchen stolz sind. H. meint, daß über diese Merkmale auch Hierarchien („eingebildet“) unter den Mädchen geschaffen werden, indem sie andere abwerten, weil sie sich selbst für „die Hübschesten“ hielten. Als sie erzählt, weshalb sie „Russinnen“ nicht mag, begründet sie ihre Abneigung ebenfalls mit deren Aussehen: „Die schminken sich so wie ein Schminkkasten“ (Int5: 771) und erzählt von einer Mitschülerin, die ganz anders sei, weil sie „sich immer voll offen an[zieht]“ (Int5 : 791). Das steht im Widerspruch zur zitierten Aussage über die unsympathischen „eingebildeten“ Mädchen. Hier begründet H. plötzlich ihre Abwertung

von Russinnen mit deren Aussehen, obwohl sie kurz vorher erzählt, daß sie es für ungerechtfertigt hält, wenn manchmal Leute wegen ihres Kleidungsstils ausgelacht würden und meint: „Es kommt mehr auf den Charakter an, wie die *ist*.“ (Int5 : 751). Das Thema ‘Schönheit und Mode’ scheint für sie nicht frei von Widersprüchen und gleichzeitig, wie auch für andere befragte Mädchen, sehr wichtig zu sein.

Fernsehen

Fast alle Mädchen erwähnen „Fernsehen“ als gelegentliche Freizeitbeschäftigung. Y. erzählt - neben anderen Aktivitäten - von ihrer Freizeit: „Und *Fernseher* anschauen. Und - telefonieren.“ (Int6: 381).

Fernsehen ist nicht nur ein Zeitvertreib zuhause, denn auch die Mädchen, die sich oft im Jugendhaus aufhalten, berichten, daß sie dort fernsehen könnten (Int3: 1054f.).

H. scheint vom Fernsehen Anregungen für ihren eigenen Lebensentwurf zu erhalten:

„Weil ich seh das meistens im Dinger, äh, - zum Beispiel bei Gute Zeiten, oder da *gibt's* immer so, so WGs.“ (Int5 : 1037f.)

Sie erzählt das, nachdem sie mir berichtet hat, daß sie selbst gerne in einer WG leben möchte.

Reden

Von einigen Mädchen wird „reden“ explizit als Freizeitbeschäftigung erwähnt. L.’s Aufzählung, was man alles im SchülerInnencafé machen könne, nämlich „spielen, Musik hören und alles möglichen“ (Int1: 23)., ergänzt H. mit „reden“ (Int1: 24). Für sie scheint „reden“ folglich mindestens genauso wichtig zu sein wie die anderen genannten Aktivitäten.

Auch B. nennt „reden“ als Aktivität, wenn sie sich mit ihrer Clique trifft. Im Interview paraphrasiert sie „reden“ manchmal mit den Worten „mit Freundinnen rumlabern“ (Int2: 141). „Reden“ heißt hier also, eher lockere Gespräche führen, worauf auch hindeutet, daß S. und B. es einem Satz neben „Scheiße bauen“ und „Quatsch machen“ erwähnen:

„Und ja und dort tun wir halt immer - reden, Quatsch machen, ja.“ (Int2: 567f.)

B: „Wir tun mit Freundinnen rumlabern...“

S: (hat gleichzeitig etwas - leider unverständliches - gemurmelt) „...rumlabern, und Scheiße bauen.“ (Int2: 142f.).

Interessant finde ich, daß „reden“ im Sinne von „rumlabern“ im Kontext von öffentlichen Treffpunkten in der Stadt genannt wird, während „reden“ in eher privaten Kontexten - Mädchengruppe, Mädchenzimmer (Int5: 328) - für sie auch noch andere Konnotationen zu haben scheint:

I: „Und was würdet ihr dann da machen, in der Mädchengruppe?“

B: „Keine Ahnung. Ausflüge machen, reden, Musik hören, vielleicht auch was zusammen kochen oder so. Ja.“

I: „Und worauf hättest Du Lust?“

S: „Ich? Auf vielleicht Geheimnisse zwischendurch sagen halt, vertrauen.“ (Int2: 698-702)

Mit „reden“ scheint hier - vermutlich analog zu telefonieren - ein persönliches, vertrautes Gespräch („Geheimnisse sagen“) in eher ‚privater‘ Atmosphäre gemeint zu sein.

‘Reden’, kommunizieren, sich austauschen, ist eine Aktivität, die für die Mädchen einen hohen Stellenwert zu haben scheint, wobei die Inhalte der Gespräche sich je nach Kontext unterscheiden.

Rausgehen

Als sie von ihren Freizeitaktivitäten erzählen, verwenden einige Mädchen den Begriff „rausgehen“. Dazu zählt alles, was nicht zuhause stattfindet: „Wir gehen, mit Freunden raus, einfach so.“ (Int4: 57), „so einkaufen, so Sachen anschauen und so.“ (Int6: 378). Wann sie rausgehen ist aber nicht unbedingt von der Entscheidung der Jugendlichen abhängig, denn C. erzählt von einer Freundin, mit der sie gerne was unternimmt, die aber nicht immer „raus darf“ (Int3: 1362).

B. erzählt über die Zeit, die sie mit ihren FreundInnen verbringt: „Wir unternehmen halt was zusammen.“ (Int2: 550), ohne das auf bestimmte Aktivitäten einzuschränken. „Etwas unternehmen“ klingt nach aktiver, erlebnisorientierter und sozialer Freizeitbeschäftigung.

S. erzählt: „Wir gehen Kino, wir gehen in der Stadt so spazieren.“ (Int2: 546), d.h. sie ist manchmal mit FreundInnen ‚draußen‘, ebenfalls ohne konkretes Ziel. Auch H. berichtet „wir gehen halt Kino“ (Int1: 344) oder in ein Einkaufszentrum:

„Da machen wir halt draußen Quatsch, tun da alles Mögliche - Klingelputz und so. Und - des war’s halt.“ (Int1: 348f.).

Sie versuchen sich also, die Zeit ‚draußen‘ unterhaltsam zu gestalten. L. erzählt, sie würde im Einkaufszentrum:

„Klamotten einkaufen, oder einfach so rumlaufen. Schauen, was es da gibt. Halt so. *Manchmal* ist es auch ganz langweilig dort.“ (Int4: 165-167).

Sie scheint zwar gerne rauszugehen, doch es kann dabei auch „manchmal“ vorkommen, daß sich für sie dabei nichts Interessantes ergibt. H.’s Begründung, weshalb sie ins Einkaufszentrum gehen, lautet:

„Dann gehen wir meistens dahin, weil es bei uns hier in der Stadt gar nichts mehr gibt.“ (Int1: 344f.)

Was es ihrer Meinung nach in der Stadt geben sollte oder gab (da sie sagt es gäbe „nichts mehr“), erfahre ich leider nicht. Ein Ort, der sie wirklich anspricht, scheint „in der Stadt“

zu fehlen.

‘Rausgehen’ kann daher sowohl mit gezielten Aktivitäten verbunden sein, als auch „einfach so“ zum Zeitvertreib geschehen.

Nach dieser Darstellung der Freizeitaktivitäten der befragten Mädchen halte ich die Frage für wichtig, an welchen Orten sie gerne ihre Freizeit verbringen. Dieses Thema wird im nächsten Abschnitt untersucht.

4.1.2. Innen- und Außenräume

Wenn Schulsozialarbeit versucht, die Interessen der jungen Migrantinnen zu berücksichtigen, ist es m.E. sinnvoll, nachzuvollziehen, an welchen Orten sie sich gerne aufhalten.

Die Orte, von denen die befragten Jugendlichen erzählen, lassen sich den Bereichen „Drinnen“ - als privater Innenraum -, „Draußen“ und „Öffentliche Innenräume - Jugendhaus und Schule“ zuordnen.

‘Drinnen’ - Zuhause sein

‘Drinnen’ ist der private Bereich der Wohnung, zuhause bei den Eltern. L. und H. erzählen von ihrer Freizeit:

L: „Also öfters tun wir für die Schule lernen...“

H: „Wenn wir Arbeiten haben.“

L: „... mit Freunden ausgehen und daheim langweilen (lacht). Kommt halt [darauf, M.S.] an.“
(Int1: 341-343)

L. langweilt sich zuhause und auch H. gibt als Begründung für ihre Mitarbeit im SchülerInnencafé an:

„Weil daheim macht nie was Spaß.“ (Int1: 398).

Für beide scheint „daheim“ kein besonders interessanter Ort zu sein, an dem sie sich gerne in ihrer Freizeit aufhalten. Die einzige Beschäftigung, von der sie erzählen, ist „für die Schule lernen“. Ebenso erzählt S., daß sie sich zuhause nur treffen, „wenn wir Hausaufgaben zusammen machen.“ (Int2: 652)⁹¹.

N. sagt, sie sei „nie“ zuhause:

„Daheim bin ich *nie*. Ich weiß nicht, ich kann nicht mal *einen* Tag zuhause bleiben, das geht nicht.“ (Int3: 1380f.)

⁹¹ Hausaufgaben gehören m.E. zum schulischen und nicht zum selbstbestimmten Freizeitbereich der Jugendlichen, daher habe ich sie nicht dem Punkt 4.1.1. zugeordnet. Die Aussagen über Hausaufgaben deuten nochmals darauf hin, daß in der „Lebenslage ‘Schülersein’“ (Oelerich 1996) für die Schule sehr viel Zeit investiert werden muß.

Ihr scheint es richtig schwer zu fallen, zuhause zu sein. *Warum* es ihrer Meinung nach allerdings nicht „geht“, erfahre ich nicht.

Sich 'drinnen' aufzuhalten, wird von mehreren Jugendlichen als „langweilig“ bezeichnet. Vor diesem Hintergrund finde ich es interessant, daß die Aktivitäten, denen Y. zuhause nachgeht (fernsehen und telefonieren), eine Verbindung nach „draußen“ schaffen.

„Draußen“ sein

„Draußen“ sind die Orte, an denen sich die Jugendlichen aufhalten, wenn sie die Zustimmung der Eltern erhalten, daß sie „rausgehen“ (s.o.)⁹² dürfen. Alle Mädchen, mit denen ich mich unterhielt, scheinen gerne „draußen“ zu sein⁹³.

„Draußen“ ist für B. der Ort, den sie bevorzugt, wo man was „unternehmen“ kann. Sie meint:

„Aber in der Freizeit bevorzugen wir mehr die - Freiheit, also draußen.. [...] Zuhause zum Beispiel voll die stickige Luft und... Keine Ahnung, da kann man auch nicht viel *Quatsch* machen, man kann nicht... viel unternehmen. Aber draußen kann man Scheiße bauen.“ (Int2: 653-659).

Zuhause scheint ein Ort zu sein, an dem sie sich überwacht fühlt, keinen „Quatsch machen“ kann. „Freiheit“ assoziiert sie eindeutig mit „draußen“, mit öffentlichen, nicht pädagogisch (von den Eltern oder SozialpädagogInnen) 'überwachten' Orten in der Stadt, an denen sich die Jugendlichen privat treffen⁹⁴: Diese eindeutige Bewertung von „drinnen“ und „draußen“ teilt S. nicht, denn für sie ist „alles beides gleich“ (Int2: 682).

N., die angeblich „nie“ daheim ist (s.o.), hält sich meistens im Jugendhaus auf. Wenn es nicht offen ist „... sind wir Billardpalast oder so.“ / „:.. oder irgendwo am Arsch der Welt. Discos oder so.“ (Int3: 1072 / 1076). Sie ist also nicht 'irgendwo' draußen in der Öffentlichkeit, sondern lieber in „Innenräumen“⁹⁵.

Öffentliche Innenräume - Jugendhaus und Schule

Von den Innenräumen, die „draußen“ - also nicht zuhause - sind, wurden in den Interviews die Orte „Jugendhaus“ und „Schule“ thematisiert. In der Einleitung erwähnte

⁹² Während im Abschnitt 'Rausgehen' die Frage im Vordergrund stand, welche Aktivitäten die interviewten Mädchen damit verbinden, geht es hier um die Bedeutung, die 'Draußen sein' für sie hat.

⁹³ Vgl. dazu Elke Schöns Aussage über die von ihr befragten 12-14jährigen Hauptschülerinnen, sie würden nach 'draußen' drängen und hätten den Wunsch nach Erwachsenen unbeaufsichtigten Freiräumen, um für sich die Welt entdecken zu können (Schön 1995: 256f.).

⁹⁴ Zur Illustration eine Interviewpassage:

G: „Wir gehen Stadtbibliothek.“; I: „Stadtbibliothek?“; G: „Also ich bin nicht *in* der Stadtbibliothek, in der Stadtbiblio -also außen, draußen, dort ist halt, so was in der Art meine Clique“ (Int2: 563-566).

⁹⁵ Das korrespondiert mit Elke Schöns Ergebnis, daß die Mädchen, wenn sie draußen sind, sich in Cafés oder Kneipen treffen (Schön 1995: 256).

ich die Hypothese aus der Fallstudie, die Schule sei im Vergleich zum Jugendhaus zumindest aus Elternsicht ein Ort, an dem ihre Töchter die Freizeit verbringen dürften (vgl. Bolay u.a. 1999: 43f.). Ich wollte herausfinden, was die Mädchen, die ich interviewte, von den beiden Orten halten, daher befragte ich sie nicht nur zur Schulsozialarbeit, sondern auch zum Jugendhaus. Dabei stellte ich fest, daß insbesondere das Jugendhaus für sie ganz unterschiedliche Bedeutungen hat.

Jugendhaus als zweites Zuhause

N. erzählt, daß sie schon jahrelang im Jugendhaus sei:

N: „Weil hier, ich, ich weiß nicht, hier das ist wie mein zweites Zuhause -“

C: „Ja.“

N: „- ich, ich häng' schon hier rum seit ich, seit ich sechs Jahre alt bin.“ (Int3: 1029-1031)

Zunächst fällt es ihr schwer, zu beschreiben, was das Jugendhaus für sie bedeutet („ich weiß nicht“), dann bezeichnet sie es als „zweites Zuhause“. Sie begründet diese Aussage mit der Zeit, die sie dort schon verbracht hat. Kurz danach erwähnt sie die Räumlichkeiten:

N: „Wir haben ja auch einen *Fernsehraum* und so, mein Gott.“

C: „Und dann ziehen wir uns immer Big Brother -“

N: „Ja, Big Brother kucken die an oder so. Ich und X. [Name einer Freundin, M.S.], wir gehen halt unten breaken.“ (Int3: 1054-1057)

Sie haben im Fernsehraum sogar eine Art 'Wohnzimmer' für das „zweite Zuhause“ und in anderen Räumen die Möglichkeit, Freizeitinteressen nachzugehen. Der Charakter des Jugendhauses als „zweites Zuhause“ wird auch unterstrichen, als sie erzählen, daß sie - als Alternative - ins Jugendhaus gegangen seien, nachdem eine Aktivität der Mädchengruppe an der Schule kurzfristig abgesagt worden war (Int3: 188ff.).

S., die sonst nicht im Jugendhaus ist, hat zumindest vom Mädchenzimmer das Bild, daß es „wie 'ne Wohnung“ (Int6: 330) für die Mädchen dort sei.

Jugendhaus - kein Ort für alle Jugendlichen

H. und L., die erzählen, daß es „nichts“ bei ihnen in der Stadt gäbe (s.o.), können nur wenig über die Orte der offenen Jugendarbeit in der Stadt erzählen. Sie selbst sagen vom Jugendhaus:

„Also früher sind wir gegangen. Und jetzt haben wir gar keine Zeit und gar keinen Bock darauf.“ (Int1: 382f.).

H. meint, aus ihrer Klasse gingen nur „Die Jungs, so zwei oder drei.“ (Int1: 380) ins Jugendhaus. Sie selbst scheinen sich nicht sehr für das Jugendhaus zu interessieren. Möglicherweise haben sie den Eindruck, es sei für sie als Mädchen kein Ort, an dem sie sich wohl fühlen würden, da H. - zumindest aus ihrer Klasse - nur „Jungs“ damit

assoziiert⁹⁶.

Im zweiten Interview erzählt H. - im Widerspruch zum ersten Interview - , daß sie früher *nicht* ins Jugendhaus gegangen seien, da sie sich dort nicht willkommen fühlten, weil es von den „Großen“ quasi ‘besetzt’ war:

H: „Wir wollten da nicht mehr hin, weil immer die *Großen* alles machen durften. Auf die Kleinen haben die gar nicht geachtet. Da waren wir halt noch in der Grundschule. [...] Und dann - hat uns das halt *aufgeregt*, dann sind wir nicht mehr gegangen.“

I: „Mhm - und inzwischen?“

H: „Mh - schon. Gehen wir ab und zu mal besuchen oder so.“

I: „Was macht ihr denn da so?“

H: „Ahm - also zugucken halt, was die da alles machen, sitzen, reden.“

I: „Mhm.“

H: „Ja. - Alles mögliche.“ (Int5 : 181-194)

Inzwischen ist sie zwar „ab und zu mal“ dort, fühlt sich allerdings nicht so zugehörig, sondern eher als Beobachterin, die zuschaut, wenn „die“ aktiv sind und überlegt sich vielleicht, ob das mittlerweile ein Ort sein könnte, an dem sie sich wohlfühlt.

Außerdem scheint das Jugendhaus ein Ort zu sein, an dem manche Eltern ihre Kinder „vielleicht“ nicht so gerne sehen. Y. und S.’s Kommentar der Hypothese, die Schule könnte z.B. für eine Mädchengruppe geeigneter sein, lautet:⁹⁷.

Y.: „Vielleicht dürfen ja ein paar nicht raus, oder - zum *Jugendhaus*.“

S.: „Vielleicht denken ja die Eltern, das ist bestimmt auch so‘ne *Disco* oder so.“

Y.: „Ja!“ (Int6: 417-420)

Auch N. und C. erzählen, daß eben „manche“ Eltern was dagegen hätten, wenn ihre Kinder im Jugendhaus wären. N. begründet das mit dem schlechten Ruf des Jugendhauses: „Weil die denken, hier sind nur Drogen!“ (Int3: 1204).

Kurz darauf erzählen sie vom Beispiel einer Freundin, die nur noch zur Mädchengruppe ins Jugendhaus darf. Sie vermuten, daß ihr Bruder nicht solidarisch mit ihr war, als sie sich häufiger dort aufhielt. („C: Der Bruder, der petzt alles!“; N: „Obwohl sie *älter* ist als der kleine!“ (Int3: 1220f.)). Hier wird deutlich, daß das Jugendhaus als offener Treffpunkt, den Mädchen nicht immer eine geschützte Rückzugsmöglichkeit vor familiärer ‘Überwachung’ bietet.

Das Jugendhaus scheint auch bei manchen Jugendlichen einen schlechten Ruf zu haben, was folgende Passage verdeutlicht:

I: „Und Jugendhaus, was - seid ihr da manchmal?“

S: „Nee, da bin ich nie.“

B: „Ich bin, zwei- oder dreimal gewesen, aber das hat mir kein Spaß gemacht. Jetzt ist mein

⁹⁶ Vgl. dazu die Kritik an Angeboten und Einrichtungen der Jugendarbeit, die fast immer auf die Bedürfnisse von Jungen zugeschnitten seien, z.B. bei Evers 1993: 49.

⁹⁷ Diese Interviewpassage ist vermutlich gleichzeitig der Versuch, die Einstellung mancher Eltern zu verteidigen und sie mir zu erklären.

Bruder dort regelmäßig!“

I: „Was heißt das?“

B: (emotional) Ich hasse das! Mein Bruder, der geht immer nur Jugendhaus, Jugendhaus, Jugendhaus. „Oh, B., Jugendhaus des und Jugendhaus...!“ - Ich hasse Jugendhaus, ich, ich mag das nicht. - Okay, dann...“

I: „Ja nervt's Dich, daß Dein *Bruder* dort ist?“

B: „Nein. - Ja, schon irgendwie. Ich will halt nicht daß der dort.. mit solchen... paar Leuten zusammen rumhängt und so.“ (Int2: 575-585)

B. selbst hat es im Jugendhaus keinen „Spaß“ gemacht und sie findet es nicht gut, daß ihr Bruder dort regelmäßig hinget. Sie äußert sich sehr vehement und abwertend gegen das Jugendhaus, weil sie befürchtet, daß er dort schlechten Umgang haben könnte.

Für die befragten Mädchen ist das Jugendhaus also ein Ort, der für manche wie ein 'zweites zuhause' ist, für andere allerdings ein Ort, an dem sie vielleicht gerne öfters wären aber nicht hin dürfen oder sich dort nicht willkommen fühlen, weil es von Jungen bzw. älteren oder unsympathischen Jugendlichen dominiert wird. Die Mädchen, die nicht gerne im Jugendhaus sind, begründen diese Wahl nicht mit dessen Räumlichkeiten, sondern mit den anderen Jugendlichen, die sich dort aufhalten.

Schule

Die Schule scheint für die befragten Mädchen kein attraktiver Ort zu sein, um ihre Freizeit zu verbringen⁹⁸. B. findet die Schule als Ort für Freizeitaktivitäten nicht so ansprechend. Das begründet sie zunächst mit der Lage der Schule, denn die meisten Cliquen würden sich woanders treffen. S. stimmt ihr zu, als sie sagt, daß sie eine Mädchengruppe in der Schule nicht gut fände⁹⁹, schlägt aber trotzdem vor, ein Mädchenzimmer in der Schule einzurichten. Als Antwort auf meine offene Frage, wo ihrer Meinung nach eine Mädchengruppe stattfinden solle, begründet B., weshalb sie die Schule ablehnt:

„Also *ich* glaube, wenn es *hier* jetzt Mädchengruppe in dieser Schule wär', dann würden hier voll *viele* Mädchens herkommen. Also wenn hier was *gescheites* wär', wie so Jugendhaus oder so. Weil, man könnte halt irgendwo ein *Zimmer* mieten, oder so.“ (Int2: 689-693).

An der Schule scheint es also aus der Sicht der beiden Mädchen keine Räume zu geben, in denen sie sich richtig wohl fühlen¹⁰⁰. B.'s Aussage deutet darauf hin, daß sie die Räumlichkeiten des Jugendhauses schon für etwas „gescheites“ hält, obwohl sie zuvor

⁹⁸ Wenn ich nach Unterrichtsende an die Schule kam, um Interviews zu führen, beobachtete ich zweimal, wie Jugendliche, die sich noch in der Aula aufhielten, etwas barsch aufgefordert wurden zu gehen. Daher vermute ich, daß es nicht erwünscht ist, sich ohne 'offiziellen' Grund (Unterricht, EBA (früher:AG)) an der Schule aufzuhalten.

⁹⁹ Zur Erläuterung: das Interview wurde geführt, *bevor* es die Mädchengruppe an der Schule gab.

¹⁰⁰ Allerdings scheint es Aktivitäten an der Schule zu geben, die ihnen Spaß machen, wie z.B. Parties und Aktivitäten im Rahmen von Schulsozialarbeit.

sagte, sie hasse das Jugendhaus, aber die Leute nicht mag, die sich dort aufhalten.

Für mehrere der befragten Mädchen ist die Schule als Ort für eine Mädchengruppe (darauf bezog sich meine Frage in den Interviews) gleichbedeutend mit dem Jugendhaus. Die Kritikpunkte sind für beide Bereiche unterschiedlich. Während der Nachteil des Jugendhauses darin besteht, daß dort Jugendliche sind, mit denen manche Mädchen nicht zusammen sein wollen, werden an der Schule die fehlenden Räumlichkeiten, in denen sie sich ungezwungen aufhalten können, kritisiert.

Nachdem nun erläutert wurde, wo sich die Jugendlichen gerne aufhalten, soll im nächsten Abschnitt deutlich werden, mit wem sie das gerne tun.

4.1.3. Peergroup

Für die befragten Mädchen scheinen in ihrer Freizeit unter den gleichaltrigen Jugendlichen sowohl ihre Freundinnen als auch Jungen von Interesse zu sein. Da ich im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit die Frage für relevant halte, ob sie sich ein ethnisch homogenes oder ein geschlechtshomogenes Gruppenangebot als 'Schonraum' wünschen¹⁰¹, interessiert mich an dieser Stelle zunächst ihr Verhältnis zu gleichaltrigen Jugendlichen.

Freundinnen und ihre Herkunft

Ihre FreundInnen scheinen für L. und H. sehr wichtig zu sein. L. - die von sich sagt, sie hätte normalerweise „auch nicht *so* Probleme“ (Int1: 171) - würde „mit Freunden so Streiterei“ (Int1: 178) als „großes“ Problem bezeichnen. Wenn sie Schwierigkeiten hat, erzählt sie „es keinem außer meine Freunde, auch nicht Geschwister und Eltern erzähl' ich das auch nicht.“ (Int1: 172f.). Freundinnen scheinen also die Menschen zu sein, zu denen sie das größte Vertrauen hat. Dabei unterscheidet sie zwischen unterschiedlichen Graden von Freundschaft:

„Es gibt halt... Freunde, die auch in X. wohnen, und dann treff' ich mich halt mit dene etwas, und dann geh' ich auch mit, also meine Freundinnen, die jetzt in meine Klasse sind. Unterschiedlich.“
(Int4: 170-173)

Sie hat neben „Freunden“, die „es [halt] gibt“, noch „meine Freundinnen, die jetzt in meiner Klasse sind“. Die Mädchen in ihrer Klasse sind eine wichtige Clique für sie, mit der sie viel Zeit verbringt: „Wir sind einfach zusammen alle. Wir hängen zusammen rum

¹⁰¹ In Punkt 4.4.1. erörtere ich ihre Sichtweise dieser Angebote im Rahmen von Schulsozialarbeit.

und so.“ (Int4: 189f.), was sich nach einer ungezwungenen („einfach zusammen sein“) Atmosphäre anhört. Dieser ‘Clique,’ die „immer zusammen“ (Int1: 352) sei, gehören Mädchen unterschiedlicher Nationalitäten an:

„Aber ich hab’ jetzt auch deutsche Freunde, kroatische - also ganz verschiedene Freunde, und - ich find’ das auch langweilig, wenn man nur mit - Türken rumhängt. (lacht)“ (Int4: 555-557)

Schon im ersten Interview sagt L.:

„Für mich sind halt alle Menschen gleich, egal von welchem Land die kommen. Es kommt halt dann des an.“ (Int1: 693f.)

Mit „des“ meint sie an dieser Stelle die zuvor im Interview geschilderten Eigenschaften einer Freundin und unterstreicht damit, daß für sie - eine Türkin - die Nationalität unbedeutend ist. Sie hat - im Gegensatz zu anderen Mädchen, von denen sie erzählt - nicht die Befürchtung, sich wegen dem Aussehen einer Freundin zu „blamieren“ (Int4: 431), denn für sie zählt, daß sie „von innen gleich sind“ (Int4: 427), sich „gut verstehen“ (Int4: 379) und sie ihnen „alles halt anvertrauen“ (Int4: 378) kann. Ausschlaggebend ist, ob sie jemand „leiden“ (Int4: 552) kann, sowie gegenseitiges Verständnis und Vertrauen.

Auch H. hat verschiedene Freundinnen mit verschiedenen Nationalitäten in ihrer Klasse, an denen sie unterschiedliches mag. Wichtig an Freundschaften ist für sie ebenfalls, sich mit ihren Freundinnen zu „verstehen“, was sie an mehreren Stellen im Interview betont. Über eine besonders gute Freundin sagt sie:

„Ich kann mich mit der L. viel viel besser verstehen. Weil, ich sag’ ihr *alles*. Einfach alles. Weil ich *mag* sie.“ (Int5 : 695f.)

Ob die besondere Qualität der Freundschaft mit L. damit zusammenhängt, daß sie ebenfalls türkisch ist, geht aus dieser Aussage nicht hervor. Die Begründung „weil ich *mag* sie“ deutet vielmehr darauf hin, daß H. absichtlich unterstreicht, Sympathie sei das entscheidende Kriterium für ihre gute Freundschaft und *nicht* dieselbe Nationalität.

S. und Y. sagen im Gegensatz dazu, sie seien vor allem mit türkischen Freundinnen zusammen, obwohl Y. meint:

„Aber in der Schule bin ich - also, das ist eigentlich kein Unterschied zwischen denen. Aber - türkische Mädchen, da verstehe ich mich vielleicht *besser*, weiß nicht.“ (Int6: 503-505)

Sie schwächt ihre Aussage mit „vielleicht“ und einem abschließenden „weiß nicht“ ab. Das könnte bedeuten, daß sie sich gar nicht ganz sicher ist, ob diese Aussage überhaupt zutrifft. Ein anderer Grund ist möglicherweise, daß sie nicht weiß, ob ich (wie ihr Lehrer, s. 4.3.2.) zu den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gehöre, die es ablehnen, wenn TürkInnen unter sich sind. Als Begründung dafür, daß sie sich „vielleicht besser“ mit türkischen Mädchen versteht, nennt sie ähnliche Themen aufgrund eines gemeinsamen Hintergrunds und die Sprache:

„Zum Beispiel (lacht unsicher), kann ich ihr erzählen, was bei uns - äh, in Hochzeit war und so. Die *kennt* ja türkische Hochzeiten und so. Und... weiß nicht. Die kann meine Sprache sprechen.“
(Int6: 516-519)

Bei anderen Türkinnen muß sie sich nicht immer erklären, da diese ähnliche Erlebnisse „kennen“. Sie können eher nachvollziehen, wovon sie erzählt und haben gemeinsame Gesprächsthemen mit Y.. Das korrespondiert mit der Aussage von Berrin Ö. Otyakmaz (1999a: 87), ein Vorteil ethnisch homogener Peergroups sei, daß eigene Verhaltensweisen „als normal, als selbstverständlich“ gelten.

Jungen

Um die m.E. auffallende Heterogenität der Aussagen über Jungen zu verdeutlichen, erwähne ich in diesem Abschnitt Auszüge aus allen Interviews.

Beim ersten Interview mit H. und L. schienen Jungen (noch) kein sehr aktuelles Thema zu sein, vielleicht auch ein Thema, über das sie selten sprechen - oder zumindest nicht mit mir, einer unbekanntem Erwachsenen -, da beide an den entsprechenden Stellen häufig kichern. Zu diesem Zeitpunkt unternehmen sie „mit Jungs nicht so vieles“ (Int1: 659), „nur ab und zu mal so“ (Int1: 655) und finden die Jungen aus ihrer Klasse „alle so bescheuert“ (Int1: 666). In ein gemischtes Gruppenangebot würde H. daher „vielleicht *nicht* gehen“, nimmt diese Aussage aber gleich wieder etwas zurück, indem sie sagt „weiß ich nicht so genau“ (Int1: 667). Beide sind sich einig, daß sie nicht mit allen Jungen gerne zusammen sind: „Es kommt halt an, *welche* Jungs. Also wie die sind und was die alles machen.“ (Int1: 668f.).

Als ich H. im zweiten Interview nach ihren Interessen frage, meint sie als erstes:

„So halt Jungs kucken und so, mehr wohin gehen, mit Jungs reden - die so vernünftig sind halt. Nicht so, so *Kinder* oder so.“(Int5 : 721-724).

Wie andere Mädchen in ihrem Alter findet sie es interessant, Jungen zu beobachten und mit ihnen was zu unternehmen. Allerdings betont sie, daß die Jungen keine „Kinder“ mehr sein sollten, sondern „vernünftig“. Dadurch versucht sie vermutlich auszudrücken, daß sie sich selbst für reifer und nicht mehr für ein Kind hält. Später erwähnt sie Jungen, als sie den Wunsch äußert, in einer WG zu leben:

„Ich find’ das voll cool, so mit *Jungs* halt, so mit Freunden ‘ne WG zu haben.“(Int5 : 1036f.).

An dieser Stelle ist auffällig, daß sie das Wort „Jungs“ betont und sie noch *vor* den Freunden erwähnt, die ihr eigentlich sehr viel zu bedeuten scheinen.

Im Vergleich zu den anderen befragten Mädchen weist N. an auffällig vielen Stellen auf die Bedeutung von Jungen in ihrem Bekanntenkreis hin. Das könnte m.E. daran liegen, daß sie ein Jahr älter ist als diese. Im Zusammenhang mit der Mädchengruppe meint sie,

daß sie bestimmte Mädchen nicht dabei haben möchte. Ihre Begründung dafür ist:

„Ha ja, man muß doch auch Jungs kennenlernen, oder?“ (Int3: 952)

Für sie scheint die Notwendigkeit Jungen kennenzulernen außer Frage zu stehen, wobei ihr C. zustimmt. Es wird nicht deutlich, ob N. damit einen persönlichen Wunsch ausdrückt, der ihr viel bedeutet, oder tatsächlich nur etwas, das „man muß“. Sie verwendet das Wort „muß“, womit ich eher Zwang als freie Entscheidung und persönliche Wahl assoziiere. Dieser Zwang könnte ein Erwartungsdruck an sich selbst oder von außen (an „man“) sein, sich mit den Bekanntschaften von Jungen zu 'schmücken', um im Bekanntenkreis anerkannt zu sein.¹⁰² Allerdings ist auch ihr dabei wichtig, *welche* Jungen sie kennenlernt, denn über die Jungen an der Schule meint sie: „Ja wer ist schon *gescheit*, bei uns in der Schule?“ (Int3: 996). Das heißt, sie möchte nicht nur irgendwelche Jungen kennenlernen, sondern nur solche, die sie für interessant hält und die bestimmten - von ihr nicht benannten Anforderungen - entsprechen.

B. betont, bei ihren Unternehmungen seien „voll viele“ (Int6: 605) Jungen dabei, wozu sie meint: „Mit Jungs macht es mehr Spaß.“ (Int2: 609). Sie ist also gerne mit ihnen zusammen, weil es interessanter, aufregender, lustiger oder abwechslungsreicher - was auch immer ihre Konnotationen von „mehr Spaß“ sein mögen - ist.

An einer anderen Stelle äußert sie sich jedoch negativ über Jungen und erwähnt, was sie an ihnen stört.

B: „Und die ärgern auch einen voll.“

S: „Ja.“

B: „Und - in unsere Klasse ist es so, die kucken jetzt - ja, wie soll ich sagen, auf den Körper und so und dann sagen sie: „Oah, hast Du große Dinger.“ und, naja - und ist halt nervig und so. Das machen die meisten Jungs in der Schule hier.“ (Int2: 259-263)

Das sexualisierte Verhalten der Jungen und ihren respektlosen, voyeuristischen Umgang mit den Mädchen bezeichnet sie als „nervig“, also unangenehm und belästigend, wobei ihr S. zustimmt.

Bei Y. und S. ist auffällig, daß sie nicht interessiert von Jungen erzählen und sie nur im Zusammenhang mit einer (fiktiven) Mädchengruppe erwähnen, bei der sie ihre Abwesenheit gut fänden. Y. meint noch, daß sie es nicht in Ordnung fände, abends „mit den Jungs zusammen sein“ (Int6: 110). Es könnte sein, daß der Umgang mit Jungen ein Tabu für sie ist. Das trifft für S. deshalb nicht zu, weil bei ihrer Geburtstagsparty auch „ein paar Jungs - von der Klasse“ (Int2: 23) eingeladen gewesen seien. Richtig deutlich

¹⁰² Für diese Interpretation spricht auch, daß sie im Interview häufig Jungen erwähnt, mit denen sie Kontakt hat(te).

wird jedoch nicht, wie wichtig Jungen für sie selbst sind.

Resümierend läßt sich über die Peergroups der Mädchen feststellen, daß in ihrem FreundInnenkreis Sympathie und Vertrauen wichtige Kriterien sind. Sie erzählen dabei nur von Freundinnen. In Bezug auf Jungen nennen die Mädchen keine expliziten Kriterien, die einen Jungen für sie interessant machen. Insgesamt scheinen die meisten der befragten Mädchen sich sehr für Jungen zu interessieren. Dabei differenzieren sie jedoch zwischen verschiedenen Jungen und interessieren sich nicht bedingungslos für alle. Konkret als störend wird benannt, daß einige Jungen sich Mädchen gegenüber unverschämt verhalten.

4.1.4. Jugendspezifische Werte

Das starke Interesse an Jungen bei manchen der befragten Mädchen ist ein Hinweis darauf, daß sie sich nicht mehr als Kinder sehen. Das kommt auch in der Bedeutung, welche die Begriffe „cool“ und „reif sein“ für sie haben, zum Ausdruck. „Spaß“ scheint für sie einen besonders hohen Stellenwert zu haben, daher schließe ich das Kapitel über die Interessen der Mädchen mit einer Interpretation dieses Begriffs ab.

Cool sein

Einige Mädchen verwenden den Begriff „cool“, um damit etwas jugendspezifisches - in Abgrenzung zu Kindern und zu Erwachsenen - auszudrücken.

B. redet mehrmals davon, „... auf die coole Art!“ gekleidet zu sein (Int2: 388, 472, 672) oder von einem „coolen“ Ort für eine Party (Int2: 13). Eine Gruppe von ehemaligen SchülerInnen bezeichnet sie als „die Coolen“ (Int2: 451), als die, „die halt gut tanzen können, die gute Stimme haben, die ganz gut singen können und so“ (Int2: 458f.). Sie scheint sie für diese Kompetenzen zu bewundern. H. sagt über ihre Idee, mit Jungen eine WG zu haben: „Ich find’ das voll cool.“ (Int5: 1036). „Cool“ sein scheint für beide ein erstrebenswertes - aber vielleicht unerreichbares - Ideal darzustellen. Auch Rauchen scheint für manche der Mädchen ein Symbol für ‘Coolness’ zu sein.

L. benutzt den Begriff nur selten, dann allerdings sehr überzeugt. Als sie sagt, ohne Jungen sei es „Cool!“ (Int4: 86) in der Mädchengruppe und als sie vorschlägt, im SchülerInnencafé eine Tanzfläche einzurichten, denn „Das wär’ auch voll cool!“ (Int4: 278), benutzt sie den Begriff in beiden Situationen spontan und klingt begeistert. Sie

selbst tanzt ausgesprochen gerne, daher vermute ich, daß sowohl die Tanzfläche als auch die Mädchengruppe, die sie beide als „cool“ bewertet, für etwas stehen, was ihr als Jugendliche sehr viel bedeutet.

Reif sein

N. und C. betonen, daß sie im Vergleich zu anderen Mädchen nicht mehr so „kindisch“ seien, wobei das Verhalten und nicht das Alter für beide entscheidend ist. Als es um die aktuelle Mädchengruppe an der Schule geht und sie erfahren, wer dabei ist, meinen sie:

N: „Ach so, die! Da würd’ ich so oder so nicht hingehen!“

C: „Ja eben. Also mit solchen Kiddies, nee Danke!“

I: „Weil sie jünger sind?“

C: „Nee! Die benehmen sich -“

N: „Nein, nicht deshalb! Die benehmen sich voll *kindisch*.“

C: „Okay, wir sind *auch* mal kindisch, aber wir *übertreiben’s* nicht.“

N: „Aber wir wissen da, wo die Grenzen *sind*, da!“

C: „Und wir wissen’s wo wir uns zu *benehmen* haben!“ (Int3: 931-938)

Sie fühlen sich im Vergleich zu diesen Mädchen reifer („wir wissen da, wo die Grenzen *sind*“) und scheinen „da“, im Umgang mit Jungen¹⁰³, Verhaltensweisen zu kennen, die sie den „kindischen“ Mädchen überlegen machen.

Reife äußert sich für die befragten Mädchen nicht nur im Verhältnis zu Jungen, sondern auch in ihren eigenen Interessen. Um das zu illustrieren, nennt H. Schwimmen als Beispiel:

„Ich *mag* jetzt nicht mehr so *schwimmen* oder so in *diesem* Alter (...) Halt - ich fühl’ mich zu *reif* jetzt für Schwimmen. Weil da so viele Leute oder so sind. Ich weiß nicht. Ich mag das nicht mehr so. Früher bin ich immer gegangen. Aber jetzt nicht mehr.“ (Int5 : 555-578)

Sie fühlt sich „in *diesem* Alter“ zu „reif“ fürs Schwimmen und betont, daß das „früher“ anders war, was vermutlich damit zusammenhängt, daß damals auch ihr Körper anders war und sie es damals noch nicht gestört hat, daß da „so viele Leute“ waren. Ihr scheint wichtig zu sein, als Jugendliche auch Aktivitäten nachzugehen, die sich von ihren früheren Interessen als Kind unterscheiden.

Spaß

Der Begriff „Spaß“ fiel häufig, wenn die Mädchen etwas positiv bewerteten. Sie redeten oft im Zusammenhang mit „Spaß“ davon, etwas zu „machen“. Die befragten Jugendlichen bringen daher *aktive* Elemente in Verbindung mit Spaß und legen Wert darauf, daß sowohl Spaß als auch Aktivität miteinander verknüpft sind. Das wird von H. in folgender

¹⁰³ „Da“ bezieht sich hier auf den Umgang mit Jungen, was in der anschließenden Interviewpassage deutlich wird.

Aussage treffend auf den Punkt gebracht:

„Ja es muß halt Spaß machen, was ich mach'!“ (Int5 : 497)

Als L. erzählt, was sie in der Mädchengruppe machen, beendet sie ihre Beschreibung mit den Worten: „Ja das macht Spaß.“ (Int4: 36). Als Begründung dafür, daß sie die Mädchengruppe oder „Ausflüge“ (Int4: 288f.) gut findet und gerne macht, reicht für sie anscheinend völlig aus, daß es ihr „Spaß“ macht.

„Spaß“ ist auch in anderen Interviewpassagen sehr oft die Begründung, warum die Mädchen etwas mögen, z.B. die Schulsozialarbeiterin (Int2: 86, 727; Int3: 295), Mehrsprachigkeit in der Clique (Int2: 742), Aktivitäten in der Mädchengruppe (Int3: 199, 349; Int5: 51, 93,) oder die Mitarbeit im SchülerInnencafé (Int1: 65f.; Int5: 237). Daher scheint es m.E. ein zentraler Wert für die Jugendlichen zu sein.

Beim Begriff „Spaß“ fiel mir die Analogie zur Fallstudie auf, in der „Spaß“ eine der Schlüsselkategorien war (vgl. Bolay u.a. 1999: 115). Die häufige Begründung „Spaß“ schien uns befremdlich, doch bei genauerer Analyse wurde auch damals schon sichtbar, daß „Spaß haben“ mehr ist als 'Blödsinn machen' (vgl. Bolay u.a. 1999: 49). „Spaß“ scheint immer noch einer der herausragendsten Werte der Jugendlichen in ihrer Freizeit zu sein und bedeutet, daß sie etwas gerne machen, sich gut dabei fühlen und überzeugt sind von dem, was sie machen.

4.1.5. Zusammenfassung

Die befragten Mädchen interessieren sich für Parties, Musik, Tanzen und Schönheit. Alles, was „draußen“ stattfindet, was sie mit ihren FreundInnen „unternehmen“ können, hat für sie Priorität vor den Dingen, z.B. Lernen, die sie 'drinnen' machen. Zum Bereich „draußen“ zählt für sie alles, was nicht zuhause stattfindet, also auch die Freizeitgestaltung in 'öffentlichen Innenräumen', wie z.B. Jugendhaus oder Schule. An diesen Orten ist es für die befragten Mädchen wichtig, daß die Räumlichkeiten ansprechend sind - daher finden manche die Schule eher ungeeignet für Freizeitaktivitäten - und daß sie gerne mit den anderen Jugendlichen, die sich dort aufhalten, zusammen sind - daher besuchen manche Mädchen das Jugendhaus nicht. Wenn beide Kriterien erfüllt sind, scheint es für sie belanglos zu sein, ob sie ihre Freizeit im Jugendhaus oder in der Schule verbringen.

In Freundschaften scheinen Sympathie und Vertrauen wichtig zu sein. Die Bedeutung der Herkunft der Freundinnen ist unterschiedlich, so daß manche Mädchen einen ethnisch

gemischten, andere einen ethnisch homogenen FreundInnenkreis haben. Auch in Bezug auf Jungen variieren ihre Aussagen. Sie reichen von deutlich geäußertem Interesse bis zu distanzierten Äußerungen über Jungen. Einige der befragten Mädchen legen Wert darauf, keine „Kinder“ mehr zu sein, sondern sich „reif“ und ihrem Alter entsprechend zu verhalten. Zusammenfassend läßt sich für die Interessen der befragten Jugendlichen sagen, daß ihnen dabei Spaß und Aktivität wichtig sind. Diese Punkte sind m.E. für die Inhalte der Angebote von Schulsozialarbeit relevant, damit sie ein Ort sind, an dem es Raum für die Interessen der Jugendlichen gibt.

4.2. Migrationsbedingte Standpunkte und Perspektiven

Ebenso wie jugendspezifische Interessen zur Lebenswelt der befragten Migrantinnen gehören, bedingt auch die Tatsache, daß sie nichtdeutscher Herkunft sind, ihre Lebenslage. Das zeigt sich in den Interviews an Aussagen über Differenzen sowie über die Mehrsprachigkeit der Mädchen. Ihre Ansichten darüber, wie sie in ihrem Alltag damit umgehen, wenn ihnen deutlich gemacht wird, daß sie nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören und ihre Lebensentwürfe zum Zeitpunkt der Interviews sind weitere Punkte, um die es in diesem Abschnitt geht.

In der Schulsozialarbeit ist es m.E. wichtig, für solche ‘herkunftsbedingten’ Aspekte sensibel zu sein und sie nicht zu übergehen.

Da erst in den Zweitinterviews, die ich nur mit den türkischen Mädchen führte, Themen im Zusammenhang mit ihrer Herkunft angesprochen wurden, beziehe ich mich fast ausschließlich auf die befragten türkischen Mädchen¹⁰⁴.

4.2.1. Inter- und Intraethnische Differenzen

Subjektive Sichtweisen von Differenzen äußern sich in Selbst- und Fremdbildern. Um nach Unterschieden zu fragen, brachte ich den Begriff ‘anders’ in die Interviews ein¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Dabei versuche ich, bei Interpretationen sogenannter ‘kultureller Eigenheiten’ möglichst zurückhaltend zu sein, auch wenn sie sich nicht durchgehend vermeiden lassen. Denn ich stimme Berrin Ö. Otyakmaz’ Meinung zu, daß solche Interpretationen „im wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskurs [...] in ihrem kulturellen Kontext, d.h. von den Menschen, die bestimmte Symboliken und Praktiken auch selbst leben, vorgenommen werden [sollten]“ (Otyakmaz 1995: 129) - allerdings unter dem Vorbehalt, daß m.E. Interpretation auch durch andere Menschen möglich sind, wenn die eigene ‘ethnozentristische Begrenztheit’ mitreflektiert wird.

¹⁰⁵ Vgl. Punkt 5 im Leitfaden für die Zweitinterviews (Anhang 4).

Damit konstruierte ich auch Differenzen, die möglicherweise für die Mädchen gar nicht von Bedeutung sind. Gleichzeitig reproduzierte ich mit dieser Vorgehensweise vermutlich öffentlich verbreitete Bilder (Räthzel 1998: 35) und forcierte genau die rigide 'Sie-Wir-Dichotomie' (Leiprecht 1996: 249), die ich eigentlich kritisiere. Im Nachhinein halte ich diese Vorgehensweise für problematisch, sah jedoch zum Zeitpunkt der Interviews keine andere Möglichkeit, um zu erfahren, wie die Mädchen sich selbst als Migrantinnen in Deutschland erleben. Allerdings halte ich es für wichtig, die Selbst- und Fremdbilder aufzuzeigen, die in den Interviews erwähnt wurden, da sie die Relativität und Funktionalität solcher Bilder deutlich machen. Auch die unterschiedlichen Einstellungen zu Differenzen sowie die Umgangsstrategien mit Differenzen und 'Regeln' sind m.E. aufschlußreich, da sie Handlungsspielräume der Mädchen veranschaulichen. Zunächst geht es in diesem Abschnitt um interethnische Differenzen, die von den Mädchen genannt wurden. Dann erläutere ich ihre Sichtweisen von intraethnische Differenzen und stelle ihr Umgangsweisen mit Differenzen und 'Regeln' dar.

Interethnische Differenzen

Ernährung

Als ich H. fragte, ob sie der Shell-Studie zustimmen würde, daß es Unterschiede zwischen Familien aus verschiedenen Ländern gibt, verneint sie zunächst. Auf erneutes Nachfragen - wodurch sie sich möglicherweise unter Druck gesetzt fühlte, Unterschiede zu benennen - erwähnt sie als erstes verschiedene Eßgewohnheiten:

H: „Ja halt, was wir *essen* oder so. Die Deutschen und halt die anderen Länder, die essen ja alle Schweinefleisch. Und wir *nicht*. Und - die *meisten* sind voll *dagegen*, wenn wir das nicht *essen*. Manche...“

I: „Ja?“

H: „Das ist schon mal, voll oft vorgekommen. Zum Beispiel im Kindergarten, so wenn wir klein sind, und so. Da wußten wir ja nicht, was was ist. Da haben die uns einfach Schweinefleisch gegeben. Das- daran kann ich mich voll gut erinnern. Die sind dagegen halt.“ (Int5 : 817-826)

H. betont hier zweimal, daß „die [...] *dagegen*“ seien. Das läßt darauf schließen, daß sie das Gefühl hat, ihre türkischen Eßgewohnheiten werden nicht nur ignoriert (wie im Kindergarten), sondern sogar abgelehnt, da es „voll oft“ (nicht nur „schon mal“) vorgekommen sei. Eine Lösung für dieses Problem sieht sie in einer Nivellierung der Differenzen bzgl. Eßgewohnheiten, nämlich „daß jeder Mensch was *gleiches* ißt.“ (Int5 : 838)¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Wenn sich deutsche Eßgewohnheiten den türkischen anpassen würden, wäre für H. vermutlich auch das (sofort im Anschluß an ihre Gleichheitsvision bzgl. des Essens geäußerte) Problem gelöst, daß die

Kleidung und Aussehen

Ein weiterer Punkt, an dem die Jugendlichen Unterschiede feststellen, ist das Aussehen, das sich sowohl auf die Kleidung als auch aufs 'stylen' (Schmuck, Schminken) bezieht:

S: „Oder zum Beispiel, die könn- , Wir dürfen uns nicht so anziehen wie die *anderen*, die dürfen...“

Y: „Minirock...“

S: „...Miniröcke anziehen. Und sowas dürfen wir vielleicht *nicht*. Oder manche Sachen dürfen wir vielleicht *nicht*, was die anderen auch machen.“

I: „Was denn?“

S: „Was noch? Ja wir dürfen die Nägel nicht so lang machen, wie die Deutschen, wir dürfen sie eigentlich nicht mal *anmalen*, aber das *machen* wir halt. Oder wir dürfen nur am, nur an die *drei* hier Ringe tragen, an dem dürfen wir *nicht*.“

I: „Das ist ja interessant. Warum ist das so?“

S: „Ich weiß nicht.“

Y: „Das *tragen* manche aber so.“ (lacht)

S: „Das darf man eigentlich nicht.“ (Int6: 677-691)

Interessant ist, daß sie von „wir“ reden, als sie sich auf diese Normen beziehen. Ich nehme an, daß sie „wir“ mit 'türkische Mädchen' gleichsetzen. Eine Begründung für diese Vorschriften kennen sie nicht. Es wird auch nicht deutlich, welche Instanz entscheidet, was sie „dürfen“. Interessant finde ich, daß der Umgang mit diesen Vorschriften flexibel gehandhabt wird, da sie über Sachen, die sie „eigentlich“ oder „vielleicht“ nicht „dürfen“, sagen „aber das *machen* wir halt“ - oder zumindest „manche“, wie Y. kurz danach lachend erzählt. S. findet ihren Kleidungsstil „normal“, auch wenn sie keine Miniröcke trägt. Sie erzählt von einer Party, bei der sie selbst „ganz normal“ gekleidet war, während die anderen Türkinnen „Miniröcke und [Tops mit] Spaghetti[trägern; M.S.]“ (Int6: 762) trugen.

Auf meine Frage nach Unterschieden zwischen Familien verschiedener Herkunft antwortet L. ziemlich überraschend mit dem Beispiel: „ich darf halt anziehen, was *ich* will“ (Int4: 454) womit sie ihre Selbständigkeit und eine individuelle Besonderheit in ihrer Familie betont. Vielleicht hat sie den Verdacht, daß ich bei meiner Frage bestimmte Antworten vermute und möchte sofort deutlich machen, daß die bei mir vermuteten Vorurteile - z.B. über restriktive Kleiderordnungen bei Türkinnen - für sie nicht zutreffen.

Weggehen und Kontakt mit Jungen

Zunächst verneint S. meine Frage nach Unterschieden zwischen türkischen und deutschen Mädchen, meint dann aber nach einer kurzen Pause:

„Was die Deutschen machen, dürfen wir zum Beispiel *nicht* machen. Zum Beispiel *abends* bis um zehne oder elfe rausgehen, das dürfen wir *nicht*.“ (Int6: 96-98).

Deutschen kaum kochen können (I: „Ja und - was würdest Du Dir dann wünschen?“ - F: „Daß, daß es, daß jeder Mensch was *gleiches* ißt, halt. Jeder, die meisten Sachen - weil die Deutschen können ja *kaum* kochen. Die können das nicht, halt.“ (Int5: 837-840)).

Später erzählt sie nochmal vom „rausgehen“, allerdings nicht mehr beschränkt auf abends: „Also die dürfen mehr rausgehen und wir *nicht*.“ (Int6: 674f.). Da sie es mehrmals in unterschiedlichen Kontexten erwähnt, scheint „rausgehen“ dürfen für sie eine wichtiger Unterschied zwischen türkischen und anderen Mädchen zu sein. Als Begründung für diesen Unterschied meint sie über ihre Eltern

„Weil die denken vielleicht, daß ich was *falsches* mach’ oder so“ (Int6: 100)

Sie äußert sich aber nicht dazu, was sie selbst davon hält. Y. nimmt dazu jedoch Stellung und meint:

„Das find’ ich *auch* nicht in Ordnung, eigentlich so abends. Mit den Jungs zusammen sein zum Beispiel.“ (Int6: 109f.)

Da sie im Kontext des Themas „rausgehen“ plötzlich „mit den Jungs zusammen sein“ als Beispiel erwähnt, nehme ich an, daß zwischen beiden Punkten ein Zusammenhang besteht.

Über den Kontakt zu Jungen erzählt L.:

„Also bei den *M-Muslimen* also da, da haben sie halt Regeln, ähm, ähm, (lacht unsicher), ja also bei *uns*, daß mein keinen Freund haben darf oder so, daß man nicht mit Jungs rum - hängen darf.“ (Int4: 465-467)

L., die sich an anderer Stelle selbst als Muslimin bezeichnet, beruft sich zunächst auf eine religiöse Vorschrift („bei den Muslimen“), weitet die Regel dann aber aus, indem sie sich einbezieht („also bei uns“). Da sie zögert, bevor sie die „Regel“ formuliert, ist es ihr vermutlich unangenehm, darüber zu reden. L. erzählt erst im Anschluß an das Beispiel, daß sie anziehen darf, was sie will, von den „Regeln“. Vermutlich möchte sie auch hier betonen, daß sie keinem Klischeebild von ‘Türkinnen’ entspricht und sagt deshalb zunächst, daß es die Regeln „bei den Muslimen“ gäbe, als ob sie von einer Gruppe redet, mit der sie selbst nichts zu tun hat.

Familie

Kurz danach sagt L. über ihre Familie:

„Nee, also bei mir in der Familie, das ist eigentlich *fast* so gleich wie bei dem Deutschen. Aber halt - ähm, die Deutschen, ich weiß ja nicht, aber bei *mir* ist das halt so, meine Eltern passen halt auf, was ich mache, was ich rumtreib’ und so - und bei den meisten ist das halt *so*, die tun sich, also die *sehen* die Kinder halt in der Woche nur *einmal* oder so und wissen gar nicht was die, also rumtreiben, was die alles machen, ob die *rauchen* oder Drogen nehmen, die wissen das *nicht*. Aber meine Eltern, also *die* tun mich halt - ansprechen und so.“ (Int4: 484-492)

Nachdem sie meint, ihre Familie sei „*fast* gleich“ wie deutsche Familien, schildert sie als Negativbeispiel deutsche Familien, in denen die Eltern „gar nicht“ wüßten, wo sich ihre Kinder „rumtreiben“. Sie findet es gut, daß ihre Eltern sie „halt - ansprechen“ und an ihr interessiert sind. Bei dieser Aussage L.’s vermute ich wieder, daß sie annahm, ich hätte

die 'üblichen' Vorurteile der Mehrheitsgesellschaft über TürkInnen. Das könnte der Grund dafür sein, daß sie das von ihr vermutete gleichgültige Verhalten deutscher Familien abwertet und ihre interessierte, fürsorgliche Familie in ein positives Licht rückt.

Sauberkeit

H. meint, daß türkische Mädchen bei Tätigkeiten im Haushalt einen Vorsprung gegenüber deutschen Mädchen haben:

„Weil die Deutschen können ja *kaum* kochen. Die können das nicht, halt. Ähm, die sind voll anders, die *machen* alles anders - wie *wir*. Zum Beispiel, wir - tun spülen zuhause, so *richtig*, mit abtrocknen und - halt den Schaum *wegtun*, und *die* mit Schaum einfach da drüber. Da sagen wir: 'Oh mein Gott, Du, aus Dir wird *keine* Frau!' oder so. (...) Wir machen das halt - ich weiß nicht, mit *kochen*, wenn wir HTW haben, wir machen das alles voll *gut*. Aber die *anderen*, die machen alles voll *schräg*. Die können, die meisten können nicht mal - ähm, *putzen* oder so, den *Tisch* saubermachen. Die machen das alles *anders*. Ja und dann halt - weiß ich nicht. Voll *anders*. (...) Halt, bei uns macht man so *Haushalt* mehr.“(Int5: 839-871)

Was den Haushalt - selbst Details wie Tisch abputzen und Spülen - betrifft, befürwortet H. den Standard, den sie zuhause und auch von anderen türkischen Mädchen („wir“) kennt, denn die machen „das alles voll *gut*.“ Danach erzählt sie vom Putzen, und kritisiert die individualistische Einstellung von Deutschen, wenn sie sagt:

„Wir *putzen* überall, halt wir müssen auch *mithelfen*, wir dürfen da nicht einfach so *sitzen*, 'Ach, ich muß mir jetzt mein *eigenes* Zimmer aufräumen', oder so.“(Int5: 871ff)

Sie bezeichnet die Deutschen als passiv („so sitzen“) und individualistisch. Sie machen nur ihr „eigenes“, ohne daß sie „mithelfen“, wie es bei Türkinnen laut H. üblich ist.

Dann kritisiert sie weiter, daß es bei Deutschen nicht sauber sei, was sie bei zwei Freundinnen gesehen habe:

„Das sieht so aus wie im Schweinerei! [...] Und ich find' das nicht *normal*. Die Leute die sind auch voll *faul*, die machen *gar* nichts! (Int5 : 881-884)

Sie versucht, diese Aussage mit dem Beispiel von der Mutter ihrer Freundin zu belegen, die so „*faul*“ sei, daß sie sogar „ne *Putzfrau* zuhause“ (Int5: 888) habe. Als Fazit dieses Themas meint H. - ausdrücklich bezogen auf alle TürkInnen - „Wir sind halt - sauberer.“(Int5: 914). Eine Aussage, die sie ausführlich belegt hat - wobei sie sich in ihren Beispielen nur auf Mädchen und Frauen bezogen hat -, und die hier m.E. die Funktion hat, TürkInnen gegenüber Deutschen aufzuwerten.

Im Anschluß an diese Aussagen folgt eine Umkehrung, in der H. TürkInnen an einer anderen - vielleicht der aus ihrer Sicht 'deutschen'? - Norm mißt:

„Die meisten Türken, die wissen nicht was Luxus ist oder so (...), halt was *Mode* ist, oder nicht.“ (Int5 : 923ff.)

Ein ‚Bewußtsein für Mode und Luxus‘, das sie den „meisten“ in Deutschland lebenden TürkInnen abspricht, kann hier als Metapher für Fortschrittlichkeit gedeutet werden. Zu

einer solchen Deutung passen auch Stellen, in denen H. die Türkei als rückständiges, armes Land bezeichnet.

Kurz danach werden auch TürkInnen (Männer oder/und Frauen?) bezüglich Sauberkeit von H. angeklagt: „Die sind halt so, die machen alles *dreckig*.“ (Int5: 933). Das Beispiel im Kontext dieser Aussage ist ein öffentlicher Ort, die Außenanlagen einer Festhalle, keine ungeputzte Privatwohnung. Die plötzliche Umkehrung des Vorwurfs, nicht sauber zu sein, deutet darauf hin, daß H.'s Beispiele möglicherweise Vorurteile reproduzieren, die m.E. je nach Kontext die Funktion haben, eine Gruppe durch den Vorwurf, nicht sauber zu sein, abzuwerten. Hier zeigt sich, daß ihre Wertungen im Zusammenhang mit Selbst- und Fremdbildern relativ und kontextabhängig sind.

Bei den ersten drei Bereichen (Ernährung, Kleidung und Aussehen, Weggehen und Kontakt mit Jungen) handelt es sich um Differenzen, die vermutlich nicht nur auf Bildern, sondern auf religiös begründeten 'Regeln' beruhen. Die Umgangsweisen damit scheinen jedoch flexibel zu sein. In Bezug auf die Bereiche 'Familie' und 'Sauberkeit' werden m.E. verbreitete Bilder von den Mädchen reproduziert, um damit Auf- oder Abwertungen zu begründen.

Exkurs: Aussiedlerinnen als die 'Anderen'

Sehr häufig werden in den Interviews Aussiedlerinnen, die von den befragten Mädchen nur „Russen“ genannt werden, als „ganz anders“ bezeichnet, wie in dieser Aussage H.'s.:

„Weil die *meisten* Leute können *die* Ländern nicht leiden und die meisten *die*. Ja *ich* kann zum Beispiel so - Albanien oder so, ich kann die *nicht* leiden. Oder Rußland, ich mag die *auch* nicht. Weil, ich weiß nicht, die sind alle voll *anders*. Die Russen sind *anders*, so ganz *anders*. Hier in dem- hier in der Schule, die, die Russen, die machen alle so'n Kreis, die reden alle Russisch.“ (Int5 : 764-769)

Obwohl H. sich kurz davor fragt, „Wieso sind nicht alle Menschen gleich aus *einem* Land?“ (Int5: 755) und sagt, daß sie es nicht gut findet, daß es Leute gibt, die Menschen aus bestimmten Ländern nicht leiden könnten, gibt sie zu, daß auch sie manche Menschen nicht für gleich, sondern für „ganz anders“ hält.

Ihre Kriterien für das „anders“ sein sind räumliche und sprachliche Segregation („Die machen alles so'n Kreis, die reden alle Russisch“) sowie das Aussehen („Die schminken sich so wie ein Schminkkasten. Die sind voll *anders*.“ (Int5: 771)), was H. am Beispiel einer Mitschülerin verdeutlicht:

„Die ist *ganz anders*. Halt die zieht sich immer voll *offen* an, und bei - wir sind das ja nicht so gewöhnt, daß man sich voll offen anzieht, halt so Spaghetti bis *dahin* oder so. Das kommt dann uns voll witzig vor. Wir sagen dann immer halt: 'Oah, kuck mal diese - Schlampe an.' oder so. Ja

das, die gehört halt nicht zu uns. Die ist nicht so wie die *anderen* bei uns in der Klasse. Die ist ganz anders. Die redet auch mit uns gar nicht. Die versteht alles *falsch*, - ja.“ (Int5: 791-798)

An dieser Beschreibung ist auffallend, daß die Kriterien (Aussehen, Sprache, Bezug nur auf die eigene Ethnie), die von H. zur Abwertung von „Russinnen“ am Beispiel dieser Mitschülerin genannt werden, den Aspekten entsprechen, weshalb Türkinnen oft von Deutschen als ‘anders’ gesehen werden. So wie TürkInnen an ‘deutschen’ Normen gemessen werden, scheint sie Aussiedlerinnen aus Rußland an ihren (‘türkisch-deutschen’?) Normen zu messen. Sie sieht sie als Fremdgruppe, die einen geringeren Status hat, was auch in der Bezeichnung der russischen Mitschülerin als „Schlampe“ deutlich wird und scheint sie weder als gleichwertig noch als Individuen akzeptieren zu können („Die sehen *alle* gleich aus. Das merkt man. Wenn die, wenn die das *nicht* sind, oder sind. Halt, ob die ‘ne Russin *ist*, oder nicht. Das merkt man.“ (Int5: 779-781)). Vielleicht ist es eine Strategie von ihr, unter der eigenen Abwertung - als ‘Andere’ - durch die Mehrheitsgesellschaft weniger leiden zu müssen, indem sie Russinnen nicht nur als „anders“, sondern als „ganz anders“ abwertet.

Intraethnische Differenzen

In den Interviews erwähnten die Mädchen nicht nur, worin sie zwischen TürkInnen und ‘Anderen’ - wobei sie sich in den o.g. Beispielen überwiegend auf Deutsche bezogen - Unterschiede sehen, sondern auch Unterschiede zwischen TürkInnen.

Kleidung und Aussehen

Differenzen im Kleidungsstil und bei den genannten ‘Regeln’ treten nach Ansicht der befragten Mädchen auch zwischen verschiedenen türkischen Mädchen auf. Das verdeutlicht folgende Interviewpassage:

Y: „Manche lassen die Töchter - überall, also so wie normal Deutsche machen, was die machen. Manche sollen Kopftuch tragen, sollen *nichts* machen, sollen lange Kleider anziehen.“

S: „Ja.“

Y: „Nichtmal - schminken oder irgendwas.“

S: „Manche wollen, daß die *ganz* zu ist. Und manche wollen, daß sie nicht so *arg* offen ist, auch nicht *zu* ist, also so alles in der Mitte, und manche wollen halt, daß sie ganz offen sind. (leise) Das ist ganz verschieden.“

Y. „Einfach was sie *wollen* machen. (...) Die sind nicht alle gleich, normal.“ (Int6: 723-737)

Es gibt also keine starren Einheitsregeln für türkische Mädchen - ein Eindruck, der im interethnischen Vergleich von türkischen und deutschen Mädchen entstehen könnte -, sondern vielfältige Möglichkeiten, sich zu kleiden. „Manche“ halten sich an gar keine Vorschriften, sondern entscheiden sich unabhängig davon, für etwas „was sie *wollen*“. Die gültigen ‘Regeln’ scheinen von Familie zu Familie verschieden zu sein. Daher ist es

durchaus möglich, daß es im interethnischen Vergleich mancher türkischer und deutscher Mädchen gar keine Unterschiede gibt („Manche lassen die Töchter - überall, also so wie normal Deutsche machen“)¹⁰⁷.

Familien

Nachdem L. von ihrer eigenen Familie erzählt hat, betont sie:

„Es gibt auch türkische Familien, die - benehmen sich *ganz* anders wie unsere Familie. Viel anders.“ (Int4: 626-628)

Damit unterstreicht sie, daß weder ihre noch eine andere Familie, die sich „ganz anders“ verhält, ‘typisch türkisch’ ist, sondern daß es unter TürkInnen eine Vielfalt von Lebensweisen und damit auch intraethnische Differenzen gibt - was auch schon in der Aussage über die ‘Regeln’ bezüglich Kleidung und Aussehen deutlich wurde.

Generationen

Als L. von ihren Eltern erzählt, meint sie:

„Meine Eltern, also die reden türkisch, und *ich* nicht. Also die reden mit den Freunden halt türkisch und *ich* mit dene deutsch. Ähm, meine Eltern, ja... (lacht verlegen)... ähm... Ja meine Eltern, also d-d-die sind halt, die tun halt *alles* was ein Türke machen *sollte* und so.“ (Int4: 613-616)

Hier betont sie zunächst den Generationenunterschied, was die Sprache angeht, wenn sie sich mit FreundInnen unterhalten. Dann erzählt sie zögernd, daß ihre Eltern alles tun, „was ein Türke machen *sollte*“. Als ich nachfrage, erläutert sie, was sie damit meint:

„Also bei den Muslimen das ist ja so, Koran lesen und so beten und so. Aber *das*, also *nicht* alle tun das. Und bei unserer Familie, also meine Eltern beten.“ (Int4: 622-624)

Sie verdeutlicht hier nochmals intraethnische Differenzen zwischen Familien und sagt in Bezug auf ihre Familie, daß die Eltern beten und sich damit vermutlich an andere religiöse Normen halten als sie selbst. Einen Generationenunterschied scheint es also nicht nur bezüglich der Sprache sondern auch in Bezug auf Verhaltensnormen zu geben.

An dieser Stelle halte ich Berrin Ö. Otyakmaz’ Einschätzung von Konflikten, die entstehen

können, wenn elterliche Normen nicht den Vorstellungen der Jugendlichen entsprechen, für erwähnenswert. Sie meint, daß es solche Konflikte „in türkischen wie wohl in allen Familien dieser Welt [gibt], die jedoch gemeinhin als Generationskonflikte bezeichnet werden“ (Otyakmaz 1995: 129).

¹⁰⁷ Interessant finde ich hierbei, daß als Maßstab die Mehrheitsgesellschaft („wie normal Deutsche“) gewählt wird.

Umgang mit Differenzen und 'Regeln'

Mir fiel auf, daß die Mädchen unterschiedliche Ansichten und Verhaltensweisen zum Umgang mit Differenzen und 'Regeln' erwähnen, die ich in diesem Abschnitt erläutere.

Wunsch nach Nivellierung von interethnischen Differenzen

H. erzählt, daß ein schlecht gekleidetes Mädchen an ihrer Schule sich abfällige Kommentare anhören müsse und meint dazu:

„Ich find des voll normal halt, es kommt mehr auf den Charakter an, wie die *ist*. Ich find', alle Menschen sind gleich. Aber ich frag' mich auch, wieso es andere Länder gibt, wieso sind nicht alle Menschen gleich aus *einem* Land? Ich frag' mich *das* immer! Die Frage will ich mal wissen, wieso die das *gemacht* haben.“ (Int5 : 751-760)

Vielfalt und Gleichwertigkeit von Menschen ist für H. - laut der hier zitierten Aussage¹⁰⁸ - „normal“ und sie findet es völlig unverständlich, daß „die“ Grenzen „gemacht“ haben. Es könnte sein, daß H. mit ihrer Aussage „Alle Menschen sind gleich“ ihren Wunsch unterstreicht, daß „alle Menschen gleich aus *einem* Land“ kommen sollten. Das wäre eine Möglichkeit, um zumindest die Differenz nationaler Zugehörigkeit einzuebnen¹⁰⁹. Möglicherweise wäre das für sie eine Lösung, um sich aufgrund ihrer türkischen Herkunft nicht gegenüber der Mehrheitsgesellschaft rechtfertigen zu müssen. Sie würde nicht unter dem Druck stehen, ständig (z.B. durch Sprache) beweisen zu müssen, daß sie 'normal' und nicht 'anders' ist. Eine offene Frage ist, ob sie bezüglich intraethnischer Differenzen gleicher Meinung wäre und sich auch eine Nivellierung wünschen würde.

Differenzen sind in Ordnung

Y. antwortet auf meine Nachfrage, wie sie es findet, daß sie sich an - zuvor von ihr geschilderte - 'Regeln' halten muß:

„Muß ja nicht alles immer *gleich* sein.“ (Int6: 720)

Mit diesem Kommentar bringt sie ihre Meinung auf den Punkt, daß sie Differenzen völlig in Ordnung findet¹¹⁰. Sie scheint Differenzen zu akzeptieren und es 'normal' zu finden, daß TürkInnen unterschiedliche Ansichten haben und keine homogene Gruppe bilden. Sie selbst steht dazu, daß sie sich „vielleicht besser“ mit türkischen Mädchen versteht. Vermutlich stellen Differenzen für sie keinen bedrohlichen Ungleichheitsfaktor dar, daher

¹⁰⁸ Im Widerspruch dazu stehen ihre o.g. Aussagen über „Aussiedlerinnen als die 'Anderen'“.

¹⁰⁹ Dieselbe Aussage - vermutlich mit derselben 'Funktion' - machte L. schon im Erstinterview: „Für mich sind halt alle Menschen gleich, egal von welchem Land die kommen“ (Int1: 693). Und H. argumentierte analog für eine Einebnung der Unterschiede als es um verschiedene Eßgewohnheiten ging (s.o.).

¹¹⁰ Der Kontext von Y.'s Aussage sind intraethnische Differenzen. Ihre Aussagen über den Umgang mit Rassismus und ihre Empörung über den Assimilationsdruck in Deutschland (s. 4.3.3.) deuten m.E. darauf hin, daß sie auch interethnische Differenzen in Ordnung findet.

hält sie es nicht für notwendig, daß sie durch 'Gleichheit' eingeebnet werden sollen.

Freiräume trotz 'Regeln' schaffen

Y. und S. erzählen ein Beispiel, das den Umgang mancher Mädchen mit 'Regeln' veranschaulicht:

Y: „Manche tun ja Kopftuch tragen und tun *unter* dem Kopftuch sind sie ja schlimmer (lacht) als die Offenen.“ [...]

S: „Ich war auf so 'ner Party von Muslimen. Da kommen alle Mädchen, haben's *ausgezogen* Kopftücher offen, Miniröcke, Spaghettis angehabt, waren richtig angemalt. [...] Und danach, äh, wenn kein- keiner da ist, kein Mann oder kein Junge da ist, dann ziehen sie sich aus - Mantel einfach aus.“

Y: „Was sie wollen.“ (Int6: 751-778)

Die Mädchen, von denen sie erzählen, passen sich nach außen hin an, aber sie finden Freiräume, um sich so zu geben, wie „sie wollen“, nämlich freizügiger gekleidet. Damit nutzen sie ihre Möglichkeit, sich zu Regeln unterschiedlich zu verhalten und nehmen keine passive 'Opferhaltung' ein.

Interessant ist an dieser Stelle, daß Y. und S., die sich beide nicht an sehr strenge Kleidervorschriften halten (müssen?), es als „schlimm“ bewerten, wenn andere Mädchen zu „offen“ oder „angemalt“ sind. Die Behauptung „wenn kein Mann oder kein Junge da ist“, würden manche ihre Mäntel ablegen, läßt darauf schließen, daß es unter Mädchen und Frauen in Ordnung ist, freizügiger gekleidet zu sein.

'Regeln' als persönliche Überzeugung

L. betont häufig, daß sie etwas macht, weil sie es - als Individuum - möchte, z.B. als sie sagt:

„Also, ich glaub' mal, daß meine Eltern was dagegen hätten, wenn ich mit 'nem Deutschen oder - Russen oder so heiraten würde. Aber - *ich* werde mit einem Türken heiraten!“ (Int4: 709-711)

Sie betont an dieser Stelle, daß sie es selbst möchte („*ich*“), nicht weil es eine 'Regel' ist, die ihre Eltern vermutlich befürworten und an die sie sich halten muß. Auch die Aussage „Also ich will keinen Freund haben, bis zu der Ehe.“ (Int4: 513) formuliert sie als ihre individuelle Entscheidung.

Die Frage ist, ob sie tatsächlich völlig unabhängige Entscheidungen trifft, denn über die

Vorstellung, sich z.B. in einen russischen Jungen zu verlieben, meint sie:

„Nee also, mh-mh, glaub' mal nicht. Aber wenn sowas *passiert* - , äh, dann weiß ich, daß daraus nichts werden kann. Und dann - muß ich ihn halt vergessen. Ja. - Ich glaub', ich werde es auch *schaffen*.“ (Int4: 715-719)

Es würde „passieren“, wie ein Unfall, und sie „muß“ ihn dann vergessen, was sie „schaffen“ wird. Hier spricht sie nicht mehr davon, daß sie es will, sondern daß damit

Anstrengung und Zwang („muß“) verbunden ist. Vielleicht meint sie damit den Zwang, sich dem Wunsch ihrer Eltern zu beugen, von denen sie vermutet, daß sie „was dagegen hätten“.

Es könnte eine ‘Strategie’ von L. sein, Vorschriften, an die sie sich hält, als ihre persönliche Überzeugung darzustellen. Jemand, der die ‘Regel’ nicht gut findet, kritisiert dann sie persönlich und ihre Einstellung - und nicht „die Muslime“ oder TürkInnen. Da sie sich nur gemäß ihrer eigenen Überzeugung verhält, schützt sie gleichzeitig ihre Eltern vor möglichen Anklagen, daß sie strenge, unangemessene Anforderungen an sie hätten.¹¹¹ Indem sie ihre persönliche Überzeugung vertritt, macht sie nur sich persönlich angreifbar, muß aber nicht Vertreterin einer Gruppe sein.

Die von den Mädchen erwähnten Differenzen legen zwar Unterschiede zwischen verschiedenen Ethnien nahe, dieser zunächst vermittelten Homogenität widersprechen jedoch die Aussagen, die eine Heterogenität unter TürkInnen verdeutlichen. Mit ihrer Schilderung unterschiedlicher Umgangsstrategien mit Differenzen und ‘Regeln’ verdeutlichen die Mädchen, daß sie Handlungs- und Definitionsspielräume kennen und nützen. Da damit die Unangemessenheit von stereotypen Zuschreibungen unterstrichen wird, sind diese Aussagen in Bezug auf Schulsozialarbeit wichtig. Denn schließlich werden solche unreflektierten Zuschreibungen auch von (Sozial-)PädagogInnen gemacht oder bei ‘interkulturellen’ Fortbildungen verbreitet (s. 2.2.1.).

4.2.2. Mehrsprachigkeit

Im Alltag der Schulsozialarbeit mit Migrantinnen stellt sich die Frage, was ein angemessener Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit sein könnte. Mich interessierte daher, welche Bedeutungen ihre Mehrsprachigkeit für die befragten Mädchen hat.

Mehrsprachigkeit als Bereicherung

Ausdrucksvielfalt im Alltag

Mehrsprachigkeit gehört zum Alltag der befragten Migrantinnen. Es ist jedoch individuell verschieden, welche Sprache sie wann und mit wem sprechen.

¹¹¹ Diese Interpretation würde auch mit ihrer späteren Aussage, „das *allerwichtigste* ist bei *mir* eine ganz glückliche Familie“ (Int4: 699f.) übereinstimmen. Da es für sie nichts wichtigeres gibt als eine „glückliche Familie“, möchte sie auch nach außen das Bild einer glücklichen Familie präsentieren und nicht, daß ihre Eltern für streng gehalten werden.

Für S. und Y. ist Mehrsprachigkeit eine Bereicherung und manchmal notwendig zur besseren Verständigung. Manches könne man einfach nicht ins Deutsche übersetzen, denn „... wenn man's [auf deutsch; M.S.] erzählt, dann kommt das irgendwie ganz *anders*“ (Int6: 526). Außerdem erspart Mehrsprachigkeit Umschreibungen, denn „wenn ich jetzt ein Wort nicht *weiß* und sag's zur S. auf türkisch, dann versteht sie.“ (Int6: 528f.). Y. und S. unterhalten sich auf „türkisch und deutsch zusammen“ (Int6: 545), mit manchen TürkInnen auch „nur deutsch“, denn sie sind mit ihnen eben „dran gewöhnt, deutsch zu sprechen“ (Int6: 551).

Unterhaltungsfunktion im FreundInnenkreis

Über die Sprachenvielfalt in ihrem ethnisch gemischten FreundInnenkreis erzählt B.:

„Dann können wir auch gegenseitig Ausdrücke, sagen wir uns ausländische Ausdrücke und dann - ja das macht mehr Spaß. Und wenn jemand, wenn man jemandem was beibringt, zum Beispiel „Wie heißt Du?“ oder so, wenn man's demjenigen beibringt und der spricht das witzig aus, dann muß man immer voll lachen und so, ja das macht dann halt Spaß.“ (Int2: 741-745)

Sprache trägt hier zur Unterhaltung und zum gegenseitigen Amüsement der Freundinnen bei („das macht mehr Spaß“).

Sprachkenntnisse als Zeichen von Anerkennung

N. erzählt von ihrem FreundInnenkreis:

„Wir sind alle zusammen. Und die *meisten* jetzt bei uns hier, die Jungs zum Beispiel, die lernen grad' auch die, die Sprache, mazedonisch, grad und so, weisch.“ (Int3: 1099-1101)

Sie betont hier, daß zwar die Nationalitäten unterschiedlich sind, sie sich aber trotzdem gut verstehen („alle zusammen“). Es besteht sogar so viel Interesse an ihrer Sprache, daß „die *meisten*“, selbst „die Jungs“ sie lernten. Da bei dieser Aussage m.E. ein gewisser Stolz in ihrer Stimme wahrzunehmen ist, nehme ich an, daß sie das Gefühl hat, die anderen Jugendlichen schenken ihr dadurch Anerkennung, die ihr einiges zu bedeuten scheint.

Sprache als Ausgrenzungsmedium

Selbstaussgrenzung

Im Erstinterview äußern H. und L. deutlich und an mehreren Stellen, sie seien dagegen, nur mit Türkinnen zusammen zu sein. H.'s Begründung lautet:

„Das ist dann irgendwie auch nicht so gut, weil da redest du immer nur türkisch.“ (Int1: 602)

Im weiteren Verlauf des Interviews erläutern sie diese Argumentation:

L: „Wenn ich jetzt mit meine deutschen Freunde so zusammen sind, und wenn die [anderen türkischen Jugendlichen, M.S.] *kommen*, dann fangen die ganz schnell an *türkisch* zu reden. Und das nervt halt einen voll.“

H: „Weil der andere, das versteht der ja nicht, dann...“

L: „...dann denken die halt, wir lästern über die ab - und das... mag ich einfach nicht.“
H: „Ja.“ (Int1: 700-706)

Sie schildern die türkische Sprache als Ausgrenzungsmedium. Einerseits würden sie sich selbst ausgrenzen, da sie auch nichttürkische FreundInnen haben, andererseits würden sich diese dann ausgegrenzt fühlen und mißtrauisch werden, analog zum o.g. Beispiel von den Aussiedlerinnen.

Die Vehemenz mit der sich H. dagegen äußert, nur türkisch zu sprechen (über eine Mitschülerin sagt sie: „Die redet fast immer türkisch. Und des *hass*’ ich so an ihr.“ (Int1: 710)), hängt m.E. nicht nur damit zusammen, daß sie möglicherweise mir als Vertreterin der Mehrheitsgesellschaft die „richtige“ Antwort geben möchte, sondern wird in diesem Interview dadurch verstärkt, daß eine deutsche Freundin zuhört.

Andere ausgrenzen

Um Geheimnisse mit ihrer Freundin auszutauschen, macht H. - für die deutsch angeblich die „normale“ (Int5: 650) Sprache ist - schon manchmal eine Ausnahme und findet es in manchen Situationen gut und nützlich, noch eine zweite Sprache zu haben:

„Aber wenn wir halt Geheimnisse haben, reden wir halt türkisch, das ist viel *besser*. Damit’s die anderen nicht *verstehen*. Aber dann verstehen die das immer *falsch*: ‘Ja, ihr habt jetzt über uns gelästert, weil ihr türkisch geredet habt.’ Dann werden die halt - sauer. Dann - wir lassen das meistens. Wir reden dann immer auf dem Heimweg, wenn wir alleine sind. Ja.“ (Int5 : 662-669)

Je nach Situation nutzt sie türkisch als zweite Sprache, nimmt jedoch Rücksicht darauf, daß andere das „immer *falsch*“ verstehen.

Sprachkenntnisse als Kompetenz

Nachdem Y. erzählt hat, daß sie mit ihren FreundInnen je nach Situation deutsch oder türkisch redet, erzählt sie von zuhause:

„Aber zuhause! Meine Mutter versteht manchmal nicht so viel. Und dann - red’ ich einfach deutsch (lacht). Ich rede einfach *deutsch*! Und - ja ich will schon, daß die *ler-*, ja ich will, daß die deutsch sprechen. Weil, ich will, daß meine Eltern auch irgendwie, schon, mehr deutsch lernen.“(Int6: 551-555)

Sie weigert sich, ausschließlich türkisch mit ihren Eltern zu reden, weil sie möchte daß sie „mehr deutsch lernen“. Einer der Gründe für diesen Wunsch könnte sein, daß sie von ihren Eltern als Übersetzerin gebraucht wird, um Briefe zu lesen, zu telefonieren oder um mit der Chefin des Vaters zu reden. Dadurch wird Y.’s Unabhängigkeit und die ihrer Eltern eingeschränkt („Wenn die irgendwo hin *gehen*, können sie halt kein Deutsch, und dann kennen sie sich gar nicht *aus*.“ (Int6: 563)).Um in Deutschland zu leben, ist für Y. die Sprache zentral, wie sie später nochmals betont, denn „*hier* muß man Deutsch können“ (Int6: 826). Diese Argumentation hat sie anscheinend nicht von der

Mehrheitsgesellschaft übernommen, sondern sie beruht auf eigenen Erfahrungen mit ihren Eltern.

Ihre Mehrsprachigkeit sehen die befragten Mädchen als Bereicherung in ihrem Alltag, um sich zu amüsieren oder um sich treffender auszudrücken. Allerdings erwähnen sie auch die Tatsache, daß sie durch Sprache sich selbst und andere ausgrenzen können. Dabei stellen gute Deutschkenntnisse besonders für Y. eine Kompetenz dar, die von ihr im Alltag oft eingefordert wird. Berrin Ö. Otyakmaz weist darauf hin, daß auch Mehrsprachigkeit eine Kompetenz darstellt, da Untersuchungsergebnisse den Vorteil von Zweisprachigkeit bestätigen und die Jugendlichen nicht als 'doppelt semilingual', benachteiligt sind, sondern als 'bilingual' aufwachsende Jugendliche besondere sprachliche Ressourcen haben (Otyakmaz 2000: 159f.).

Als Konsequenz für Schulsozialarbeit resultiert daraus, daß Mehrsprachigkeit keinesfalls abgewertet werden darf und mehrsprachige z.B. deutsch-türkische Ausdrucksvielfalt als 'normaler' Teil des Alltags von Jugendlichen akzeptiert werden sollten.

4.2.3. Wahrnehmung von Rassismus und Umgangsstrategien

In den Interviews erwähnten die Migrantinnen ihre Wahrnehmung von sowie ihre Umgangsweisen mit Rassismus. Manche äußerten sich auch zu Erfahrungen als Mitglied einer ethnischen Minderheit in Deutschland. Ich halte es für wichtig, diese Sichtweisen hier zu erläutern, da die Mädchen darin ihre Position sichtbar machen, die (wir) Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft oft nicht wahrnehmen.

Rassismus als individuelle Kränkung

N., die aus Ex-Jugoslawien kommt, ist überzeugt davon, daß sie sich von niemandem - egal ob eine vertraute Person oder nicht - rassistische Kommentare bieten lassen würde:

„Wenn zum Beispiel ein Deutscher zu mir kommen würde: 'Hey, Du Scheiß Ausländerin.' und so, dann würde ich zu ihm sagen. 'Hey, ich bin zwar 'ne Ausländerin aber ich *wohne* in Deutschland!', würde ich zu ihm sagen. Ich so: 'Da kannst Du nichts sagen!'" (Int3: 1141-1147)

Sie findet, daß niemand ihr den Ort, an dem sie lebt, streitig machen kann und daß die Nationalität *nicht* definiert, wer an welchem Ort leben darf. Als Reaktion setzt sie zunächst auf Konfrontation.

H. antwortet auf meine Frage, wie sie reagieren würde, wenn sie jemand als „fremd“ bezeichnet:

„Mir ist egal, was die da rausreden. Mir ist das egal. Hauptsache *ich* weiß, daß ich ganz *normal* bin oder so.“ (Int5 : 966f.)

Sie sieht sich selbst als „normal“. Dabei nimmt sie an, entsprechende Personen („die da“) würden eben nur ignorant was „rausreden“, ohne von ihrer ‘Normalität’ zu wissen. Auch L. schildert als fiktive Reaktion, daß es ihr „eigentlich ganz egal“ (Int4: 587) wäre, sie aber „schon verletzt“ wäre, wenn „eine ganz gute Freundin“ (Int4: 584) sie als ‘fremd’ bezeichnen würde. Sie erwähnen beide nicht, wie sie reagieren würde, vermutlich würden sie die entsprechende Person einfach ignorieren.

An einer anderen Stelle äußert sich L. zu Alltagsrassismus, nachdem ich sie gefragt habe, ob ihre FreundInnen ihre Einstellung zu Jungen verstehen können:

„Also die sagen, also mir haben so Mädchen nicht ins Gesicht gesagt: ‘Ja, Eure Regeln sind voll blöd’ und so ‘Ihr dürft keinen Freund haben, ihr dürft nicht dies und das machen.’ Also sowas hab’ ich nicht *gehört*, aber es kann ja sein, daß sie’s nicht, also *mir* ins Gesicht sagen, sondern halt von innen sowas denken.“ (Int4: 526-532)

Sie äußert die Vermutung, daß es „so Mädchen“ gibt, die ihre „Regeln“ für „blöd“ und restriktiv halten könnten, auch wenn sie das noch nie direkt zu ihr „ins Gesicht“ sagten. Sie nimmt aber an, daß sie das vielleicht „von innen“ denken¹¹², es aber nicht aussprechen und für sich behalten. Es könnte sein, daß L. ihre Ablehnung spürt, zu der sie sich jedoch nicht verhalten oder äußern kann, da sie unausgesprochen bleibt.

Rassismus als Anklage gegen die eigene ethnische Gruppe

Ein rein türkisches Gruppenangebot wird von S. und Y. deshalb begrüßt, weil sie darin auch die Chance sehen, ‘andere’ zu informieren um dadurch Vorurteile abzubauen. S. meint dazu:

„Vielleicht können die ja auch so - erklären halt, wie die Türken sind. Nicht immer - Manche sagen: ‘Ja die Türken machen das, die Türken sind so, oder sind so.’ Vielleicht können sie wissen, daß wir Türken *nicht* so schlimm sind!“ (Int6: 437-440)

Als „schlimm“ bezeichnet zu werden, ist für sie vermutlich sehr verletzend; diese Interpretation wird durch einen m.E. traurigen, resignierten Klang ihrer Stimme an dieser Stelle noch verstärkt. Nicht alle, nur „manche“ bezeichnen sie so, aber es wäre gut, ihnen zu erklären, was Wirklichkeit und was Fiktion ist.

Zur Konfrontation mit Alltagsrassismus meint Y. kurz darauf:

„Manche denken ja, wir sind blöd und so. Die Eltern sind blöd, die lassen das nicht, und so. Vielleicht wollen die ja *wissen*, wie das ist dann bei den Eltern und - normalerweise bei den

¹¹² Beim Thema ‘Freundschaft mit Jungen’ wird die Machtposition der Mehrheitsgesellschaft deutlich, die mit ihrem Ideal der ‘sexuellen Freiheit’ möglicherweise Probleme für junge Migrantinnen konstruiert, die für diese gar keine sein müssten (vgl. Otyakmaz 1995: 20).

Mädchen. Kopftuch - und, ich weiß nicht. Die denken, Kopftuch ist nicht gut und so. Aber die wissen ja nicht, *warum* die Kopftuch tragen.“ (Int6: 446-450)

Sie kritisiert die Ignoranz von „manchen“, die dächten, daß TürkInnen („wir“) und die Eltern¹¹³ „blöd“ seien. Wer sind manche? Ob sie damit nur Deutsche oder auch Personen mit anderer Nationalität meint, ist hier nicht eindeutig. Sie redet hier nicht von offenem, ausgesprochenem, sondern eher von verstecktem Rassismus, der sich im Kopf, im Denken von Menschen abspielt. Y. wünscht sich mehr Interesse von Deutschen für die Hintergründe mancher Verhaltensweisen und Phänomene. Dann wäre nämlich ein Austausch darüber möglich, damit sie deren Bedeutung und Gründe dafür („warum“) erfahren können. Orte für einen solchen Austausch - und damit zur Horizonterweiterung - scheint es jedoch zu wenige oder vielleicht gar keine zu geben.

Ich finde es bemerkenswert, daß Y. keine resignative Haltung einnimmt, sondern die Idee hat, ‘Aufklärungsarbeit’ zu leisten, um Verständnis für die Hintergründe der Verschiedenheiten zu wecken. Dieser Wunsch S.’s drückt aus, was auch Nursen Aktas fordert: „Es gilt [...] diesen circus vitiosus von Zuschreibung und Rechtfertigungszwang zu durchbrechen.“ Allerdings fordert sie: „Den Anfang dazu müssen meines Erachtens die Mehrheitsangehörigen machen.“ (Aktas 2000: 170).

Struktureller Rassismus

Y. und S. erzählen von einer Freundin¹¹⁴, die wegen eines Ausbildungsplatzes ihr Kopftuch nicht mehr tragen dürfe:

Y: „Die, die *muß* es eigentlich, die *muß* es nicht so arg tragen, aber die w- die will also - ja.“

S: „Vom Gefühl her *will* sie das Kopftuch...“

Y: „Ja.“

S: „...tragen und so. Aber sie kann’s nicht, weil sie keine Ausbildungsstelle bekommen hat.“

Y: „Drei Jahre muß sie.“

S: „Ja.“

Y: „Die haben alle gesagt, wegen dem Kopftuch. ‘Du *mußt* es nicht mehr *tragen*’ und so, drei Jahre lang. Da hat sie gesagt: ‘Ich kann das nicht. Drei Jahre aufmachen und dann wieder zumachen.’ Das ist irgendwie - nicht gut, wenn jemand sie sieht, sagt, sie war mit Kopftuch.“

D (gleichzeitig): „Das ist die Sünde. Wenn Du Kopftuch trägst, aufmachst und so...“

¹¹³ Die Vermutung, manche dächten, „die Eltern sind blöd“ bezieht sich vielleicht auf die Interviewpassage kurz zuvor als es um strenge Eltern ging, die ihre Kinder nicht ins Jugendhaus ließen. Durch meine Formulierung an dieser Stelle („Also vor ein paar Jahren, als ich da halt mit den Mädchen geredet hab’, die haben, da haben *zwei* davon gemeint, ja, ihr Vater wär’ so streng, und sie dürften gar nicht in ein Jugendhaus.“ (Int6: 411-414)), bestätigte sich vermutlich für Y., daß ich - als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft - Vorurteile gegenüber strengen Eltern hätte (auch wenn nicht von „türkischen“ Eltern die Rede war). Auf meine Frage reagierte sie mir gegenüber dann so, wie sie es für den Umgang mit Vorurteilen vorschlägt: sie klärt mich auf und versucht, bei mir Verständnis für mögliche Gründe zu wecken, weshalb manche Eltern etwas gegen das Jugendhaus hätten (s. 4.1.2.).

¹¹⁴ Vermutlich ist es einfacher, von einer dritten Person als von sich selbst zu erzählen, wenn es um Rassismus geht.

Y: „Ja.“

S: „... das ist ja *arg* Sünde.“ (Int6: 798-817)

Sie erklären mir, daß sie das Kopftuch nicht trage, weil sie „muß“, sondern weil sie es „will“, also völlig freiwillig und weil es für sie wichtig („vom Gefühl her“) sei. Doch die ArbeitgeberInnen wußten anscheinend nicht, was es für die Freundin bedeutet, und welche gravierende Entscheidung, sogar ein Verstoß gegen religiöse Normen („*arg* Sünde“) es ist, ein Kopftuch nicht zu tragen. Schließlich fügte sie sich dem Druck der ArbeitgeberInnen, da sie auf eine Ausbildungsstelle angewiesen war.

Die Ignoranz der ArbeitgeberInnen und ihre Dominanzattitüde stehen hier stellvertretend für alltägliche Rassismuserfahrungen von Migrantinnen, die ein „lebensweltrelevantes Unterscheidungsmerkmal“ (Otyakmaz 1999b: 9) zwischen nichtdeutschen und deutschen Mädchen sind.

Dominanzkultur als Alltagsrassismus

Zu ihrer Situation in Deutschland sagt Y.:

„Und wenn man *rausgeht* zum Beispiel muß man so wie *die* sein, normalerweise sagen die. Manche sagen zu mir: ‘Ja, ihr - Du sollst so wie *Deutsche* sein.’ Also paar Deutsche fragen mich oft. Und - *dort* können wir wie wir wollen sein. Wir sollen ei - wir sind Türken, das ist unser Land und so, wir können dann alles machen. Wir fühlen uns irgendwie gut dort! (lacht) Das ist - ein anderes Gefühl als in Deutschland zu sein. Das ist das eigene Land.“ (Int6: 826-832)

Wenn man „rausgeht“, d.h. wenn man sich in der Öffentlichkeit aufhält, „muß man so wie *die* sein, sagen die“. Wer sind „die“? Y. konkretisiert es selbst, indem sie zunächst von „die“, dann von „manche“, schließlich von „paar Deutsche“ redet. Das heißt, sie ist vorsichtig mit Pauschalisierungen (auch in ihren Aussagen über TürkInnen redet sie meistens von „manche“), äußert jedoch deutlich, daß sie es als Zwang („muß“) empfindet, sich anzupassen - sozusagen als Assimilationsdruck, sich der Norm, die von Deutschen gesetzt wird, zu unterwerfen. Im Gegensatz dazu meint sie „*dort* können wir wie wir wollen sein“. Es klingt fast wie die Schilderung eines paradiesischen Ortes, wenn sie erzählt: „Wir sind Türken, das ist unser Land und so, wir können dann alles machen. Wir fühlen uns irgendwie gut dort!“. Sie schildert ein Gefühl von Freiheit, „alles machen“ zu können, unbegrenzte Möglichkeiten an einem Ort zu haben, an dem sie sich wohlfühlt, an dem ihr niemand sagt, wie es sein „muß“. Die Umkehrung dieser Idealisierung könnte darauf hindeuten, was Deutschland manchmal für sie bedeutet: mit Vorschriften und eingeschränkten Möglichkeiten - wie in dem o.g. ‘Kopftuchbeispiel’ - konfrontiert zu sein.

Rassismuserfahrungen scheinen zumindest für Y. nichts Unbekanntes zu sein, da sie

explizit den Assimilationsdruck der Mehrheitsgesellschaft benennt. Das ‘Kopftuchbeispiel’ habe ich erwähnt, um daran zu verdeutlichen, daß - gerade in einer entscheidenden Situation wie der Ausbildungsplatzsuche - Rassismus eine Barriere für die Chancen von Migrantinnen darstellen kann. Wenn es ein Anliegen von Schulsozialarbeit ist, die Übergangsphase Schule-Beruf zu begleiten, sollte sie diskriminierende Situationen - auch öffentlich - thematisieren. Da einige Mädchen keine offensiven Umgangsstrategien mit Rassismus erwähnten, ist es m.E. in der Schulsozialarbeit wichtig, eine klare antirassistische Position zu vertreten und mit allen Jugendlichen mögliche Strategien im Umgang mit Rassismus zu entwickeln, indem z.B. Y.’s Idee von ‘Aufklärungsarbeit’, um Vorurteile abzubauen, aufgegriffen wird.

4.2.4. Lebensentwürfe

Was ich von den Jugendlichen über ihre Lebensentwürfe erfuhr - die leider nur bei den türkischen Mädchen thematisiert wurden -, stellt sich als individuell unterschiedlich dar.

S. möchte in Deutschland leben und sagt: „Ich fühl’ mich hier *wohl* in Deutschland.“ (Int6 : 997f). Sie fühlt sich aber ebenso in der Türkei wohl, sogar „voll viel *besser* als hier in Deutschland irgendwie“ (Int6: 835f.). Allerdings möchte sie nicht in P., der Stadt, in der sie zur Zeit lebt, bleiben, denn: „Da *war* ich schon mal und da *kenne* ich alles. Ich will auch mal die anderen Städte da *kennen*-halt-lernen. Wie *die* sind.“ (Int6: 991-993). Auf die Initiative ihrer Mutter hin hat sie einen deutschen Paß beantragt, wozu sie meint, sie fände das „irgendwie gut, aber irgendwie auch - *nicht* gut. Ich will auch einen *türkischen* Paß haben.“ (Int6: 992f.). Doch die Mutter habe ihr u.a. wegen der besseren Berufsaussichten zu einem deutschen Paß geraten¹¹⁵. Außerdem möchte S. den Führerschein und eine Ausbildung machen und „vielleicht mit - zwanzig oder zweiundzwanzig“ (Int6: 971) heiraten.

Y. sagt, sie würde sich gerne in P. ein Haus kaufen, wenn sie älter ist. Obwohl sie anscheinend das Gefühl hat, in Deutschland nicht akzeptiert zu werden, wenn sie sich nicht assimiliert und sagt, sie fühle sich „gut“ im „eigenen Land“, der Türkei (s. 4.2.4.), möchte sie langfristig in Deutschland leben. Auch für sie ist es anscheinend durchaus

¹¹⁵ Eine andere Begründung ihrer Mutter sei gewesen: „Die hat *so* gemeint: Wenn ich jetzt aus Türkei einen - *Mann* will, dann kann er auch viel besser herkommen, als wenn ich ein Türke bin. Dann kommt der ein bißchen *schwer* hierher.“ (Int6: 948-950). Die deutsche Staatsbürgerschaft sagt folglich nicht unbedingt etwas über die subjektiv empfundene Identität einer Person aus, sondern kann auch strategische Gründe

möglich, sich an verschiedenen Orten wohlfühlen. Sie möchte zuerst den Realschulabschluß, dann eine Ausbildung und den Führerschein machen und „mit einundzwanzig oder so“ (Int6: 982) heiraten.

L. erzählt über ihre Zukunftsvorstellungen:

„*Ich* will heiraten, also später mal. Will zwei Kinder haben, Zwillinge. Also mein Wunsch, ein Mädchen, ein Junge. Und eine glückliche Familie haben. Und - hm, halt hier in Deutschland leben, hab' ich vor. Und einen guten Beruf haben, mein Mann genauso.“ (Int4: 689-692)

Sie betont, daß es *ihr* eigener und nicht ein von außen an sie heran getragener Wunsch ist, zu heiraten. Über die Türkei sagt sie:

„Eine andere Sprache, ähm, ein andres Land, ganz weit weg.“ (Int4: 600).

Sie benutzt das Wort 'anders' an dieser Stelle gleich zweimal. Damit unterstreicht sie m.E., daß die Türkei für sie fremd („ganz weit weg“) ist und sie sich in der Stadt, in der sie gerade lebt, wohlfühlt - was sie später resümierend bestätigt:

„Ja, hier gefällt's mir und ich will auch hier bleiben. Ich will eine Wohnung. Und - das *allerwichtigste* ist bei *mir* eine ganz glückliche Familie. Und - ein ganz glückliches Leben halt. (lacht) Nichts andres.“ (Int4: 698 - 704)

Was H.'s Lebensentwurf betrifft, lassen ihre Aussagen darauf schließen, daß sie sich noch unschlüssig ist und verschiedene Lebensentwürfe in Erwägung zieht (s. folgender Exkurs). Für sie steht jedoch fest, daß sie gegen eine erzwungene Heirat ist („Ich will irgendwie nicht heiraten müssen.“ (Int5: 1003)) und nur unter einer Bedingung heiraten würde:

„Ich muß *denjenigen*, mit dem ich heiraten will, *ganz* gut kennen! Von innen und von außen.“ (Int5: 1016f.)

Außerdem sagt auch sie, daß sie in der Stadt bleiben möchte, in der sie zur Zeit lebt.

Interessant ist m.E., daß alle befragten Mädchen Deutschland als ihren späteren Lebensmittelpunkt nennen. Das schließt jedoch nicht aus, daß in *allen* Lebensentwürfen Elemente von dem, was die Mädchen als „türkisch“ und von dem, was sie als „deutsch“ bezeichnen, enthalten sind, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung.

Ähnlich wie die Lebensentwürfe der Mädchen setzt sich auch H.'s Frauenbild, das nun in einem Exkurs folgt, aus unterschiedlichen 'Normalitäten' zusammen.

Exkurs: Das 'ideale' Frauenbild von H.

Es war eine kleine Bemerkung, die mich neugierig machte, H.'s Frauenbild in ihren Aussagen zu entdecken, nämlich der Kommentar über eine Mitschülerin, die nicht

haben.

„richtig“ abspülen könne:

„Da sagen wir ‘Oh mein Gott, Du, aus Dir wird *keine* Frau!’ oder so.“ (Int5 : 843f.)

„Wir“ sind in diesem Kontext H. und ihre türkische Freundin. Im Verlauf des Interviews erwähnt H. mehrere Mädchen- oder Frauentypen: „normale“ Mädchen, türkische Mädchen, deutsche Mädchen, deutsche Frauen, ältere türkische Frauen, ihre Tante, „Russinnen“ an ihrer Schule (s.o.), die Sozialpädagogin an der Schule¹¹⁶. An einer Analyse von H.’s Aussagen über verschiedene Mädchen- bzw. Frauentypen wird deutlich, daß sie von verschiedenen Bereichen ihrer Lebenswelt unterschiedliche Frauenbilder kennt, die sie differenziert bewertet.

Orientierung an türkischen und deutschen Frauen

H. orientiert sich je nach dem Bereich, auf den sich ihre Aussagen beziehen, an unterschiedlichen Normen. Im privaten Bereich, beim Essen, Putzen, Spülen und Kochen sind das ‘Ideal’ türkische Hausfrauen, die einen perfekten, sauberen Haushalt führen und türkische Mädchen, die im HTW-Unterricht einen Vorsprung haben (s. 4.2.1.). Hier gelten für H. anscheinend die ‘Normalitäten’, die sie aus türkischen Familien kennt und sie bezeichnet deutsche Frauen als „faul“.

Als sie sich auf Attribute und Themen bezieht, die etwas mit öffentlicher Darstellung und Wahrnehmung zu tun haben, wie „Luxus“, „Mode“ (s. 4.2.1.) und Aussehen, wertet sie ältere türkische¹¹⁷ Frauen ab:

„Und zum Beispiel die älteren Frauen sagen ‘Ah, ich bin so dick.’ Und so, ‘und dann muß ich da abnehmen.’ Obwohl die noch weiteressen. Dann soll sie halt da mit ihrem Leben was daraus *machen*. Und nicht da einfach sitzen und fressen oder so. [...] Die *machen* das nicht, das Gymnastik oder so. Die *machen* sowas nicht. Die sind einfach faul. [...] Die *kennen* sowas gar nicht.“ (Int5 : 951-961).

Aus dieser Aussage läßt sich auf folgende „Botschaft“ H.’s schließen: Frauen sollten auf ihren Körper achten, und nicht nur „sitzen und fressen“, sie sollten sich bewegen und sich um ihr Aussehen bemühen. Das ‘Ideal’ sind nun aktive Frauen, die etwas „machen“ und nicht nur rumsitzen¹¹⁸. Sie wertet hier türkische Frauen ab - allerdings nur ältere, zu denen sie sich nicht zählt - und bezeichnet sie als „faul“.

Heiraten und alternative Lebensentwürfe

Passend zu dieser Stelle, an der H. das Bild passiver Frauen, die nichts aus ihrem Leben

¹¹⁶ Diese jedoch nur in ihrer Rolle als Sozialpädagogin und nicht als Frau.

¹¹⁷ Die Aussage bezieht sich auf türkische Frauen, da H. an dieser Stelle von türkischen Hochzeiten erzählt.

¹¹⁸ Welche Gruppe H. bei diesem ‘Ideal’ als Norm sieht, sagt sie nicht ausdrücklich. Da sie von älteren (türkischen) Frauen redet, meint sie vermutlich junge Frauen, egal welcher Nationalität, vielleicht aber auch ältere nichttürkische Frauen

machen, beschreibt, ist ihre Aussage zum Thema 'Heiraten'¹¹⁹:

„Ich will irgendwie nicht *heiraten* müssen. Das, das versaut irgendwie Dein ganzes Leben. Du mußt immer überall mit dem *Mann* hingehen. Ich find' das voll blöd. Und bei uns Türken ist das voll *anders* und so. Ja ich find' das halt *nicht* gut, dann *immer*, dann vermißt Du halt die Freundinnen und so. Ich weiß es nicht, ich will irgendwie *nicht* heiraten, oder so. Bei uns ist das nämlich ganz *anders*, bei uns macht man, *heiratet* man. Man darf dann, man *darf* sich in - halt,

Analog dazu, daß ältere, verheiratete türkische Frauen nichts aus ihrem Leben machen, verstehe ich H.'s Aussage, sie fände es „voll blöd“, daß man „immer überall mit dem Mann hingehen muß.“ Sie entwirft dabei das Bild einer passiven, fremdbestimmten Frau, die sich mit der Heirat ihr Leben „versaut“ hat. Daraus schließe ich, daß es für sie wichtig ist, unabhängig zu sein und persönlichen Freiraum zu haben.

Kurz darauf erwähnt sie, daß sie ihre Freundinnen „dann“ - wenn sie verheiratet wäre? - vermissen würde. Es scheint, als ob es für H. einen Konflikt gibt zwischen Heiraten, also Familie haben, und Freundschaften, die sie möglicherweise als Alternative zur Familie sieht. Die Entscheidung, zu heiraten und eine eigene Familie zu gründen, scheint sich für H. nicht damit vereinbaren zu lassen, daß ihr auch Menschen außerhalb der Familie etwas bedeuten¹²⁰. Außerdem wäre eine Heirat für sie als „Muslimin“ - nicht als „Türkin“ -, also aufgrund religiöser Normen, nur dann rückgängig zu machen, wenn sie es aushalten würde, als „dreckige Frau“ stigmatisiert zu werden.

Danach erzählt H. begeistert von ihrer Tante, als ob sie damit sagen wolle, daß es auch für türkische Frauen Alternativen zur Heirat gibt:

„Meine *Tante* die lebt in der Türkei, die ist jetzt ungefähr 30. Das ist 'ne *Schwester* halt im Krankenhaus in der Türkei. Und die ist halt, ist immer noch nicht verheiratet, nicht mal verlobt, gar nichts. Die findet's voll *schön*. Die geht, (begeistert) die ist voll *anders*! (...) Die geht immer mit Freunden raus. Nicht so mit Eltern. Und die, die ist *genauso* wie ich, die mag das nicht, so Besuch zu gehen. Ich *hasse* das! So mit den Eltern und so Besuch gehen. Und die macht das genauso nicht. Krieg' ich voll die Kopfschmerzen, immer nur reden, reden, reden! Essen, essen, essen.“(Int5 : 1057-1073)

H. beschreibt ihre Tante als „voll anders“ und hat den Eindruck, sie sei dabei glücklich („Die findet's voll *schön*.“). Zudem ist die Tante eine Verbündete gegen langweilige Besuche mit den Eltern, die laut H. zu den unangenehmen Seiten ihres eigenen Alltags gehören. Ein alternativer Lebensentwurf ohne eigene Familie - die H. zwar „mag“ (Int5: 1044), die aber auch unangenehme Verpflichtungen mit sich bringt -, ließe sich ja

¹¹⁹ Da sie kurz nach der eben zitierten Passage das Thema 'Heiraten' anschnidet, steht es m.E. im Bezug zu der kritisierten Passivität, die für H. vielleicht auch traditionelle Einstellungen symbolisiert.

¹²⁰ Ursula Apatzsch (1992: 160ff.) differenziert bei Jugendlichen der zweiten MigrantInnengeneration zwischen 'peer-group-orientierten' und 'familienorientierten' Jugendlichen. Vielleicht sind H. diese Tendenzen nicht nur bei sich, sondern auch in den Orientierungen ihres Umfelds vertraut und sie ist dabei, ihren Standpunkt diesbezüglich zu finden.

vielleicht doch verwirklichen, wie das Vorbild der Tante verdeutlicht.

Insgesamt beschreibt H. unterschiedliche Typen von Frauen, wobei eine Synthese aus verschiedenen Merkmalen ihrem 'Ideal' einer Frau zu entsprechen scheint, das so aussehen könnte: Im Haushalt hält sich die Frau an 'türkische' Normen, bei der Kleidung orientiert sie sich an dem was 'modern', aber gesittet (nicht zu „offen“ wie bei „Russinnen“) ist.

Ansonsten ist sie körperbewußt, aktiv und eigenständig und muß sich - wohl oder übel? – eines Tages für Familie oder FreundInnen entscheiden.

4.2.5. Zusammenfassung

Bei der Interpretation der Aussagen in diesem Abschnitt bestätigte sich meine Annahme, daß für die jungen Migrantinnen selbst Heterogenität der Normalfall ist. Sie nehmen zwar tendenzielle Unterschiede zwischen Ethnien wahr, differenzieren dann aber trotzdem innerhalb dieser Ethnien. Manche Differenzen begründen sie mit 'Regeln', mit denen aber flexibel umgegangen wird. Der mehrsprachige Alltag der befragten Mädchen wird m.E. von ihnen als Bereicherung empfunden. Auch wenn sie in ihrem Alltag angeblich eher selten direkt mit Rassismus konfrontiert werden, scheinen Machtverhältnisse und Diskriminierungen für die befragten Mädchen spürbar zu sein. Trotzdem meinen sie, daß sie ihr Leben in Deutschland verbringen möchten.

Für Schulsozialarbeit bedeuten die hier genannten Sichtweisen der Mädchen, daß sie als 'normale' Jugendliche und nicht als 'Sondergruppe' behandelt werden wollen. Ihre subjektive Sicht von 'Normalität' stimmt nicht unbedingt damit überein, was die Mehrheitsgesellschaft als 'normal' definiert (z.B. im Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen). Daher scheint es mir besonders wichtig, ihre unterschiedlichen Lebensweisen und Einstellungen wertneutral zu akzeptieren. Um diese Offenheit für Unterschiede glaubwürdig zu vertreten, sollte Schulsozialarbeit eine klare antirassistische Position beziehen.

4.3. Schule

Die Schule bestimmt den Alltag von Jugendlichen - v.a. zeitlich - während der 'Lebenslage SchülerInsein', gleichzeitig ist sie der Wirkungsort von Schulsozialarbeit. Um Punkte zu entdecken, an denen Schulsozialarbeit gestaltend und unterstützend tätig werden kann, stelle ich in diesem Abschnitt Aussagen der befragten Mädchen dar, die im Zusammenhang mit der Schule stehen.

Zunächst soll ein Bild davon vermittelt werden, was sie vom Schulleben halten. Dann erläutere ich Rassismuserfahrungen im Schulalltag, von denen die Mädchen berichten, sowie ihre Sichtweisen über Erwachsene als AnsprechpartnerInnen in der Schule.

4.3.1. Schulleben

Eine der Hauptaufgaben von Schulsozialarbeit ist es, das Schulleben mitzugestalten. In diesem Abschnitt soll herausgearbeitet werden, wie die Mädchen das Schulleben sehen, um so geeignete Ansatzpunkte für Schulsozialarbeit zu finden.

Schule ist in Ordnung

B. findet die Schule „streng irgendwie“ (Int2: 334). Als Beispiel erzählt sie:

„Naja (lacht verlegen), wenn man in der Raucherecke zum Beispiel erwischt wird, dann gibt's gleich 'nen Eintrag in der Raucherkartei und gleich werden die Lehrer, äh, die Eltern benachrichtigt. Aber man sollte den Schülern halt noch 'ne Chance geben und so. Aber - hier gibt's das *nicht*. (Stimme klingt fast resigniert)“ (Int2: 334-338)

Sie wünscht sich also mehr Verständnis und keine sofortigen harten Konsequenzen.

Abschließend meint sie jedoch: „Eigentlich ist die Schule schon in Ordnung.“ (Int2: 358f.). Auch andere Mädchen vertreten die Meinung, die Schule sei „in Ordnung“.

Schon im Erstinterview meinte S., die Schule sei „ein bißchen langweilig“ (Int2: 333). Ihr Hauptkriterium für die Langeweile an der Schule scheinen die Jugendlichen zu sein:

„Jetzt sind die Neuntklässer weg, und es ist *nochmal* langweiliger geworden. [...] Sie haben Unsinn gemacht und so.“ (Int6: 137-154)

Andere, ältere Jugendliche, die nicht nur angepaßt sind (die „Unsinn“ machen), die Spontanes und Überraschendes in den Schulalltag einbringen, scheinen für S. wichtig zu sein, um das Schulleben für sie attraktiv zu machen.

Talentbühne und Schulparties

Für die Qualität des Schullebens scheinen Parties ein wichtiges Kriterium zu sein, denn alle befragten Mädchen berichten von Parties als Antwort auf meine Frage, was ihnen an der Schule besonders gefalle.

Mit ihrer Aussage: „Wir wollen immer *machen* was wir Jugendlichen auch *mögen*.“ (Int5 : 488f.) drückt H. die für sie wichtige Verbindung von Interesse, Spaß, etwas mögen mit „machen“, also Aktivität, aus (s. 4.1.1.). Dieser Satz fällt im Interview, als H. von der Talentbühne erzählt, die einmal im Jahr als gemeinsame Veranstaltung der SMVs des Schulzentrums stattfindet, und zwar abwechselnd in der Hauptschule, der Realschule oder im Gymnasium. Bei der Talentbühne erhalten die Jugendlichen die Chance, etwas auszuprobieren, was sie „mögen“. Es gibt keine Fremdbestimmung, sondern ihnen steht völlig offen, den Raum für eigene Interessen zu nutzen. S. und B. wünschen sich für die Talentbühne, daß noch andere Schulen mitmachen können: „Und andere Schulen auf jeden Fall. - Wir machen *immer* die gleichen Schulen!“ (Int2: 395). B. begründet ihren Wunsch damit, daß dort die besseren „Breaker“ (Int2: 407) seien. Im Zusammenhang mit der Talentbühne erzählt H. noch von der Disco:

„Ab neun Uhr oder so gibt's für die von der siebten bis zur neunten Klasse Disco. (...) Das macht halt viel *mehr* Spaß.“(Int5 : 463ff.).

Sie gehört als Siebtklässlerin jetzt zu den „Großen“, die länger bleiben dürfen und auch mal abends in der Schule etwas machen können, das „viel *mehr* Spaß“ macht.

Parties scheinen zu den Aktivitäten zu gehören, die auch S. an der Schule mag. Im Erstinterview schlägt sie vor, mehrere Parties durchzuführen und im Zweitinterview konkretisiert sie, wie sie sich eine gute Schulparty vorstellt:

„Ja ich find auch, daß von 'ner anderen *Schule* oder so noch ein paar Leute mitkommen dürfen. Das wär' *auch* gut. Und dann - vielleicht 'n Tag ohne *Lehrer* 'ne Party machen, daß kein Lehrer dabei ist.“ (Int6: 37-39)

Sie möchte gerne mit FreundInnen von anderen Schulen - analog zur Talentbühne - Spaß im Rahmen einer Schulparty haben. Allerdings wäre ihr Wunsch, „daß kein Lehrer dabei ist“. Sie fordert hier ganz klar Freiraum ohne Erwachsene ein¹²¹.

SMV

L. fängt in einer kurzen Gesprächspause - als wir uns über die Arbeit im SchülerInnencafé unterhalten - unvermittelt an, von der Faschingsparty zu erzählen:

L: „Und es gibt auch immer - also die SMV... macht auch Faschingsfeier, so Party.“ (Int1: 422)

Ich vermute, daß L. mit ihrem plötzlichen Bericht von der Party verdeutlichen möchte, daß es außer der Schulsozialarbeit (die das Hauptgesprächsthema im Interview war) auch noch andere Gruppen, wie die SMV, gibt, die das Schulleben mitgestalten.

S. ist selbst in der SMV, und erzählt, wie sie es dort findet:

„Das ist in Ordnung. Das ist *schön*! Halt - wir tun da auch viel mehr unternehmen als mit dem Herr K. [Schulsozialarbeiter, M.S.]. Halt, wir gehen Ausflüge und wir besprechen halt irgendwo.“ (Int2: 518f.)

Wie bei anderen Sachen, die sie gut findet, meint sie zuerst, es sei „in Ordnung“ in der SMV, verstärkt ihre Aussage dann aber mit dem Zusatz, es sei „schön“ dort. Im Vergleich zur Schulsozialarbeit schneidet die SMV bei ihr besser ab, da sie dort viel mehr „unternehmen“.

Realschule

Auch die Realschule im gleichen Gebäude scheint das Schulleben an der Hauptschule zu bereichern, zumindest am Tag ihrer Abschlußparty, von dem L. und H. spontan und sehr angetan berichten:

H: „Und die Realschule, die machen was andres, die machen halt. Die machen - äh -“

L: „Die lassen die andren Schüler nicht rein in die Schule. Die tun so mit Wasserballons auf die werfen.“

I: „Ach so, beim Abschluß dann.“

L: „Mhm.“

H: „Ja!“

L: „Und danach tun sie überall so mit Tischen und so weiter zudecken, damit die nicht rein können. Und die tun da tanzen, Musik hören, schreien, (lacht) - und alles mögliche.“

H: „Kriegen auch - da dürfen die halt auch alles machen. Wenn zum Beispiel die Jugendlichen rauchen, dann dürfen die vor den Lehrern rauchen, Bier trinken, -“

I: „An dem einen Tag dann?“

H: „Bei dem einen Tag, ja, weil's der letzte Tag ist. Und ärgern halt die Lehrer. Ja.“ (Int1: 287-300)

H., die in ihrer Freizeit gerne „Quatsch“ (Int1: 348) macht, wirkt fasziniert von der Idee, daß etwas Ausgefallenes, Spontanes auch in der Schule stattfinden kann. Die sonstigen Verbote gelten nicht mehr und an diesem Tag müssen die SchülerInnen nicht konform sein, denn „da dürfen die halt auch alles machen“, gegen Regeln verstoßen („rauchen, Bier trinken“) und die Autoritätspersonen mal „ärgern“, ohne Angst vor Sanktionen haben zu müssen. L.'s Aussage „die tun da tanzen, Musik hören, schreien - und alles mögliche“ vermittelt unterstützt durch die Begeisterung in ihrer Stimme die Lebendigkeit die an diesem Tag das Schulgebäude zu 'beleben' und die Mädchen zu begeistern scheint.

Da die Realschule im gleichen Gebäude ist, scheint es aus Sicht mancher SchülerInnen gelegentlich Konkurrenz zwischen ihr und der Hauptschule zu geben. Bei H.'s -

¹²¹ Dieser Punkt scheint ihr auch beim Wunsch nach einem Mädchenzimmer (s. 4.4.1.) wichtig zu sein.

unvermitteltem - Vergleich mit der Realschule schneidet die Hauptschule schlecht ab:

„*Meistens* machen die *Realschüler* voll die schönen Sachen, dann will das die Hauptschule auch, dann: ‘Voll die Scheißhauptschule, die macht hier *gar* nichts.’“(Int5 : 408-410).

Auf ein Konkurrenzdenken zwischen Real- und HauptschülerInnen läßt auch B.’s Aussage schließen:

„Die Realschule (sollte) ‘nen eigenen - Schülercafé haben. Von meiner Sicht her‘‘ (Int2: 316)

Denn sie findet es „total gemein“, daß die Realschüler erst sagen: „Euer X. [Name des SchülerInnencafés, M.S.] ist Schrott!“ (Int2: 314) und es trotzdem mit benutzen. Wenn sie das Café schon nicht anerkennen, sollen sie also gar nicht erst kommen. Dieses Beispiel könnte stellvertretend für andere abwertende Äußerungen von RealschülerInnen gegenüber HauptschülerInnen sein, wofür es allerdings keine sonstigen Anhaltspunkte gibt.

Wie bei ihren Freizeitinteressen ist Spaß auch in Bezug auf das Schulleben ein wichtiges Kriterium für die Mädchen, das sie vor allem mit Parties, die von unterschiedlichen Instanzen organisiert werden, in Verbindung bringen. Weiter ist ihnen wichtig, Parties für andere Schulen zu öffnen und etwas „schönes“ zu „machen“ (wie in der SMV oder in der Realschule, wobei die einzige Konkretisierung des Begriffs ‘schön’ Ausflüge sind). Diese -wenigen - Aspekte können von Schulsozialarbeit bei der Gestaltung des Schullebens aufgegriffen werden.

4.3.2. Rassismus in der Schule

In dem Interview mit Y. und S. erzählen sie von rassistischen Äußerungen in der Schule. Der Kontext war meine Frage nach einem Angebot nur für türkische Mädchen (s. 4.4.3.), worauf die interviewten Mädchen anfangen, von Vorurteilen gegenüber TürkInnen zu erzählen. Als ich mich nach Beispielen erkundigte, war die Antwort:

S: „Ja das kam halt. ‘Ja die Türken, die sind...’ was weiß ich noch ‘...die sind unverschämt halt. Die werfen das draußen hin, machen das...’ ”

Y: „Von ‘nem Lehrer, von unserem eigenen Lehrer kommen eigentlich Sprüche. Der sagt zum Beispiel...“

S: „Immer die Türken.“

Y: „Ihr seid nicht in Türkei, ihr sollt nicht schwänzen, ihr sollt das nicht machen, ihr sollt nicht türkisch sprechen.“

I: „Von Eurem Lehrer?“

Y: „Ja.“

S: „Der sagt: ‘Ihr sollt nicht türkisch reden, redet nur deutsch’, oder so.“

Y: „Ihr sollt - nicht immer mit Türken zusammen sein, eben. Sondern auch mit Deutschen’ und so. Also nichtmal zusammen sein.“

S: „Dann sagen die halt die Schüler immer: ‘Die Türken sind das.’ Immer: ‘Die Türken sind das.’“

Y: „Wenn, wenn irgendwas an der Schule passiert, dann sagen sie: ‚Ja, das waren die Türken!‘ Oder irgendeine Schlägerei, alle sind auf die andere Seite.“ (Int6: 454-470)

Als erstes Beispiel kommt ein allgemeiner Vorwurf („Die Türken sind...“), mit dem sie konfrontiert werden. Dann werden die Beispiele konkret auf die Schule bezogen, zunächst auf die angeblichen Aussagen eines Lehrers und dann auf die von SchülerInnen.

Welche Botschaft vermitteln diese - möglicherweise vom Lehrer als ‘integrationsfördernde’ Appelle intendierten - Aussagen den befragten Jugendlichen? Die Forderung, nicht türkisch zu reden, scheint Y. noch nachvollziehen zu können, da sie selbst an anderer Stelle die Meinung äußert, es sei wichtig gute deutsche Sprachkenntnisse zu haben, wenn man in Deutschland lebt (s. 4.2.5.). Doch die Aussagen des Lehrers implizieren eine Höherwertigkeit von ‘Deutschem’, nicht nur der deutschen Sprache, sondern auch der Menschen, da sie mit ihnen ihre Freizeit verbringen sollen. Zu dieser Aussage („Ihr sollt - nicht immer mit Türken zusammen sein, eben. Sondern auch mit *Deutschen*?“) äußert sich Y. verständnislos und empört: „Also nichtmal zusammen sein.“ In anderen Worten: Wie kommt der Lehrer dazu, ihnen Vorschriften zu machen, mit wem sie ihre Freizeit verbringen sollen? Kurz danach sagt Y., sie sei an der Schule mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft zusammen, aber privat eher mit türkischen (s. 4.1.3.). Das könnte m.E. eine Reaktion auf die Forderung des Lehrers sein, nicht nur mit TürkInnen zusammen zu sein - sie paßt sich eben in der Schule an¹²², wo sie sich im Einflußbereich des Lehrers befindet.

Eine ignorante Abwertung der Türkei enthält der Satz: „Ihr seid nicht in Türkei, ihr sollt nicht schwänzen, ihr sollt das nicht machen“. Diese Aussage impliziert, der Lehrer wisse genau, daß in der Türkei „schwänzen“ üblich sei und welche Verhaltensweisen dort selbstverständlich sind, die bei ihm in Deutschland nicht erlaubt sind. Die Funktion dieser Vorurteile sehe ich darin, daß Deutschland als positive Norm gesetzt und die Türkei als negativ besetzter Gegensatz dargestellt wird. Es wird vermittelt, die Türkei sei grundlegend ‘anders’ als Deutschland und die Jugendlichen müßten sich entscheiden, sich hier, wo alles völlig anders sei, anzupassen. Ob sie sich anpassen oder nicht, äußert sich aus Sicht des Lehrers in der Sprache, in der sie sich unterhalten und in der Staatsangehörigkeit der Menschen, mit denen sie Kontakt haben. Die Konfrontation mit solchen Vorurteilen ist sicher eine der Ursachen für den zuvor geäußerten Wunsch der Mädchen, zu „erklären halt, wie die Türken sind“ (Int6: 437f; s. 4.2.3.).

¹²² Mit diesem Verhalten bestätigt Y. die These „Mehrsprachigkeit [bzw. auch Multikulturalität, M.S.] wird gelebt, aber die Schule hat daran nicht teil“ (Gogolin/Neumann 1997; Klappentext).

Nicht nur Erwachsene, sondern auch Jugendliche haben - laut der zitierten Interviewpassage - Vorurteile gegenüber TürkInnen. Denn „wenn irgendwas an der Schule passiert“ würden die TürkInnen „immer“ beschuldigt werden. Y. und S. erzählen als Beispiel, daß ein Klassenzimmer verschmutzt war und ein Mitschüler die SchülerInnen des Türkischunterrichts anklagte, worauf die Reaktion von Seiten der Schulleitung gewesen sei:

„Und *wir*, der türkische Unterricht, durften fast keinen türkischen Unterricht mehr *machen*.(...) Und die Frau X. [Schulleiterin, M.S.] hat das auch *geglaubt*. Und hat gesagt: ‘Ja, wenn ihr das noch *einmal* macht’ und so. Dann haben wir auch Elternbriefe bekommen, obwohl das gar nicht *stimmt*.“ (Int6: 474-486)

S. erzählt das sehr emotional, obwohl sie sonst im Interview eher ruhig wirkte, da sie die Ungerechtigkeit dieser Beschuldigungen und der daraus resultierenden Behandlung durch die Schulleitung immer noch nicht zu verstehen scheint. Später habe sich die Situation dann geklärt, weil die SchülerInnen nochmal zur Schulleitung gingen. Trotzdem zeigt sich hier, wie einer angeblich ungerechtfertigten Beschuldigung der türkischen SchülerInnen zunächst geglaubt wurde und sogar ihre Eltern ermahnt wurden. Daher wird nachvollziehbar, daß sich die Mädchen hier als unschuldige Opfer beschreiben, die zu unrecht „immer“ bei „irgendwas“ angeklagt würden. Wenn sogar bei einer Schlägerei „alle“ auf der anderen Seite gewesen seien, heißt das m.E. daß die türkischen Jugendlichen sich selbst in einer Minderheitenposition sehen, in die sie nicht zuletzt aufgrund der hier erwähnten Aussagen und Verhaltensweisen des Lehrers, der MitschülerInnen und der Schulleitung gedrängt wurden.

Ob die von den Mädchen genannten Sätze tatsächlich so gefallen sind, spielt hier keine Rolle. Allein die Tatsache, daß sie Beispiele von Rassismus erwähnen, weist darauf hin, daß sie an der Schule mit den genannten abwertenden Haltungen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert werden¹²³. Daher ist nicht nur Schulsozialarbeit, sondern die *gesamte* Schule aufgefordert, eine klare antirassistische Position zu vertreten.

4.3.3. Erwachsene als AnsprechpartnerInnen in der Schule

Um zu erfahren, worin für die Jugendlichen die Rolle der Schulsozialarbeit besteht,

¹²³ Vor diesem Hintergrund ist Frank-Olaf Radtkes Forderung für die Schule - bezüglich des Umgangs mit der heterogenen Herkunft von SchülerInnen - einleuchtend: „Einzurichten wäre eine Normalität, die nicht einer permanenten Thematisierung bedürfte und sich damit einhandelte, die Ablehnungsmotive gegen ethnischen Respekt und Toleranz noch zu verdoppeln. Das aber wäre eine (bildungs-)politische, nicht eine pädagogische Aufgabe“ (Radtke 1992: 205).

interessierte mich in den Interviews, an wen sie sich bei Schwierigkeiten in der Schule wenden.

Als erwachsene 'AnsprechpartnerInnen' in der Schule scheint es für die befragten Mädchen nicht nur den Schulsozialarbeiter zu geben. Bei Schulschwierigkeiten würden sich Y. und S. an die betreffenden LehrerInnen bzw. an die Konrektorin wenden. S. und B. erzählen jedoch auch von Situationen, die sie der Schulleitung „gepetzt“ hätten. Wenn sie Konflikte untereinander nicht selbst austragen können, gibt es durchaus Situationen, in denen sie versuchen, sich beim Schulpersonal Unterstützung zu holen. Sie erzählen z.B., daß sie bei LehrerInnen „petzen“ (Int2: 270), wenn sie von Jungen angefaßt würden, was aber nicht viel zu nützen scheint. Einerseits, weil die Jungen es „trotzdem“ (Int2: 270) weiterhin machen, andererseits, weil die LehrerInnen bzw. die Schulleitung sie nicht angemessen unterstützt. B. schildert folgendes Beispiel:

„In unserer Klasse meistens, passiert's meistens, also: Da kommt 'n Junge und faßt am (zögert kurz) Arsch, und dann petzen wir und (lauter) die glauben uns nicht! Die sagen: 'Ja dann willst *Du* das auch!'" (Int2: 271-273)

Sie erzählt weiter:

„Zum Herr X. [ihr Klassenlehrer, M.S.] trauen wir's uns jetzt nicht mehr zu sagen, wir haben uns *einmal* in diesem Schuljahr getraut, denjenigen zu petzen, der das immer macht. - und aber, das hat nichts genützt.“ (Int2: 278-280)

Als dann die Rektorin vor der Klasse stand, hätten die MitschülerInnen den 'Täter' verteidigt und sich nicht mit ihnen solidarisiert, sie sogar im Anschluß an den Vorfall eine Zeit lang ausgegrenzt:

B: „Da war, da waren *paar* Wochen, da hat uns *keiner* angekuckt, *keiner* hat mit uns geredet...“

S: „Ja.“

B: „... nur weil wir den Jungen gepetzt haben.“ (Int2: 290-293)

Es scheint ein ziemlich komplexer Vorfall gewesen zu sein, um dessen Rekonstruktion es hier nicht geht, sondern darum, daß die Hoffnung der Jugendlichen auf Unterstützung durch die jeweiligen AnsprechpartnerInnen nicht erfüllt wurde. Indem sie „petzten“, hofften sie auf die LehrerInnen als 'AnwältInnen' von Gerechtigkeit, aber sie wurden sowohl von ihnen als auch von den MitschülerInnen und der Schulleitung enttäuscht. Inzwischen haben sie den Eindruck, sie würden nicht ernst genommen („die glauben uns nicht“) und zu Unrecht mit der Unterstellung konfrontiert, sie würden es selbst herausfordern. Seit dieser Erfahrung scheint für solche Fälle zumindest der Klassenlehrer kein Ansprechpartner mehr zu sein. Sie selbst scheinen sich jedoch nicht stark genug zu fühlen, den Jungen Grenzen zu setzen, sondern brauchen die Unterstützung anderer.

Interessant ist, daß bei den genannten Beispielen immer von „petzen“ die Rede ist, d.h. die betreffenden Personen werden angeklagt in der Hoffnung, daß von einem ‘mächtigen’ Erwachsenen Sanktionen erteilt werden¹²⁴. Schulsozialarbeit wird in diesen Beispielen nicht erwähnt.

Für N. scheint die ehemalige Schulsozialarbeiterin die einzige erwachsene Ansprechpartnerin an der Schule gewesen zu sein. Sie betont mehrmals im Interview, daß sie es nicht gut finde, daß sie gegangen sei („Das war schon Scheiße.“ (Int3: 387)), daß sie sie „*schon* vermisse“ (Int3: 108) und hätte sich eigentlich gewünscht, daß sie „uns jetzt *nicht* verlassen“ (Int3: 603) solle. An ihren Formulierungen wird deutlich, daß die Schulsozialarbeiterin sehr wichtig für sie (und ihrer Meinung nach auch für andere, da sie von „uns“ redet) war. Sie fühlt sich „verlassen“, möglicherweise sogar im Stich gelassen. Später erzählt N. von einer Auseinandersetzung in der fünften Klasse, als sie zu einem für sie ungünstigen Termin („Ich sollte *nachsitzen*, aber da *konnte* ich nicht.“ (Int3: 706)) zum Nachsitzen gezwungen worden sei und sich vehement gewehrt habe:

„Seitdem - seit der fünften Klasse - bis jetzt ist bei mir alles anders geworden. Sie-sie - sie schreit mich, sie schreien mich *ohne* Grund an - und warum?“ (Int3: 730-732)

Seit diesem Vorfall scheint sie sich an der Schule stigmatisiert und ungerecht behandelt zu fühlen. Sie fühlt sich von denen („sie“, die LehrerInnen?), die sie „*ohne* Grund“ anschreien, zu Unrecht mit verbaler Gewalt konfrontiert. Ihre Enttäuschung darüber, daß die ehemalige Schulsozialarbeiterin die Schule verließ, liegt vermutlich daran, daß sie in ihr wenigstens *eine* Erwachsene an der Schule gefunden hatte, die sie ernst nahm (s. 4.5.1.).

4.3.4. Zusammenfassung

Generell scheinen fast alle befragten Mädchen die Schule ‘in Ordnung’ zu finden. Sie würden sich aber wünschen, daß Aktivitäten, die das Schulleben bereichern öfter stattfinden, wie z.B. die Talentbühne oder Schulparties, für die sie konstruktive Ideen einbringen. Sie schätzen es, daß die SMV das Schulleben aktiv mitgestaltet. Gelegentlich scheint die Einschätzung mancher Jugendlicher ihres eigenen Schullebens durch den Vergleich mit der Realschule beeinflußt zu werden.

Als Teil des Schulalltags nennen manche Mädchen rassistische, diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen von Erwachsenen und Jugendlichen. Das ist ein

¹²⁴ Im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit fallen eher die Begriffe „Probleme“ und „helfen“ (s. 4.5.2.).

Grund, weshalb sich manche Mädchen nicht respektiert fühlen. Ein anderer Grund sind die Reaktionen von schulischen Fachkräften auf Situationen, in denen SchülerInnen sie um Unterstützung gebeten haben. Ihre unangemessenen Reaktionen mindern das Vertrauen in diese Erwachsenen als AnsprechpartnerInnen. Einige Jugendliche würden sich bei Schulschwierigkeiten an die betreffenden LehrerInnen wenden, während für andere Jugendliche nur die/der SchulsozialarbeiterIn als einzige/r erwachsene/r AnsprechpartnerIn an der Schule in Frage kommt.

Daraus ergibt sich m.E. als Konsequenz für Schulsozialarbeit, daß sie eine klare Parteilichkeit für die Jugendlichen vertreten sollte, um für sie eine vertrauenswürdige 'Anlaufstelle' auf der Suche nach Unterstützung zu sein.

4.4. „Also mit *Jungs* würd' ich keine Mädchengruppe machen.“ - Mädchenspezifische Angebote

Eines meiner Anliegen war, in den Interviews zu erfahren, was die Mädchen von geschlechtsspezifischen Angeboten im Rahmen von Schulsozialarbeit halten. Haben sie überhaupt Interesse an einer Mädchengruppe, wo sie doch Jungen so interessant finden (s. 4.1.3.)?

Ihre Aussagen zu Mädchenräumen, zu den Aktivitäten, die sie im Rahmen einer Mädchengruppe gerne machen würden, und zu ihrer Meinung von einem ethnisch homogenen Angebot erläutere ich in diesem Abschnitt.

4.4.1. Mädchenräume

Wunsch nach einer Mädchengruppe

Als ich mich bei L. und H. erkundige, ob es bei Frau Z., der ehemaligen Schulsozialarbeiterin, noch „andere Sachen“ als die aktuellen Angebote der Schulsozialarbeit gegeben habe, antworten sie:

L: „Die Frau Z. hatte noch so'ne Mädchengruppe.“

H: „Ja.“

L: „Da waren halt so Mädchen, die haben halt in der Schule übernachtet, also da war ich noch nicht dabei, aber an den Fotos und so weiter.“

H: „Ja, die haben da Fotos halt aufgehängt. Die waren so Ausflug oder sowas, mal in der Schule übernachten... und so halt.“

I: „Mhm.“

F: „Ausflüge machen mit der Frau Z.“

L: „Und bei Frau Z. konnte man halt auch viel besser anvertrauen, weil das ist, ähm, 'ne Frau

und wir sind Mädchen (lacht).“ (Int1: 203-213)

Ohne zuvor das Thema Mädchengruppe angesprochen haben, erzählen sie spontan davon. Auch später im Interview sagen sie nochmal, sie würden gerne in eine Mädchengruppe gehen, wenn es in diesem Schuljahr eine gäbe. H. meint dazu noch: „Es täte halt Spaß machen.“ (Int1: 456). Die Begründung, weshalb sie Interesse an einer Mädchengruppe hätten, sind also der „Spaß“ den sie mit den Aktivitäten verbinden und ihr größeres Vertrauen in eine weibliche Pädagogin („weil das ist, ähm, ‘ne Frau und wir sind Mädchen“). S. und B. argumentieren im Erstinterview ähnlich. Auch sie wünschen sich eine Mädchengruppe, die allerdings „lieber bei ‘ner Frau“ (Int2: 193) stattfinden sollte¹²⁵.

Mädchenzimmer

Ihren Wunsch nach einem eigenen Raum für Mädchen an der Schule äußert S. in beiden Interviews in dem konkreten Vorschlag, ein Mädchenzimmer einzurichten. Sie stellt es sich so vor, wie sie es vom Jugendhaus kennt:

„Im Jugendhaus gibt’s doch so’n Mädchenzimmer. Da dürfen nur *Mädchen* rein. Und - die Mädchen erzählen halt gegenseitig, was sie Probleme haben, die *helfen* sich auch gegenseitig. Die mach - die kochen auch zusammen, wenn sie wollen -halt, das ist so wie ‘ne Wohnung für sie halt.“ (Int6: 327-331)

Ihre Bedingung für ein Mädchenzimmer wäre außerdem:

„Da dürfte *kein* Erwachsener, daß ist ja ein *Mädchenzimmer!*“ (Int6: 353)

Ihr Traum ist ein Zimmer, das auch an der Schule „wie ‘ne Wohnung“ sein könnte. Es soll gemütlich sein und sie möchte sich dort zuhause fühlen. Wichtig ist ihr bei der Einrichtung „was zum *Musik* anhören“ (Int6: 344), also etwas, das Atmosphäre schafft, neben einer Sitzgelegenheit und Schränken, denn „da kann man halt alles rein tun, was, was die Mädchen möchten halt.“ (Int6: 347). (Was das genau ist, erfuhr ich leider nicht.) Die Einrichtung soll von den Mädchen selbst bestimmt werden, ohne Erwachsene¹²⁶. S. betont ganz klar, daß es wirklich ein *Mädchenzimmer* sein sollte, ein Ort also ohne Fremdbestimmung von Erwachsenen, wo Mädchen gemeinsam solidarisch sein und sich gegenseitig „helfen“ können. Selbst den Vorschlag ihrer Freundin, daß „vielleicht“

¹²⁵ Das korrespondiert mit der Aussage im Jahresbericht der Schulsozialarbeit an der Schule der befragten Mädchen: „Das Angebot der Mädchengruppe durch die Schulsozialarbeit hat sich für diese Mädchen sehr bewährt. Grundlegend war hierbei die Erfahrung für die Mädchen, daß sie innerhalb der Schule eine Vertrauensperson und einen „privaten“ Raum gefunden haben.“ (Jahresbericht 1998/1999: 8). Auf den mehrfach geäußerten Wunsch der Mädchen, eine Mädchengruppe solle von einer Frau geleitet werden, gehe ich in Abschnitt 4.5.4. ausführlicher ein.

¹²⁶ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Elke Schön, die über 12-14jährige Hauptschülerinnen sagt, sie „äußern vor allem den Wunsch nach eigenen (Innen-)Räumen, die sie nach ihren Bedürfnissen nutzen und gestalten möchten“ (Schön 1995: 258).

Lehrerinnen rein dürften, unterstützt sie nicht¹²⁷. Sie dürften höchstens „*vielleicht* kurz rein schauen“, sich aber nicht im Zimmer aufhalten. Die Abwesenheit von Erwachsenen ist m.E. ein wichtiger Unterschied zu einer Mädchengruppe.

Y. unterstützt S.'s Idee, ein Mädchenzimmer an der Schule einzurichten:

„Man ist die ganze Zeit mit den Jungs zusammen und so. Vielleicht wollen Mädchen auch mal, irgendwie - vielleicht haben die viele Probleme - und die wollen ja nicht zu *Lehrer* oder - zu den, mit den *Jungs* besprechen.“ (Int6: 335-338)

Sie befürwortet also eine Rückzugsmöglichkeit, um ohne Jungen und LehrerInnen zu sein, damit sie sich in vertrauensvoller, ungestörter Atmosphäre unterhalten können.

An eigenen Orte in der Schule, um nur unter Mädchen zu sein, scheinen die interviewten Mädchen großes Interesse zu haben, obwohl sie ansonsten ihr Interesse an Jungen nicht leugnen (s. 4.1.3.).

4.4.2. Aktivitäten in einer Mädchengruppe

Nachdem deutlich wurde, daß die Mädchen Interesse an Mädchenräumen haben, stelle ich dar, wofür sie diese geschlechtshomogenen Räume nutzen möchten.

Als ich mich erkundigte, was S. und B. gerne in einer Mädchengruppe machen würden, war ihre Antwort:

B: „Keine Ahnung. Ausflüge machen, reden, Musik hören, vielleicht auch was zusammen kochen oder so. Ja.“

I: „Und worauf hättest Du Lust?“

S: „Ich? Auf vielleicht Geheimnisse zwischendurch sagen halt, vertrauen. Auch tanzen¹²⁸ - alles mögliche. (leiser) Keine Ahnung.“

B: „‘Ne Pyjamaparty machen! (lacht)!“ (Int2: 699-704)

Die Aktivitäten ‘Reden’, ‘Ausflüge machen’ und ‘In der Schule übernachten’ („‘ne Pyjamaparty machen“), die in mehreren Interviews im Zusammenhang mit einer Mädchengruppe erwähnt wurden, werde ich nun erläutern.

Reden

H. scheint sich in der Mädchengruppe sehr wohlfühlen:

„Es macht halt Spaß. Ja. Weil da kann man über alles *reden*.“ (Int5 : 51f)

Das hängt auch damit zusammen, daß keine Jungen dabei sind, denn: „Halt nur unter Mädchen macht es viel mehr Spaß!“ (Int5: 93). Ihr scheint die Mädchengruppe als ‘privater’ Ort für Gespräche viel zu bedeuten. Diese Funktion von geschlechtshomogenen

¹²⁷ Vgl. ihre Aussage, daß sie Schulparties gerne mal „ohne Lehrer“ durchführen würde (s. 4.2.1.).

¹²⁸ S. möchte in der Mädchengruppe „tanzen,“ sie also auch als Bewegungsraum nutzen (vgl. dazu Rose 1993).

Räumen drücken Y. und S. auch in ihren o.g. Aussagen zu einem Mädchenzimmer aus. L. findet es gut, daß sie in der Mädchengruppe die Mädchen „ganz gut *kenn(t)*“ (Int4: 100), um ihnen „private Sachen [...] erzählen“ (Int4: 99) zu können und sich gegenseitig - auch der Sozialpädagogin, die sie „jetzt auch schon“ kenne - „alles fast anvertrauen“ (Int4: 101) zu können. Die Mädchengruppe ist für sie also ein Ort, der von Offenheit und gegenseitigem Vertrauen geprägt ist. Diese Atmosphäre kann für L. unter der Bedingung, jemanden zu „kennen“ entstehen. Damit drückt sie aus, daß für sie eine feste Gruppe mit vertrauten Menschen Voraussetzung für Offenheit ist. Sie findet außerdem, „wenn man so persönliche Sachen hat, so private, dann ist es besser“ (Int4: 86f.), wenn keine Jungen dabei sind. Vermutlich würde sie ihnen „persönliche Sachen“ nicht so gerne anvertrauen. Sie denkt außerdem, daß vertraute, offene Gespräche in einer gemischten Gruppe keinen Raum hätten, denn Jungen scheinen sich ihrer Meinung nach eher für Unternehmungen zu begeistern („Also die meisten Jungs die kommen dahin, und was weiß ich, nur für Ausflüge oder so. Und die interessieren sich auch gar nicht dafür, also - so wie ich die kenne.“ (Int4: 102-104)).

Im Interview mit N. und C. schloß sich an meine Frage, ob sie sich eine Gruppe mit Jungen vorstellen können, folgende Passage an:

- C: „Nein, weil - und dann, *wollen* wir mal unter der Gruppe, weisch, über alles mögliche reden...“
 I: „Mhm.“
 C: „... zum Beispiel jetzt über Sex oder was auch immer, und dann würden die Jungs so meinen: ‘Ja und dann hat *die* mir ein geblasen.’ und bla...“
 N: „‘Und die hab’ ich schon durchgefickt.’, das ist *jetzt* grade Mode geworden.“
 C: „Ja! - Und -und auf sowas haben wir keinen Bock! Und da kannst Du auch nicht so richtig über alles reden.“
 I: „Mhm.“
 C: „Weil dann, dann, oder vielleicht - fängst Du dann, wenn Du die Probleme der ganzen Gruppe erzählst und Du fängst vielleicht mal an zu heulen oder so, die Jungs gleich: ‘Hahaha.’ (imitiert höhnische Gelächter)“
 N: „‘Voll die Heulsuse!’“
 C: „Guck die Behinderte an!“ so, „Heult gleich los.“ und so. Und deswegen, also mit *Jungs* würd’ ich keine Mädchengruppe machen.“
 N: „Ja.“ (Int3: 1003-1018).

C., das deutsche Mädchen, hat ähnliche Argumente wie die Migrantinnen, um zu begründen, weshalb die Mädchengruppe ein ungestörter Raum ohne Jungen sein sollte. Sie meint, daß sie in der Mädchengruppe „über alles mögliche reden“ und auch mal „heulen“ wolle, ohne ausgelacht zu werden, was mit Jungen nicht möglich wäre. N. stimmt ihr zu und scheint es ebenfalls gut zu finden, daß sie bei bestimmten Aktivitäten in der Mädchengruppe nicht durch Prahlerei von Jungen gestört und durch deren Reaktionen in ihrem eigenen Verhalten eingeschränkt werden.

Ausflüge

N. und C. erwähnen zunächst nur Unternehmungen (in der Schule Übernachten, Eis essen, Ausflüge) als sie von der Mädchengruppe erzählen, später auch noch ein Bastelangebot, aber ihre wirklich favorisierten Aktivitäten sind Ausflüge. Sie beteuern beide, daß sie Ausflüge, („Weggehen!“) am liebsten in der Mädchengruppe machen und gemacht haben. Bei ihrer o.g. Aufzählung, was sie gerne in einer Mädchengruppe machen würde, sagt auch B. als erstes „Ausflüge machen“. Mit ihren FreundInnen legt sie ebenfalls Wert darauf, „draußen“ zu sein und etwas zu unternehmen. Die Mädchengruppe wäre für sie eine Chance, den Radius „draußen“ zu erweitern und ganz neue öffentliche Räume zu erkunden.

In der Schule übernachten

B. erzählt begeistert von der „Pyjamaparty“ der Mädchengruppe im letzten Schuljahr, obwohl sie gar nicht daran teilgenommen hat¹²⁹:

„Und dann sind sie halt mit dem Pyjama, also d-das ganze Schulhaus war dunkel, dann sind sie da rumgerannt und haben Fange gespielt und so. Und dann, ja und dann... haben sie noch... sind sie halt miteinander gesessen und haben geredet, haben zusammen hier im X. [Name des SchülerInnencafés] gegessen. Ja. Und sonst nichts. Und dann sind sie halt schlafen gegangen.“
(Int2: 718-722)

Die Möglichkeit, sich den nur tagsüber vertrauten Raum Schule plötzlich im Dunkeln unter ganz neuen Bedingungen anzueignen, rumrennend und im Pyjama, scheint sie zu faszinieren. Sie hat den Eindruck, daß die ‘Pyjamaparty’ ein spannendes („das ganze Schulhaus war dunkel, dann sind sie da rumgerannt“) und gleichzeitig ein vertrautes Gruppenerlebnis in entspannter Atmosphäre war („sind sie halt miteinander gesessen und haben geredet“).

Für N. und C. scheint die Übernachtung der Mädchengruppe in der Schule ein eindrückliches Erlebnis gewesen zu sein. Ihre äußerst lebhafteste Schilderung erweckt den Eindruck, daß beide viel Spaß dabei hatten:

C: „Ja, okay in der Schule schlafen, das hat *echt* Spaß gemacht! Wir sind...“

[...]

C: „Und dann, dann haben wir da, also Verstecke gespielt.“

N: „Ich hab’ mich da oben bei der Sekretärin versteckt, da hat mich *niemand* gefunden. Ich bin oben zu den Stühlen gegangen.“

J (lachend): „Und wir alle, halbe Stunde später: ‘Ey, wir suchen die mal.’ Und wir so: ‘Hey, N. komm’ raus! Es ist vorbei.’ Nein, kommt nicht. Und wir so: ‘Es ist vorbei!’ - Und wir so alle, wie wir hoch sind, kommt die so bei den Stühlen: ‘Hey, hab’ ich Euch verarscht!’ Die war die ganze Zeit da oben! - Genau, wir sind die Treppen hoch und auf einmal ‘Pff!’ (ahmt ein ‘Furzgeräusch’ nach). Wir so: ‘Hey!’ - Die Frau Z. [die

¹²⁹ Noch bevor das Interview im SchülerInnencafé begann, nahm sie sofort das GästInnenbuch und zeigte mir die entsprechende Seite darin.

Schulsozialarbeiterin, M.S.] voll rot geworden!. Wir so (gespielt entrüstet): ‘Frau Z.!’“
(Int3: 199-222)

C., die zuvor meinte, daß es manchmal langweilig in der Mädchengruppe gewesen sei, betont hier, in der Schule zu übernachten habe „*echt* Spaß“ gemacht. Auch N. scheint gute Erinnerungen an dieses Erlebnis zu haben. Bemerkenswert finde ich, daß sie die Details des kurzen peinlichen Vorfalles mit der Schulsozialarbeiterin so genau erinnern¹³⁰. Anscheinend war es für sie sehr amüsant und eindrücklich, die Schulsozialarbeiterin als gewöhnliche Person, der auch mal etwas Peinliches passiert, zu erleben und nicht nur in ihrer Rolle als Pädagogin. Die lebendige Schilderung ihrer Erinnerungen verdeutlicht m.E., wie spannend es für die Mädchen war, die Schule einmal nicht als Institution zu erleben. Innerhalb der überschaubaren Mädchengruppe konnten sie das Schulgebäude ‘beleben’ und sich dort ungezwungen bewegen. Diese Möglichkeit scheint für beteiligte und nichtbeteiligte Mädchen mit äußerst positiven Vorstellungen bzw. Erlebnissen verbunden zu sein.

4.4.3. Offenes Angebot nur für türkische Mädchen

Bei den Zweitinterviews - an denen nur türkische Mädchen teilnahmen - stellte ich allen Mädchen die Frage, was sie von einem Angebot hielten, an dem nur türkische Mädchen teilnehmen könnten. Bei H. stößt diese Idee auf Ablehnung und Unverständnis:

„Ich find’s *nicht* so gut. Wieso nur die türkischen Mädchen? Die andern sind doch auch so Mädchen. (...) Halt, vielleicht hat man ja auch so’ne beste Freundin, die so’ne Deutschen ist, und die kann ja gar nicht da *mit*. Aber wenn Du da mitmachen willst, das kommt doch voll blöd vor. Halt, daß *wir* nur dahingehen als - wär’s hier Türkei oder so. (Int5: 616-635)

Sie hält eine rein türkische Mädchengruppe für ausgrenzend und „voll blöd“ gegenüber anderen Mädchen. Die Vermutung, daß sie sich mit Türkinnen identifiziert, ist dadurch begründet, daß sie von „wir“ redet. Trotzdem lehnt sie ganz deutlich ein separatistisches Verhalten ab, in dem man so tut „als - wär’s hier Türkei oder so“¹³¹.

Die Idee eines Angebots nur für türkische Mädchen stößt auch bei L. auf Ablehnung:

„Nein, also - Ich weiß nicht. Wenn die *andren* nicht da mitmachen dürfen, dann fänd’ ich’s schon ein bißchen langweilig, also v-vielleicht hab’ ich ja mehrere deutsche, italienische Freunde-ne. Und also, die halt nur türkisch, und dann würd’ ich’s schon langweilig finden.“ (Int4: 364-367)

In ihrem Alltag ist die Nationalität der FreundInnen tatsächlich (nicht nur „vielleicht“)

¹³⁰ N. hatte schon weiter oben davon erzählt, mit dem Kommentar: „Das war geil!“ (Int3: 198).

¹³¹ Diese Argumentation hat sie möglicherweise von der Mehrheitsgesellschaft übernommen und möchte vielleicht mir gegenüber die ‘richtige’ Antwort geben.

unterschiedlich (s. 4.1.3.), weshalb es für L. „langweilig“¹³² wäre, sie als „die *andren*“ auszuschließen. Sie spricht sich klar für Offenheit gegenüber anderen Menschen unabhängig von deren Herkunft aus.

Im Gegensatz zu H. und L. hält S. sehr viel von der Idee eines Angebots nur für türkische Mädchen und antwortet auf meine Frage spontan: „ne *gute* Idee find’ ich’s.“ (Int6: 432). Was ihr daran gefällt, ist die Möglichkeit, sich auszutauschen und neue Freundschaften zu schließen. Sie schlägt vorsichtig vor:

„Und dann, k-k-, weiß nicht, vielleicht können die ja auch so - erklären halt, wie die Türken sind.“ (Int6: 436-438)

Ein Ort nur für türkische Mädchen stellt für sie ein Forum dar, um gemeinsam Strategien zu entwickeln, wie der nicht-türkischen Öffentlichkeit vermittelt werden könnte, „wie die Türken sind“ (s. 4.2.3.).

Diese Idee, andere über TürkInnen ‘aufzuklären’ findet Y. auch wichtig, äußert sich aber ähnlich skeptisch wie H., daß vielleicht bei den Personen, die ausgeschlossen sind, Ressentiments gegenüber Türkinnen verstärkt werden könnten. Sie schlägt vor:

„Und wenn alle anderen auch dazu kommen, find’ ich besser, weil die, vielleicht können die ja *mithören*, weil’s über Türken alles und so. Manche denken ja, wir sind blöd und so.“ (Int6: 444-446)

Sie wünscht sich einen Ort, der für „alle anderen“ Nationalitäten offen ist, damit sie mehr über TürkInnen erfahren und dadurch Vorurteile abbauen können.

Mich überraschte, daß die Skepsis der Mädchen bezüglich eines ethnisch homogenen Angebots so groß ist. Darin drücken sie m.E. - analog zu ihren Aussagen zum Thema Mehrsprachigkeit (s. 4.2.2.) - die Befürchtung aus, sich selbst durch separatistisches Verhalten auszuschließen und deshalb abgelehnt zu werden.

4.4.4. Zusammenfassung

Die Begründungen der befragten Mädchen für ‘Mädchenräume’ ohne störende Jungen entsprechen den Aussagen der Fachliteratur¹³³: Sie schätzen neben den für sie sehr wichtigen privaten Gesprächen in der Mädchengruppe als geschütztem ‘Innenraum’ auch die Möglichkeiten, die sie ihnen zur Raumaneignung bietet. So können sie bei

¹³² Als „langweilig“ bezeichnet sie es ebenfalls, wenn Jungen nicht an Ausflügen der Mädchengruppe teilnehmen. Auch dort scheint sie es interessanter zu finden, - zumindest bei Ausflügen - Kontakt mit unterschiedlichen Gruppen von Menschen zu haben und lehnt Exklusivität ab.

gemeinsamen Ausflügen neue öffentliche Räume erkunden und als sie in der Schule übernachteten, konnten sie sich das Schulgebäude neu aneignen. Bezüglich eines ethnisch homogenen Gruppenangebots sind ihre Meinungen sehr unterschiedlich und reichen von deutlicher Ablehnung über zurückhaltendes Interesse bis zu einer klaren Befürwortung. Für Schulsozialarbeit bedeuten diese Aussagen, daß es wichtig ist, 'Mädchenräume' in der Schule einzurichten, indem eine Mädchengruppe angeboten wird und vielleicht sogar ein Mädchenzimmer als Treffpunkt für Mädchen eingerichtet wird. Ein Gruppenangebot nur für Migrantinnen oder nur für Türkinnen wäre je nach Interessenlage der Migrantinnen an der Schule vorstellbar.

4.5. Schulsozialarbeit

Die befragten Mädchen äußerten sich nicht nur im Zusammenhang mit der Mädchengruppe über Schulsozialarbeit. Vielmehr war Schulsozialarbeit eines der Hauptthemen der Interviews. Dabei lassen ihre Aussagen auf verschiedene Nutzungsweisen der Möglichkeiten, die ihnen Schulsozialarbeit bietet, schließen, die ich zu Beginn dieses letzten Kapitels der Interviewauswertung erläutere. Dann stelle ich Kritik und Verbesserungsvorschläge der Mädchen für Schulsozialarbeit dar sowie das Bild, das sie von einer idealen Schulsozialarbeiterin/einem idealen Schulsozialarbeiter entwerfen. Zwischen den Zeilen äußerten sie sich darüber, was sie sich von einer Schulsozialarbeiterin/einem Schulsozialarbeiter für den Umgang mit Jugendlichen wünschen. Diese Wünsche bilden den Abschluß der Interviewauswertung.

4.5.1. Nutzungsweisen von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit um eigene Ideen auszuprobieren und Verantwortung zu übernehmen

Schulsozialarbeit ist im Gegensatz zum Unterricht ein Angebot an der Schule, an dem die beteiligten Jugendlichen freiwillig teilnehmen. Dabei können sie Ideen umsetzen, die ihnen wichtig sind und aktiv partizipieren.

H. erzählt stolz, daß es ihre Idee gewesen sei, die Öffnungszeiten des SchülerInnencafés

¹³³ Vgl. Heiliger 1993, Schön 1995, Klees u.a. 1997; s. 2.2.2.

zu erweitern („Wir haben vorgeschlagen, daß wir auch am Mittwoch offen haben.“ (Int1: 118)). Ihr Stolz beruht m.E. darauf, daß sie die Erfahrung gemacht hat, durch ihren Vorschlag - sie betont das Wort „wir“ - etwas bewirken zu können. Später erzählen L. und H., wie sie auf diese Idee kamen:

L: „In der sechsten Klasse durften wir noch nicht machen. Und die Siebtklässler, wenn wir die immer gesehen haben, hatten wir halt auch immer Bock. Wir wollten halt wissen, wie das *ist*, da zu arbeiten. Und da haben wir's auch mal halt (lacht zögernd) probiert.“

H: „Bei der Frau Z. durfte man nicht halt, in der fünften Klasse, weil - ich weiß nicht, daß man, wenn man - kann man das nicht *beherrschen* oder sowas, daß man das nicht *kann*, oder so. Halt erst n-ab der Sechsten durfte man das dann machen.“ (Int1: 405-412)

Sie waren also neugierig darauf, „wie das *ist*“, auch einmal Verantwortung zu übernehmen, was nur die älteren SchülerInnen durften.

Schulsozialarbeit um - manchmal - neue Leute kennenzulernen

Als L. und H. von der Arbeit im SchülerInnencafé erzählen, meint L., es gefiele ihr, daß „man halt mehrere Leute kennenlernen“ (Int1: 66) würde. Sie antwortet auch im zweiten Interview spontan mit einem „Ja klar!“ (Int4: 73) auf meine Frage, ob sie sich vorstellen könne, daß Mädchen aus einer anderen Klasse an der Mädchengruppe teilnehmen.

H. begründet ähnlich, weshalb sie Lust auf eine Mädchengruppe hätte:

„Ne Mädchengruppe - lernst Du auch mehr Freunde kennen, da kommen halt verschiedene, nicht nur aus einer Klasse, noch aus mehreren. Ja. (Int1: 476-478).“

Sie scheint ebenfalls interessiert daran zu sein, ihren FreundInnenkreis über ihre Klasse hinaus zu erweitern. Für die Arbeit im SchülerInnencafé war es ihr jedoch wichtig, nur mit Jugendlichen aus ihrer eigenen Klasse „für uns alleine“ (Int1: 123) zu arbeiten und nicht „die Dienste teilen oder sowas“ (Int1: 119) zu müssen. Daher vermute ich, daß sie neue Leute zwar kennenlernen möchte, sich eine enge Zusammenarbeit wie hinter der Theke des SchülerInnencafés aber nur mit einer vertrauten Freundin aus ihrer Klasse vorstellen kann. Es scheint also situationsabhängig zu sein, wann sie offen für neue Kontakte ist.

Schulsozialarbeit zur Raumerweiterung

Von den Ausflügen, z.B. im Rahmen der Mädchengruppe und des SchülerInnencafé-Teams, scheinen alle befragten Mädchen, die Schulsozialarbeit damit in Verbindung bringen, begeistert zu sein (s. 4.4.2.). L. schätzt an ihnen die Möglichkeit „mit den Freunden, also alle zusammen irgendwo hin“ (Int4: 288) zu gehen. Ein sozialer, geselliger Aspekt ergänzt dabei die Möglichkeit, neue, unbekannte Orte zu erkunden. Sie schlägt als Veränderungsmöglichkeit für Schulsozialarbeit vor:

„Und dann, also viel mehrere Ausflüge, vielleicht hintereinander alles. (lacht).“ (Int4: 269f.)

„Viel mehrere Ausflüge“ unterstreicht, daß sie ihr sehr viel „Spaß“ machen (was sie in diesem Kontext mehrmals bekräftigt) und sie ansonsten vermutlich selten Möglichkeiten hat, sich mit FreundInnen neue Räume anzueignen.

Schulsozialarbeit um Spaß an der Schule zu haben

Das SchülerInnencafé scheint L. und H. die Möglichkeit zu geben, an der Schule „Spaß“ zu haben. Sie können den Raum nutzen, um spontan etwas auszuprobieren:

H: „Ja, halt - dene also was vormachen oder sowas. Da m-sch - tanzen wir auch manchmal hier so -“

L: „Ja!“

I: (lacht) „Cool. Hinter der Theke, oder -?“

H: „Ja - nicht wenn die Leute da sind, halt wenn da keiner kommt von den Schülern, dann machen wir das halt.“

L: „Und spielen wir halt mit V. [Vorname des Schulsozialarbeiters; M.S.] so Spiele oder tanzen, toben rum. (lacht)“ (Int1: 71-77)

Schulsozialarbeit gibt ihnen im SchülerInnencafé und auch bei der Abschiedsparty für ihre Freundin, von der sie begeistert erzählen („haben wir getanzt, gespielt, Klopapier geworfen (alle lachen), haben die eingewickelt“ (Int1: 328f)), die Möglichkeit rumzutoben und ausgelassen zu sein. Vermutlich tun sie das in den Räumen der Schule sonst kaum. Das gemeinsame Übernachten der Mädchengruppe in der Schule (s. 4.3.2.) zählt ebenfalls zu diesen Chancen, die Schulsozialarbeit bietet, um die Schule ‘anders’ zu erleben.

Schulsozialarbeit als zeitliche Überbrückungsmöglichkeit

Die Mitarbeit im SchülerInnencafé ist für L. und H. eine angenehme Überbrückungsmöglichkeit zwischen dem Unterricht am Vor- und am Nachmittag, die angeblich auch von ihren Eltern geschätzt wird:

L: „Also schon gut [finden es die Eltern, M.S.], weil wenn wir Mittagschule haben, dann gehen wir nach Hause und dann wissen wir nicht, was wir daheim machen sollen bis Mittagschule. Und also hier - verschwenden wir halt die Zeit - bis -“

I: „Verschwenden?“

(H. u. L. lachen).

H: „Ja, halt bis um drei Uhr. Weil daheim macht’s nie was Spaß. Weil wir bekommen auch keine Hausaufgaben, wenn wir Nachmittagschule haben - und dann sind wir hier, halt darum. Ham wir uns auch ja, so angemeldet halt, beim V. [Vorname des Schulsozialarbeiters; M.S.], daß wir hier arbeiten wollen und so -“ (Int1: 392-400)

Die Schule wird so für sie zu einem Ort, an dem sie die Zeit angenehmer verbringen können, anstatt sich zuhause zu langweilen. Auch als Ort für die Mädchengruppe ist die Schule für L. aus zeitlich-pragmatischen Gründen geeignet, um die lange Mittagspause als Mitarbeiterin im SchülerInnencafé und in der Mädchengruppe zu verbringen¹³⁴ („Dann

¹³⁴ Wenn es zeitlich genauso günstig wäre, fände L. allerdings auch einen anderen Ort für die

bleib ich halt ganz in der Schule, geh' ich gar nicht nach Hause.“ (Int4: 118f.)). Ebenso nutzen andere Jugendliche das SchülerInnencafé als Überbrückungsmöglichkeit („Manche *bleiben* da und gehen ins X. [Name des SchülerInnencafés; M.S.] essen und so.“ (Int6: 227)), auch wenn sie nicht dort arbeiten.

Y. nutzt das Spieleangebot der Schulsozialarbeit um Hohlstunden zu überbrücken: „So wenn wir freie Stunde haben, dann gehen wir Spiele abholen.“ (Int6: 211) und S. erzählt:

„Wenn wir halt so Freizeit haben, nicht Freizeit, besser nach der Schule so, wenn wir Nachmittagschule haben, dann kann man zum K. [Nachname des Schulsozialarbeiters; M.S.] gehen, Spiele ausleihen und Spiele spielen oder - Musik anhören, die normale.“ (Int2: 127-129)

Das heißt m.E., in ihrer 'richtigen' Freizeit außerhalb der Schule, also an freien Nachmittagen, nutzen beide die Schulsozialarbeit nicht, aber immerhin bietet der offene Bereich manchmal eine zeitliche Überbrückungsmöglichkeit.

Schulsozialarbeit als Unterstützung bei Problemen

Alle befragten Mädchen assoziieren Schulsozialarbeit mit 'Problemen', und einige haben sie schon genutzt, um sich bei Schwierigkeiten beraten zu lassen¹³⁵.

S. berichtet von einer Situation als sie gemeinsam mit anderen Mädchen einer Freundin verständlich machen wollten, daß sie von ihrem Umgang mit Jungen nichts hielten. Schließlich fiel ihnen ein:

„Und dann haben wir uns überlegt halt, wir haben ja die Frau Z. [ehemalige Schulsozialarbeiterin, M.S.] zum Helfen, und dann sind wir hochgegangen und haben sie mal gefragt, ob sie uns helfen kann. Und dann hat sie gesagt 'Okay', hat sie uns eine Sprechstunde gegeben. Haben war halt, dann waren wir, haben wir halt geredet.“ (Int6: 198-202)

Als sie alleine mit der Situation nicht klarkamen, nutzten sie die Unterstützung der Schulsozialarbeiterin. Sie hatten also zunächst die Information, daß sie „zum Helfen“ da sei, aber auch soviel Vertrauen zu ihr, daß sie sich freiwillig an sie wandten. Die geschilderte Situation war offenbar sehr eindrücklich für S., denn eines ihrer Argumente gegen die Abschaffung von Schulsozialarbeit ist, daß sie damals mit der Schulsozialarbeiterin „reden“ konnten. Vermutlich hätten sie sich in der gleichen Situation jedoch keinem Mann anvertraut¹³⁶ (s. 4.5.3). Andere Probleme, z.B. mit Lehrern, würde S. eher mit dem Lehrer und Y. eher mit der Konrektorin besprechen.

Mädchengruppe in Ordnung.

¹³⁵ Vgl. ein ähnliches Ergebnis der Fallstudie zur Schulsozialarbeit (Bolay u.a. 1999: 40). Dort assoziierten viele Jugendliche ebenfalls 'Probleme' mit Schulsozialarbeit, auch wenn das - nach Aussage der Schulsozialarbeiterin - der tatsächlichen Nutzung nicht entsprach.

¹³⁶ B. meint beispielsweise, Herrn K., dem Schulsozialarbeiter, würde sie nichts erzählen, „weil er mehr so - männlich ist und Frau Z. war m-mehr so, halt für, die versteht also *mehr* über diese Probleme und so.“ (Int2: 149-51).

Anscheinend trennen sie zwischen schulischen Problemen, für die eindeutig der Schule zugehörige Erwachsene zuständig sind, und privaten Problemen, für die sich die Schulsozialarbeiterin als geeignete Ansprechpartnerin erwies.

Auch N. beschreibt, daß sie die ehemalige Schulsozialarbeiterin als echte Unterstützung erlebt habe:

„Ich hatte Schulprobleme, zuhause hatte ich Probleme, Streß und so. Und ich wußt' nicht, wie ich *weiterkomme*. Dann hab' ich mit der Frau Z. geredet und so, die hat mir aber *echt* geholfen! Wenn, wenn so jetzt Klassenkonferenz oder so war wegen der Schule mit der Frau X. [Rektorin, M.S.] und so, die hat mir *immer* geholfen. Oder (...) [schildert eine weitere Situation, M.S.] da war sie auch für mich da und so. Das war halt *schon* gut bei der Frau Z., daß sie, daß sie mich *unterstützt* hat und so.“ (Int3: 439-445)

Als sie in einer extrem schwierigen Situation gesteckt hat, habe ihr die Schulsozialarbeiterin „immer“ und „echt“ geholfen, sie sei für sie „da“ gewesen und habe sie „unterstützt“. Diese Schilderung klingt sehr positiv und fast schon idealisierend, aber N. erweckt den Eindruck, daß sie wirklich konstruktive Unterstützung von der Schulsozialarbeiterin erlebt hat und ihr als Ansprechpartnerin an der Schule (s. 4.3.3.) volles Vertrauen schenken konnte.

Schulsozialarbeit wird nur von anderen genutzt

Einige der befragten Mädchen vermitteln den Eindruck, daß sie sich durch die aktuellen Angebote der Schulsozialarbeit nicht angesprochen fühlen.

Auf meine Frage nach den Angeboten der Schulsozialarbeit - zusätzlich zum offenen Bereich - erzählt B. vom Kickerturnier und vom Montagstreff, von dem sie weiß, weil ihr Bruder daran teilnimmt. Ansonsten meint sie:

„Keine Ahnung, was er [der Schulsozialarbeiter; M.S.] da noch macht. Also ich weiß es nicht so arg, weil wir sind ja nicht *so* oft hier in der Schule.“ (Int2: 137f.)

Sie hat andere Orte, an denen sie ihre Freizeit verbringt und findet die Schule dafür nicht so attraktiv. Daher scheint sie auch nicht so genau informiert zu sein, was die Tätigkeiten des Schulsozialarbeiters sind.

S. meint, daß Schulsozialarbeit für sie nicht so wichtig sei: „Nee, für uns *nicht*, aber für manche bestimmt“ (Int6: 260). Eine weitere Begründung, weshalb sie nichts mit Schulsozialarbeit zu tun haben, ist z.B. über das SchülerInnencafé: „Da find' ich's so *langweilig*“ (Int6: 217). Sie kann sich kaum vorstellen, daß Schulsozialarbeit für sie jemals interessant sein könnte:

„Das wird immer das *gleiche* wieder sein. Nee, das wird mich nicht, *nie* interessieren, glaub' ich.“ (Int6: 363f.)

Dabei betont sie nochmals, daß es für sie persönlich so ist. Trotz ihrer negativen Aussagen

über Schulsozialarbeit meint sie nicht, daß sie völlig überflüssig sei, denn die Vorstellung, im nächsten Schuljahr würde Schulsozialarbeit abgeschafft, findet sie „Irgendwie auch *nicht* gut, aber irgendwie auch *gut*“ (Int6: 265).

Insgesamt nutzen die befragten Mädchen die Möglichkeiten von Schulsozialarbeit überwiegend zur Freizeitgestaltung, um neues zu erleben und um Zeit zu überbrücken. Sie assoziieren außerdem mit Schulsozialarbeit die Möglichkeit, sich bei Problemen unterstützen zu lassen. Manche Mädchen nutzen Schulsozialarbeit nicht, halten sie aber trotzdem für wichtig.

4.5.2. Kritik an Schulsozialarbeit und Verbesserungsvorschläge

Da einige der befragten Mädchen Schulsozialarbeit nicht nutzen, interessierte mich, was die Gründe dafür sein könnten. Die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit waren ein weiterer Kritikpunkt, der mir wichtig erschien, weil er spontan und mehrfach auftauchte. In diesem Abschnitt stelle ich zunächst die Kritik an den Angeboten der Schulsozialarbeit dar, bevor ich erläutere, was die Mädchen an den Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit stört und welche Verbesserungsvorschläge sie dafür nennen.

Kritik an den Angeboten

Angebote für Jungen und für jüngere SchülerInnen

Über die Angebote der Schulsozialarbeit meint B.:

„Und das find ich auch jetzt *total gemein*. Seit wann Herr K. da ist machen sie *nur Jungs Sachen*, Kickerturnier zum Beispiel. (erregt:) Das gehört doch nichts zu Mädchens! Weil er ein Ma-Mann ist, denkt er, ja für Jungs was machen, aber für Mädchens macht er *gar* nichts (Stimme klingt enttäuscht), überhaupt nichts. Bei, aber bei Frau Z. [ehemalige Schulsozialarbeiterin; M.S.] gab's zum Beispiel *Mädchengruppe* und so - und hier gibt's nur Kickerturnier. Also das ist auch schon - bißchen blöd.“ (Int2: 176-181)

Sie mag bei dieser Aussage ihre Partizipationsmöglichkeiten, z.B. im SchülerInnencafé übersehen. Ihre Wahrnehmung, daß „nur Jungs Sachen“ angeboten würden - „nur Kickerturnier“ und *keine Mädchengruppe*¹³⁷ - paßt jedoch zur Aussage des Schulsozialarbeiters, es sei bewußt ein Mann eingestellt worden, um gezielt Jungen anzusprechen. B. scheint die Jungen zu beneiden, denn „die machen auch Spaß mit dem [Schulsozialarbeiter; M.S.] und so“ (Int2: 165), während er auf sie „irgendwie immer so ernst“ (Int2: 87) wirke. Sie fühlt sich folglich von den Angeboten mit ihren Interessen als Mädchen nicht wahrgenommen und vom „Spaß“ ausgeschlossen.

¹³⁷ Das Interview mit B. fand statt, als es keine Mädchengruppe an der Schule gab.

N. und C. finden, daß es für ältere Jugendliche zu wenig Angebote der Schulsozialarbeit gibt:

- N: „Der macht eigentlich nie- Nichtmal - (überlegt kurz) Kickerturnier!“
C: „Dann kommt er, dann kommt er um elf - ja Kickerturnier (abfällig)...“
N: „... was ist das schon.“
C: „... wer darf da meistens mitmachen? Sechser- und Siebenerklassen.“
N: „Ja.“ (Int3: 472-476)

Auch sie nennen als exemplarisches Angebot, für das sie sich nicht interessieren das Kickerturnier, kritisieren jedoch nicht wie B., daß es nur ein Angebot für Jungen sei, sondern daß es nur für jüngere SchülerInnen sei¹³⁸. Anschließend nennt N. noch Parties als Beispiel. Deren Zeitstruktur sie eher für Jüngere, denn sie würde lieber länger bleiben, dürfe das aber nicht. Aufgrund ihres Alters scheint sie sich also von den Angeboten der Schulsozialarbeit ausgeschlossen bzw. nicht angesprochen zu fühlen.

Als ich L. und H. frage, was man im offenen Bereich der Schulsozialarbeit alles machen könne, antwortet L. zögernd:

- „Ja also, man kann da spielen, - malen, - (lacht etwas verlegen)“ (Int1: 156)

Möglicherweise erzählt sie davon so zögernd - und abstrakt von „man“ - , weil sie sich dort selten oder nie aufhält. Der Grund für ihr verlegenes Lachen könnte sein, daß sie die Angebote („spielen, - malen“) uninteressant für sich als Jugendliche findet. Vielleicht fühlt sie sich auch als Mädchen von den Möglichkeiten, die der offene Bereich bietet, nicht angesprochen, denn der Schulsozialarbeiter sagt im Gespräch mit mir, daß eher Jungen kurz mal zum Kicker spielen in den kleinen Pausen vorbeischauchen würden. Es könnte sein, daß die Jungen den Raum für sich beanspruchen und dominieren.

Öffnungszeiten

Eine Möglichkeit, den Raum für Jugendliche zugänglicher zu machen, wäre die Öffnungszeiten auf die große Pause auszudehnen. H. sagt nämlich:

- „In großen Pausen hat er nie offen. Da muß man halt in den kleinen Pausen kommen, oder nach der Schule. So.“ (Int1: 150-152)

Ob er dann jedoch häufiger von den Mädchen frequentiert würde, geht aus dieser Aussage nicht hervor.

Um das SchülerInnencafé an die Bedürfnisse der Jugendlichen anzupassen, schlägt H. vor, die Öffnungszeiten zu ändern:

- „Und dann tät ich halt das ganze X. [Name des SchülerInnencafés; M.S.] neu machen, und..., und

¹³⁸ Den Eindruck, daß Schulsozialarbeit nur für jüngere SchülerInnen sei, bekräftigt C. - die keine Migrantin ist, deshalb erwähne ich es nur als Fußnote -, indem sie später verächtlich sagt, es würden „Fünftklässler!“ ihre Probleme mit dem Schulsozialarbeiter besprechen. Vielleicht will sie damit aber auch betonen, daß sie dafür schon zu 'cool' und reif ist.

halt die *Uhrzeiten* von dene. Daß es halt mal *eine* Stunde *freitags* vielleicht geben sollte. Weil da *auch* viele Leute, die von der Schule kommen, dann - halt was *kaufen* schnell wollen, und so.“ (Int5: 363-366)

Bei ihrer Begründung, weshalb sie diese um „*eine* Stunde *freitags*“ erweitern möchte¹³⁹, stellt sich m.E. die Frage, wo der Treffpunktcharakter des SchülerInnencafés bleibt, wenn es nur darum geht, „schnell“ etwas mitzunehmen¹⁴⁰.

Die momentane Angebotsstruktur scheint also manche Mädchen nicht anzusprechen, da sie den Eindruck haben, es gebe nur Angebote für Jungen oder jüngere SchülerInnen, in denen ihre Interessen als Mädchen sowie ihre zeitlichen Interessen nicht berücksichtigt werden.

Kritik an den Räumlichkeiten

Als ich die Mädchen um Verbesserungsvorschläge bat, nannten sie hauptsächlich die Räumlichkeiten, die sie umgestalten würden. Das korrespondiert mit ihren Aussagen, daß es in der Schule keine ansprechenden Räumlichkeiten gibt, um sich dort außerhalb des Unterrichts aufzuhalten (s. 4.1.2.).

SchülerInnencafé

Auf meine Frage, was sie an Schulsozialarbeit ändern würde, antwortet H. spontan:

„Vieles! Halt, ich würde das ganze X. [Name des SchülerInnencafés, M.S.] *neu* machen. Halt die Möbel und so, was da alles ist. Halt richtig mal *putzen*. [...]Dann hätt' ich halt das ganze X. neu machen, neue Bilder, alles neu dekorieren.“ (Int5 : 360-368)

Als erstes sagt sie „Vieles!“. Ideen hat sie bezogen auf „das ganze“ SchülerInnencafé anscheinend genügend, wie sie mehrmals betont. Ihre Ideen beziehen sich auf die Räume, die sie renovieren, putzen und „alles neu dekorieren“ würde, da ihr die Möbel und Bilder nicht zu gefallen scheinen und auf die Öffnungszeiten (s.o.).

L. würde auch das „X. renovieren! (lacht) Also viel schöner machen.“ (Int4: 267f.). „Viel schöner machen“ - eine Formulierung, die mehrmals in diesem Kontext fällt - heißt für sie, „vielleicht alles mal neu“ einzurichten, das Mobiliar „nicht so bunt“, nur „bunte Lichter“ (Int4: 281-284). Sie wünscht sich für das SchülerInnencafé einen größeren Raum,

¹³⁹ Die regulären Öffnungszeiten waren zum Zeitpunkt des Interviews dienstags bis donnerstags von 12:00 bis 13:30 Uhr.

¹⁴⁰ Auch an anderer Stelle im Interview sagt sie: „Nur bis um zwölf, die noch Schule haben, kommen schnell was kaufen, ganz ganz schnell, bevor der Lehrer kommt. Dann gehen die. [...] Da kommen nicht mehr so viele Leute wie früher.“(Int5 : 201-205). Das SchülerInnencafé ist also laut ihrer Aussage inzwischen eher eine 'Verpflegungsstation' als ein Treffpunkt. Für sie als Mitarbeiterin ist das jedoch eher positiv, da es nicht mehr so hektisch wie früher sei. Mögliche Ursachen, weshalb das SchülerInnencafé bei den Zweitinterviews im Juli angeblich nicht mehr so gut besucht war wie bei den Erstinterviews im Januar und Februar, sind leider aus den Interviewaussagen nicht interpretierbar.

denn:

„Wenn das ein bißchen *größer* wäre, könnte man dabei auch noch tanzen. Wenn man da halt beim Essen sitzt, könnten da auch ein paar Leute in der Mitte tanzen. Das wär' auch voll cool! (lacht)“ (Int4: 274-278)

Ihr Wunsch wäre nicht nur ein ansprechender, „schöner“, sondern auch ein großer discoähnlicher Raum mit „bunten Lichtern“, in dem sie die Möglichkeit hat, sich zu bewegen, zu „tanzen“.

Arbeits- und Freizeitraum der Schulsozialarbeit

Für den Raum, der gleichzeitig Büro des Schulsozialarbeiters und offener Bereich für die Jugendlichen ist, schlägt H. vor:

„Auch neu machen, vielleicht mehrere - nicht so Kinderspielzeuge, sondern mehr so für Jugendliche, so interessante Sachen. (...) So, auch Billardspieltisch halt. Und da sollte man halt mehr Spiele und nicht so *Arbeitszimmer* haben. Mehr so ein Spiel-Raum(...) Da *oben* sollte man auch was verkaufen, finde ich. Wenn Leute *kommen*.“ (Int5: 371-382)

Im Raum des Schulsozialarbeiters sind auch ihrer Meinung nach „Kinderspielzeuge“, wovon sie als Jugendliche nicht angesprochen fühlt. Der Raum hat für sie den Charakter eines „*Arbeitszimmers*“ (beim Wort Arbeit klingt ihre Stimme abfällig), womit sie sich vermutlich auf den Bürobereich des Schulsozialarbeiters bezieht. Daher plädiert sie für eine Trennung des Freizeit- und Arbeitsbereichs. Ihre konstruktiven Vorschläge, um den Raum attraktiver zu machen sind, den Billardtisch, der in einem andere Raum ist, in den offenen Bereich zu stellen (anstatt des Tischkickers?) sowie Chips und Cola (Int5: 384-386) zu verkaufen, „wenn Leute *kommen*“. Dieser kurze Satz, den sie - mit Betonung auf „*kommen*“ - anhängt, könnte heißen, daß der offene Bereich normalerweise nicht stark von den Jugendlichen frequentiert ist. Er könnte aber auch nur ihr Wunsch ausdrücken, die Atmosphäre noch gemütlicher und ansprechender zu gestalten, wenn sie sowieso dort ist, z.B. wenn sich die Mädchengruppe in dem Raum trifft. Ihre Aussagen zeigen, daß sie sich „interessante“, jugendgemäße Möglichkeiten und Einrichtungsgegenstände für den offenen Bereich der Schulsozialarbeit wünscht.

Auch B. würde den offenen Bereich „renovieren“ und „lustig“ gestalten, denn er sei „irgendwie voll altmodisch“ (Int2: 246f.). S. meint, als sie B.'s Wunsch nach lauter Musik bekräftigt:

„Ja, laute Musik! Er macht leise, damit er noch arbeiten kann. (...) Ich mein, vielleicht könnt' man ein anderes Zimmer für ihn haben, damit er arbeiten kann und ein Zimmer halt für uns, da wo wir - spielen können und tanzen.“ (Int2: 248-251)

Diese Aussage beruht vermutlich auf den Erfahrungen, die sie bei einer selbstorganisierten Party gemacht hat („der war auch in dem Raum und hat mit dem Computer irgendwas gearbeitet. Und wir haben dort Musik angehabt, getanzt, alles

mögliche.“ (Int2: 76f.)). Ein Vorschlag für den offenen Bereich ist also, zwei getrennte Räume zu haben, damit sich der Schulsozialarbeiter zum „arbeiten“ in ein separates Büro zurückziehen kann.

Insgesamt drücken die befragten Jugendlichen m.E. den Wunsch nach ‘jugendgemäßen’ Räumlichkeiten und Angeboten aus, die sie auch als Mädchen ansprechen. Ihre konkreten Vorschläge könnten von Schulsozialarbeit aufgegriffen und mit den Jugendlichen diskutiert und umgesetzt werden.

4.5.3. Die ideale Schulsozialarbeiterin/der ideale Schulsozialarbeiter

In den Interviews bat ich die Jugendlichen, zu beschreiben, wie sie sich eine Person, die Schulsozialarbeit anbietet, idealerweise vorstellen. Neben dieser Beschreibung äußerten sie sich auch zum jetzigen Schulsozialarbeiter (V. K.), zur ehemaligen Schulsozialarbeiterin (Frau Z.) und zu der Sozialpädagogin, welche die Mädchengruppen an der Schule und im Jugendhaus leitet. Ob sich die von den Mädchen geschilderten Situationen und Beispiele tatsächlich so zugetragen haben, ist irrelevant. Vielmehr geht es darum, welche Bedürfnisse und Wünsche sie mit der Wahl dieser Beispiele mitteilen.

Anhand ihrer Aussagen, versuchte ich herauszufinden, wie die/der ideale SchulsozialarbeiterIn nach Ansicht der befragten Jugendlichen sein sollte. Bei ihrer/seiner Beschreibung erläutere ich, welches Geschlecht, welche Nationalität und welche Eigenschaften sie/er haben sollte.

Geschlecht

Mehrere Interviewpassagen deuten darauf hin, daß sich die Mädchen bei Problemen eher an eine weibliche Schulsozialarbeiterin wenden würden.

Auf die Frage nach einer/m idealen SchulsozialarbeiterIn sagt ein Mädchen¹⁴¹:

„Es sollte Mann *und* Frau geben. Das wäre halt besser. Wen man besser kennt, sollte im-man die, äh Probleme erzählen, halt. Wär’ auch gut.“ (Int2: 144f.)

Sie schlägt hier einen Kompromiß vor zwischen der Entscheidung ob es eine Frau oder ein Mann machen sollte, denn so gäbe es vermutlich für Mädchen und Jungen eine/n AnsprechpartnerIn.

Zwei weitere Mädchen sagen über die ehemalige Schulsozialarbeiterin:

¹⁴¹ Bei den Zitaten verzichte ich ab sofort auf die Quellenangabe, um aufgrund der sehr persönlichen Äußerungen eventuelle Rückschlüsse auf die Mädchen zu vermeiden und die ihnen zugesicherte Anonymität zusätzlich abzusichern.

X1: „Und bei ihr haben wir immer das Probleme gesagt und sie hat's immer gelöst und... bei Herr K. brauchen wir's nicht.“

I: „Und woran liegt das?“

X1: „Weiß ich nicht.“

X2: „Also weil er ein *Mann* ist oder so. Ich weiß nicht, weil... es ist so, man hat mehr Vertrauen zu einer, wenn man... *weiblich* ist, dann hat man zu einer *weiblichen* Person mehr Vertrauen als zu einer männlichen. Ja.“

Sie fühlten sich von Frau Z. anscheinend verstanden und unterstützt. Das Geschlecht der Person, die Schulsozialarbeit macht, ist für sie ein entscheidendes Kriterium, um sich ihr anzuvertrauen oder nicht.

An den Aussagen im Zusammenhang mit einer Mädchengruppe wird besonders deutlich, daß sich die befragten Jugendlichen dafür nur eine Frau als Leitung vorstellen können. Als ich beispielsweise zwei Mädchen frage, ob sie sich mit dem jetzigen Schulsozialarbeiter eine Mädchengruppe vorstellen könnten, antworten sie:

X1: „Also ich glaub' nicht! (lacht) - hm, ich glaub'“-“

X2: „Der steht bestimmt auf sowas nicht, oder so. Vielleicht ja 'ne Jungengruppe, aber 'ne Mädchengruppe (beide lachen) - weiß ich nicht.“

Sie scheinen beide die Idee amüsant, fast schon grotesk zu finden und halten ihn als Mann eher für eine „Jungengruppe“ geeignet.

Da die Mehrheit der befragten Mädchen sich eine weibliche Schulsozialarbeiterin wünscht, werde ich im folgenden die Eigenschaften und Kompetenzen bezogen auf eine Frau beschreiben - was nicht heißen soll, daß sie für einen Mann nicht ebenso gültig wären.

Nationalität

Auf die Frage, die ich erst im Zweitinterview - also nur an türkische Jugendliche - stellte, wie sie es fänden, wenn die Schulsozialarbeiterin eine Türkin wäre, reagierten die Mädchen völlig unterschiedlich.

Eine Jugendliche, die von der Idee eines Angebots nur für türkische Mädchen sehr angetan war, meint, daß sie dann trotzdem nicht interessierter an Schulsozialarbeit wäre, denn „das wird immer das *gleiche* wieder sein“. Für sie scheinen die Angebote von Schulsozialarbeit wichtiger zu sein als die Person. Sie kann sich anscheinend - zumindest so spontan - nicht vorstellen, daß diese sich bei einer anderen Schulsozialarbeiterin ändern würde.

Die Vorstellung einer türkischen Schulsozialarbeiterin findet ein anderes Mädchen:

„Ganz normal! Wie auch 'n Deutscher oder 'n Italiener. Ganz normal.“

Die Nationalität scheint für sie völlig irrelevant zu sein und eine türkische Schulsozialarbeiterin wäre für sie nichts besonderes, sondern „ganz normal“. Sie schildert

sofort im Anschluß die Eigenschaften, die sie bei einer/einem SchulsozialarbeiterIn wichtig findet. Diese Schilderung schließt sie mit den Worten ab:

„Ja halt - *egal* aus welchem Land sie oder er kommt.“

Vermutlich möchte sie damit nochmals betonen, wie „normal“ sie es fände, wenn eine Schulsozialarbeiterin nicht der Mehrheitsgesellschaft angehört. Ihre Position ist neutral und wird m.E. überzeugend von ihr vertreten - nicht nur in dieser Passage, sondern auch aufgrund von Analogien zu ihrer Argumentation bezüglich der Nationalität ihrer Freundinnen, die im Vergleich zu gegenseitiger Sympathie belanglos sei.

Ein anderes Mädchen hält von der Idee einer türkischen Schulsozialarbeiterin nicht so viel:

I: „Und - da hab' ich mir überlegt, wie, wie Du das finden würdest, wenn - da jetzt halt jemand kommen würde und die Person, das wär - 'ne Türkin oder ein Türke.“

X: „Mhm.“

I: „Wie würdest Du das dann finden?“

X: „Weiß nicht. Ich glaub nicht so gut, wenn's 'ne Türkin wär. Weiß nicht, das kommt halt drauf an, wie sie *ist*. Ob sie so *eingebildet* wär oder so. Oder mehr, es gibt's ja auch manche Leute, die machen was sie wollen, und wie das, halt was uns gar nicht *Spaß* macht. Halt so mehr so 'ne Jugendliche.“

I: „Mhm. Das hast Du ja letztes Mal schon gesagt.“

X: „Ja. 'Ne ganz Jugendliche. Das wär halt *gut*.“

I: „Und was, was wäre da jetzt für Dich so ein *Unterschied*, wenn's 'ne Türkin wär, weil Du gerade gesagt hast, Du fändest es nicht *so gut*?“

X: „Ich weiß nicht. Ich könnt' dann bestimmt ihr nicht alles erzählen oder so von mir aus, oder mit ihr so richtig reden, weil die auch 'ne Türkin ist oder so.“

I: „Also dann...“

X: „Ich *bin* nicht, nicht mit mehr so Türken zusammen. Mehr mit so - so halt Deutsch, Ausländerinnen. (sagt noch was, leider unverständlich)“

I: „Dann hättest Du den Eindruck, daß die Dich *nicht* so gut verstehen würde wie 'ne Deutsche?“

X: „Ja genau. Ja - vielleicht wär's ja auch so eine, die ich *kenn*', und dann tät ich *gar* nichts mehr machen. Vielleicht wär's auch so, wenn ich die *kenne* oder so, dann tät ich *gar* nichts mehr machen.“

I: „Mhm.“

X: „Halt nicht mit ihr *unterhalten* und so. Das wär' dann halt *blöd*¹⁴² für mich.“

Zunächst betont sie, daß es darauf ankäme, „wie sie ist“, also auf ihre Persönlichkeit und ihren Charakter. Dann sagt sie, daß sie selbst auch sonst überwiegend nicht mit TürkInnen zusammen sei, womit sie unterstreicht, daß auch sie andere Attribute als die Nationalität für wichtiger bei einem Menschen hält. Vielleicht betont sie das, um meiner - von ihr vermuteten - impliziten Unterstellung, sie als Türkin müsse sich doch mit einer türkischen Schulsozialarbeiterin gut verstehen, zu widersprechen. Überraschend finde ich ihre Aussage, daß sie einer türkischen Schulsozialarbeiterin gegenüber nicht so offen sein

¹⁴² Interessant ist hier das Wort „blöd“, das sie nur im Kontext mit Ethnizität erwähnt, und zwar an dieser Stelle und dann noch dreimal etwas als „voll blöd“ bezeichnet: nämlich daß RussInnen immer zusammen sind oder daß keine deutschen Mädchen an einem Angebot für türkische Mädchen teilnehmen könnten und daß türkische Frauen überall mit ihrem Mann hin müßten. Themen, die sie positiv einschätzt (ihre Eltern, deutsch zu sprechen, ...) bezeichnet sie als 'normal'.

könnte („Ich könnt’ dann bestimmt ihr nicht alles erzählen oder so von mir aus“). Im Gegensatz zur Fachliteratur, in der davon ausgegangen wird, daß eine Frau mit Migrationshintergrund die Jugendlichen besser verstehen würde¹⁴³, drückt sie genau an diesem Punkt Bedenken aus. Die Frage ist, welches Bild einer Türkin sie bei dieser Frage vor Augen hatte. Eine jüngere oder ältere Frau, eine traditionelle oder eine aufgeschlossene Frau, ein für sie selbst negativ oder positiv besetztes Bild?

Nachdem sie schon gesagt hatte, es käme auf die Persönlichkeit an, fragte ich trotzdem wegen Unterschieden nach und wollte wissen, ob sie also glaube, eine Türkin würde sie nicht so gut verstehen wie eine Deutsche. Darauf bekam ich zur Antwort, sie würde dann „gar nichts mehr machen“, wenn sie sie kennt. Diese Aussage relativiert sie dann aber sofort mit einem „vielleicht“ und nimmt sie anschließend noch weiter zurück, indem sie „machen“ auf „unterhalten“ einschränkt. Möglicherweise fühlte sich die Jugendliche durch mein mehrfaches Nachfragen in eine extreme Position gedrängt und antwortete zunächst entsprechend extrem. Eine angemessene Interpretation ist m.E., daß eine gewisse Distanz zur Schulsozialarbeiterin - im Privatbereich - für sie die Offenheit ihr gegenüber fördert, weil sie vielleicht kein Vertrauen in ihre Verschwiegenheit hätte, wenn sie sie kennt.

Die Reaktion auf die Frage nach einer türkischen Schulsozialarbeiterin reichten bei den befragten Mädchen also von Neutralität bis Skepsis, wobei auffällig ist, daß kein Mädchen die Idee einer Schulsozialarbeiterin mit derselben Herkunft eindeutig positiv bewertet.

Eigenschaften

Jung sein

Die ‘ideale’ Schulsozialarbeiterin sollte auf jeden Fall ziemlich jung, „so ‘ne ganz Jugendliche“ sein. Darin waren sich auffällig viele der befragten Jugendlichen einig. Welche Wünsche drücken sie dadurch aus?

Zunächst meint ein Mädchen, um ihre Aussage zu erläutern:

„Es gibt ja auch manche Leute, die machen was sie wollen, und halt was uns gar nicht *Spaß* macht. Halt so mehr so ‘ne Jugendliche. [...] Vielleicht weil sie genauso wie *wir* sind, dann bestimmt. Die *Meinung* und so, was *wir* haben wollen, will sie bestimmt das auch, und *darum*.“

Sie scheint zu hoffen, daß eine jüngere Person eher ein Gespür dafür hat, was den Jugendlichen Spaß macht, denn sie wäre ihnen ähnlich („genauso wie *wir*“):

¹⁴³ Vgl. Berrin Ö. Otyakmaz’ (1999b: 12) Forderung, in der interkulturellen Mädchenarbeit Mitarbeiterinnen verschiedener Herkunft einzustellen, die sich den Mädchen als Identifikationsfigur anbieten (s. auch 2.2.1.).

„Dann täten wir bestimmt so, weiß nicht, so Diskothek oder so gehen. Das wär halt dann *besser*. Und viel mehr *Spaß* machen. Und uns halt *in Ruhe* lassen, wir dürfen machen, was wir wollen. Das wär' auch unser eigene *Leben* und so.“

Eine jüngere Person würde sie „halt in Ruhe lassen“ und wäre nicht aufdringlich oder bevormundend. Darin drückt sich m.E. der Wunsch aus, von einer Schulsozialarbeiterin verstanden zu werden, eine von Akzeptanz gekennzeichnete Beziehung zu ihr zu haben und genügend Freiraum zu erhalten („wir dürfen machen was wir wollen“). Sie drückt auch den Wunsch aus, daß Erwachsene doch verstehen und wahrnehmen sollten, daß sie jetzt eben 'reif' und kein Kind mehr ist und anerkennen sollten, daß ihr Leben „unser eigenes *Leben*“ sei.

Auf meine Bitte, eine ideale Schulsozialarbeiterin zu beschreiben, meint ein Mädchen spontan:

„Boah, die soll auf jeden Fall cool sein!“

„Cool“ impliziert, daß eine ideale Schulsozialarbeiterin jugendspezifische Interessen teilen sollte. Diese Meinung vertritt ein anderes Mädchen, als sie meint, eine jüngere Schulsozialarbeiterin „versteh auch mehr über Mode, oder über Musik“. Vermutlich wünschen sich beide eine Schulsozialarbeiterin als Vorbild, an der sie sich in den für ihre Lebenswelt relevanten Fragen orientieren können. Vielleicht versprechen sie sich eher von einer jüngeren Schulsozialarbeiterin, daß sie aktiv und unternehmungslustig ist, damit ihr Wunsch: „Und die sollte auch irgendwas mit uns unternehmen, Ausflüge und so“ in Erfüllung ginge.

Nett und ordentlich sein

Ein anders Mädchen sagt über die Person, die sie sich als SchulsozialarbeiterIn wünscht:

„Der soll halt *nett* sein, ordentlich, korrekt, vertrauensvoll, einen sauberen Herz haben. Ja halt - *egal* aus welchem Land sie oder er kommt. - Wie die aussehen oder so, ganz egal. Charakter soll ganz okay sein.“

Was sie mit „nett“ meint, erläutert sie nicht. In ihrer Aufzählung fällt der Begriff „vertrauensvoll“, d.h., sie wünscht sich eine diskrete Person, der sie sich ohne Bedenken anvertrauen kann. Für sie ist hier der „Charakter“, das „saubere Herz“ einer Person wichtig und das Geschlecht sowie äußere Attribute sind fast unwesentlich. Was sie mit „ordentlich“ meint, erläutert sie so:

„(laut) Ja ordentlich! Ich mein halt, ähm, ja ganz normal, wie so ein ganz normaler Mensch. Nicht so wie ein Punker oder so. (lacht) Ordentlich.“

Die Person sollte auf jeden Fall „normal“ sein - ein Begriff, den sie in diesem Kontext häufig verwendet. Das heißt für sie vermutlich, daß es ein durchschnittlicher Mensch sein sollte, der keiner Randgruppe wie „Alkoholiker“ oder „Punker“ angehört, die sie beide als

Negativbeispiel erwähnt. Außerdem bedeutet „ordentlich“ für sie, daß sie/er „nicht so schlampig gekleidet. Ganz normal - gekleidet“ sein sollte.

‘Nicht so ernst’ sein

Weiter sollte eine Schulsozialarbeiterin „nett sein und nicht so ernst“ sein. Das drückt m.E. auch der Kommentar eines anderen Mädchens über die ehemalige Schulsozialarbeiterin aus:

„Ja, Musik hören, oder ein bißchen Scheiße bauen oder so, das hat sie auch nicht gemacht. Immer so *ernst* bleiben!“

Humor und auf die Interessen der Jugendlichen eingehen („Musik hören“) sind für sie folglich Eigenschaften einer idealen Schulsozialarbeiterin.

Verständnisvoll sein

Zwei Mädchen meinen abschließend nach der Schilderung der Eigenschaften einer idealen Schulsozialarbeiterin:

X1: „Sie soll uns halt nur *verstehen* können!“

X2: „Ja! Sie *muß* uns verstehen können. Das ist auf jeden Fall das Wichtigste.“

Alle Eigenschaften, die diese Mädchen aufzählten (jung, locker, cool, nicht zu streng) lassen sich ihrer Meinung nach der für sie „wichtigsten“ Eigenschaft einer Schulsozialarbeiterin, nämlich Jugendliche zu „verstehen“, unterordnen. Sie wünschen sich m.E. eine Person, der sie nicht immer alles erklären müssen, die sie so akzeptiert und sein läßt wie sie sind und die ihre Art zu denken und zu handeln sowie ihre Interessen nachvollziehen kann. Das implizieren auch die zuvor von ihnen genannten Eigenschaften.

Die Mädchen wünschen sich also eine Frau als Schulsozialarbeiterin, deren Nationalität eher unwichtig ist. Nur für den Fall, daß sie sie privat kennt, meint ein Mädchen, daß sie es einschränkend fände, wenn die Schulsozialarbeiterin eine Türkin wäre. Die ideale Schulsozialarbeiterin sollte auf jeden Fall „nett“, jung und humorvoll sein, wobei am wichtigsten ist, daß sich die Mädchen von ihr verstanden fühlen.

4.5.4. Umgang mit den Jugendlichen

Was die oben ausgeführten Wünsche an eine ideale Schulsozialarbeiterin/einen idealen Schulsozialarbeiter für den Umgang mit Jugendlichen bedeuten könnten, versuche ich im folgenden Abschnitt anhand einiger Beispiele und Situationen aus der Schulsozialarbeit zu erläutern. Da ich die Haltung den Jugendlichen gegenüber, die in diesen Wünschen zum Ausdruck kommt, für die Basis der Gestaltung einer gelingenden Schulsozialarbeit

halte, bilden sie den Abschluß dieser Interviewauswertung.

Eigene Ansprüche an die Jugendlichen erfüllen und glaubwürdig sein

Ein Mädchen erzählt, daß der Schulsozialarbeiter und die Leiterin der Mädchengruppe von ihnen erwarten, pünktlich zu sein. Sonst müßten sie mit Sanktionen - z.B. keine Teilnahme am Ausflug - rechnen. Die SozialpädagogInnen selbst wären jedoch „nie pünktlich“. Ihre Reaktion darauf ist:

„Dann fragen wir: 'Was habt ihr gemacht?' 'Telefoniert.' Das können die auch mal ein anderes Mal machen. Die sollen pünktlich kommen!“

Darin drückt sich m.E. die Erwartung dieses Mädchens aus, daß ein/e SchulsozialarbeiterIn auf jeden Fall selbst die Ansprüche, die sie gegenüber den Jugendlichen vertritt, erfüllen sollte, und erst so glaubwürdig wird.

Ein anderes Mädchen wünscht sich eine Schulsozialarbeiterin, die nach der Devise handeln würde:

„Wenn wir was *vorhaben*, dann *machen* wir das halt.“

Es sollte eine Person sein, die geplante Aktivitäten mit den anwesenden Jugendlichen - auch wenn es nur wenige sind - tatsächlich durchführt und diesbezüglich konsequent und zuverlässig ist. Dazu paßt auch die Kritik einer Jugendlichen am Schulsozialarbeiter:

„So zum Beispiel sagt er: 'Ja, wir machen jetzt das', obwohl wir das gar nicht *machen*.“

Das heißt also, sie möchten, daß Versprechungen und Abmachungen eingehalten werden und daß sie die Aussage einer/s SchulsozialarbeiterIn ernst nehmen können.

Jugendliche ernst nehmen und für sie 'da sein'

Genauso wie die Jugendlichen die/den SchulsozialarbeiterIn ernst nehmen möchten, wünschen sie sich, von ihr/ihm ernst genommen zu werden.

Die geschilderte Szene vom Zuspätkommen der SozialpädagogInnen an der Schule wird fortgesetzt mit der angeblichen Reaktion des Schulsozialarbeiters. Als ihn die Jugendlichen um eine Erklärung baten, sei seine Reaktion gewesen: „Der hat dann halt so gelacht und so.“ Sie scheinen diese Reaktion unangemessen und unverständlich zu finden, und sich vielmehr zu wünschen, mit ihrer kritischen Nachfrage ernst genommen, anstatt mit einem Lachen abgefertigt zu werden. Ebenso wenig ist ein Telefonat (s.o.) für die Mädchen kein Grund, um sie warten zu lassen. Wenn die Jugendlichen auf sie warten, sollen die SozialpädagogInnen den Termin ernst nehmen und gegebenenfalls Telefonate verschieben.

Auch mit dem Satz eines Mädchens:

„Die denken immer Ältere haben recht, halt, sagen die bestimmt immer von sich aus.“

wird ausgedrückt, daß sie den Wunsch hat, als Jugendliche ernst genommen und gleichwertig behandelt zu werden (und gleichzeitig nennt sie einen möglichen Grund, weshalb sie lieber eine jüngere Schulsozialarbeiterin hätte).

Ein anderes Mädchen war von einem Kontakt mit dem Schulsozialarbeiter sehr enttäuscht:

X: „Ich wollt' ihn mal so *testen*, was er sagt, weil der muß doch auch für *Probleme* da sein.“

I: „Mhm.“

X: „Und dann hab' ich ihn mal, dann hab' ich ihn mal so gesehen, ich lauf so die Treppen hoch bei der Schule und so: 'Ja Herr K., ich muß nachher mal mit ihnen reden.

Ich hab' voll Probleme und so.' - Und er sagt: „Ach komm, ihr Jugendlichen!' und so 'Ihr könnt auch nur über Probleme reden. Ich hab' was besseres zu tun.'“

Sie wirkt aufgrund des von ihr geschilderten Vorfalls sehr enttäuscht¹⁴⁴ und sagt auch später nochmal, er sei ihr „dumm“ gekommen, womit sie ausdrückt, wie desillusioniert sie von dieser Begegnung ist.

Ein/e ideale/r SchulsozialarbeiterIn sollte ihrer Meinung nach also zunächst Offenheit den Jugendlichen gegenüber signalisieren, damit sie sich ihr/ihm anvertrauen würde. Sie hat auch die klare Erwartung, daß ein/e Schulsozialarbeiter/in für die Probleme der Jugendlichen „da sein“ müsse. Sie/er ist ihrer Meinung nach verpflichtet („muß“) dazu, Jugendliche ernst zu nehmen und ihnen zumindest zuzuhören, ohne andere Tätigkeiten als „was besseres zu tun“ zu beschreiben und sie abzuweisen.

Interessiert sein und mitmachen

Mehrere Mädchen wünschen sich, daß die Person, die Schulsozialarbeit macht, interessiert an ihnen ist und sie gemeinsam mit ihr Spaß haben können, was sich auch in ihrem Wunsch nach einer jüngeren Schulsozialarbeiterin ausdrückt (s.o.)

Ein Mädchen erzählt von ihrer Enttäuschung über den Schulsozialarbeiter bei einer Party im Raum der Schulsozialarbeit:

„Er hat nie mit uns mitgemacht, er hat nur seine Arbeit selbst dort gemacht. Wir konn- Wir wollten, daß er mitmacht, mit uns tanzt und so - und er wollte es nicht.“

Von der ehemaligen Schulsozialarbeiterin sagt das gleiche Mädchen:

„Frau Z. hat mit uns getanzt, geredet und die hat auch manchmal mit uns mitgespielt.“

¹⁴⁴ Wie prägend dieser - erste? - Eindruck für sie war, wird nochmals deutlich, als ich nachfrage, ob sie ihre Idee, auch mal länger eine Party zu machen, dem Schulsozialarbeiter schon vorgeschlagen hätte. Sie meint dazu: „Nein, das will ich ihm auch nicht sagen. Weil ich weiß ganz genau, daß da drauf - (Brummtell unverständliche Laute vor sich hin). Was weiß ich, der labert dann irgendwas.“ Anscheinend hatte sie ein Mal den Eindruck, vom Schulsozialarbeiter nicht ernst genommen zu werden und schließt daraus, daß er auch in anderen Situationen - selbst bei konstruktiven Vorschlägen - so sei und ihr nicht offen begegnen würde.

Damit sagt sie m.E. nicht nur, daß sie es sympathisch findet, wenn die Schulsozialarbeiterin sich beteiligt, sondern, daß sie auch gerne eine Schulsozialarbeiterin hätte, mit der sie reden kann, die interessiert zuhört und von der sie sich verstanden fühlt.

Ein anderes Mädchen schätzt an der Leiterin der Mädchengruppe:

„Die macht viel mehreres als V. [Vorname des Schulsozialarbeiters; M.S.] Viel schönere Sachen. Und die interessiert sich auch viel mehr um uns. Und, ähm, die tut halt auch interessante Sachen - [...] Also wenn wir *Mädchengruppe* haben, dann sind wir öfters zusammen. Und dann unternehmen wir auch viel mehreres, und das kommt glaub' *daran*.“

Sie wünscht sich folglich als SchulsozialarbeiterIn eine Person, die an den Jugendlichen Interesse zeigt, und ihnen die Chance gibt, sich kennenzulernen, indem sie Zeit miteinander verbringen („zusammen“ sein, etwas „unternehmen“), damit Vertrauen entstehen kann. Als Negativbild schildert sie ihren Eindruck vom Schulsozialarbeiter: „Der V. - der sitzt vor dem Computer, in der Hand Telefon (Lachen), redet“. Damit verdeutlicht sie m.E., daß ihrer Meinung nach kaum Kontakt zu den Jugendlichen besteht, und Bürotätigkeiten im Vergleich zu Unternehmungen Priorität haben. Sie wünscht sich jedoch, daß ein/e SchulsozialarbeiterIn „interessante Sachen“, die „schön“ sein sollten und sie ansprechen mit den Jugendlichen macht.

Regeln und Erwartungen transparent und plausibel machen

Ein Mädchen schildert eine Meinungsverschiedenheit mit dem Schulsozialarbeiter bezüglich der Musikkautstärke:

„Wir wollen ganz laut. Und dann sagt der: 'Nein, leise!', meckert der voll rum.“

Sie hat den Eindruck, daß ihr Wunsch nach lauter Musik nicht ernst genommen wird und der Schulsozialarbeiter seine Position durchzusetzen versucht, ohne sie plausibel zu machen oder eine mögliche Lösung auszuhandeln. In Bezug auf Pünktlichkeit sagt sie:

„Und wenn man einen Tag oder so nicht kommt, dann meckert der, streßt der rum.“

Sie kann nicht nachvollziehen, weshalb für den Schulsozialarbeiter Verbindlichkeit so wichtig ist. Das könnte daran liegen, daß er auch diese Anforderung den Jugendlichen nicht plausibel gemacht hat. Er „meckert“ angeblich, begründet seine Ansprüche nicht und versucht auch selbst nicht, die Gründe der Jugendlichen nachzuvollziehen, falls sie seinem Anspruch an Verbindlichkeit und Pünktlichkeit nicht gerecht werden.

Ein anderes Mädchen versteht rückblickend nicht, weshalb Verbindlichkeit in der Mädchengruppe so wichtig war:

X1: „Wenn, wenn zum Beispiel *einmal* 'ne Person nicht gekommen ist, dann machen das *alle* nicht.“

X2:: „Ja.“

X1: „Wenn alle da sind, dann machen wir das halt auch alle. Und das ist halt doof, das ist

halt für die anderen ein bißchen voll fies.“

Sie findet, daß der Wert, der auf Verbindlichkeit gelegt wurde, übertrieben war, da manche Aktivitäten nur durchgeführt wurden, wenn „alle“ da waren. Daher wäre es sinnvoll, wenn ein/e SchulsozialarbeiterIn für die Jugendlichen transparent und plausibel macht, weshalb sie/er bestimmte Regeln einführt.

Keine Macht ausüben

Bei der Erzählung einer Jugendlichen über einen Ausflugswunsch, beschreibt sie die vermutete Reaktion der SozialpädagogInnen:

„Dann sagen die: ‘Ach was, das ist zu *teuer*’ oder so. Das sagen die auch manchmal, glaube ich. Weiß nicht. Das haben die bis jetzt noch nicht gesagt, aber das *werden* die sagen.“

Hier sind „die“ eine anonyme Gruppe, die über den Kopf der Jugendlichen hinweg entscheiden. Die Wünsche der Jugendlichen werden laut dieser Aussage nicht ernst genommen, sondern ohne alternative Lösungsversuche mit einem abfälligen „ach was“ übergangen. Die Macht der ‘Älteren’ drückt sich in dieser Situation darin aus, daß sie den Jugendlichen eine Entscheidung mit ihren verschiedenen Faktoren (z.B. genaue Kosten und Bedingungen) nicht transparent machen und sie ohne die Mitbestimmung der Jugendlichen fällen.

An anderer Stelle kritisiert ein Mädchen, der Schulsozialarbeiter würde übertriebenen Wert auf Höflichkeit legen, z.B. müsse man „Bitte“ (was er als „Zauberwort“ bezeichne) und „Danke“ sagen, wenn man etwas von ihm wolle. Das bestätigen auch zwei weitere Mädchen:

X1: „Ja, er denkt voll, er *wär’s!*“

X2: „Er- wenn er Dir was gibt, dann mußt Du sagen „Dankeschön“, ansonsten nimmt er’s Dir wieder weg. Verstehst? - (zustimmendes Schnauben von X1)“

Sie wollen nicht gegängelt und als Bittstellerinnen bevormundet werden. Der Schulsozialarbeiter nimmt in diesem Beispiel die Rolle eines autoritären Erziehers Kleinkindern gegenüber ein, der durch das bestehen auf „Bitte“ und „Danke“ seine Macht und Überlegenheit und gleichzeitig die Abhängigkeit der Jugendlichen von ihm betont. Damit könnte auch der Wunsch der Mädchen nach einer jüngeren Person als SchulsozialarbeiterIn zusammenhängen, da sie annehmen, sie wäre den Jugendlichen eher gleichgestellt und würde auch ihre Art sich auszudrücken akzeptieren.

Freiräume lassen

Eine Jugendliche erzählt von einem Ausflug:

„Und das hat uns *schon* Spaß gemacht, aber wir sollten uns immer *treffen* und so, da und da. Und das hat uns keinen Spaß gemacht, weil wir uns da *treffen* mußten. Wir wollten einfach alleine

rumlaufen.“

Auch ein anderes Mädchen schlägt für Ausflüge vor, daß die Jugendlichen sich nicht immer in der Gruppe aufhalten müssen, sondern „getrennt laufen, weißt Du, *die* zwei zum Beispiel zusammen, *die* zwei, wir zwei oder so“. Sie wünschen sich also Freiräume, um auch mal unbeaufsichtigt von der PädagogIn etwas erleben zu können, um ohne Kontrolle „einfach alleine rumlaufen“ zu dürfen.

Vielfalt der Herkunft der SchülerInnen anerkennen

Als um die Musik geht, die während einer Party im Schulsozialarbeits-Raum lief, bedauert ein Mädchen, daß der Schulsozialarbeiter „nur die normale“ Musik dabei hatte. Später erläutert sie, daß sie damit meinte er hätte nur deutsche oder englische Musik gehabt, aber:

„Wir wollten also auch verschiedene [Musik] beim Herr K. [Schulsozialarbeiter, M.S.] haben. Auch jugoslawische oder - russische, nicht nur deutsche oder so.“

Die Vielfalt der Herkünfte der Jugendlichen hätte sich auch im Musikangebot des Schulsozialarbeiters widerspiegeln sollen, denn abschließend zu diesem Beispiel meint das Mädchen über ihn: „Muß aber noch von *anderen* lernen.“

Das Musikrepertoire im Raum der Schulsozialarbeit entspricht anscheinend dem Geschmack der Mehrheitsgesellschaft, darum fordert („muß“) die Jugendliche eine Horizonterweiterung und Offenheit dafür, daß es auch „andere“ gibt, von denen der Schulsozialarbeiter „lernen“ könnte. Ich vermute, daß in diesem Kontext ‘andere’ gleichzusetzen ist mit ‘Menschen anderer Herkunft’. Damit bezieht sie sich m.E. auf die Heterogenität der Herkunft der Jugendlichen an der Schule und betont, daß sie nicht alle - wie der Schulsozialarbeiter - der Mehrheitsgesellschaft angehören.

4.5.5. Zusammenfassung

Die befragten Mädchen nutzen die Schulsozialarbeit an ihrer Schule für diverse Zwecke, welche zwei der Hauptaufgaben von Schulsozialarbeit widerspiegeln: „unterstützen“ v.a. der Jugendlichen und „gestalten“ des Schullebens.

Sie schätzen den geschlechtshomogenen Raum einer Mädchengruppe und nützen ihn, um zu reden und um gemeinsame raumerweiternde Unternehmungen zu machen.

Damit Schulsozialarbeit für sie noch ansprechender wird, wünschen sie sich attraktivere, jugendgerechtere Räume, in denen sie Spaß haben können, und kritisieren an den Angeboten, daß sie überwiegend für jüngere SchülerInnen oder für Jungen seien

Als ideale/n SchulsozialarbeiterIn hätten sie gerne eine 'junge', 'nette', humorvolle Person, die sie respektiert und deren Nationalität für fast alle befragten Jugendlichen irrelevant ist.

Der Umgang einer/eines idealen SchulsozialarbeiterIn mit den Jugendlichen ist durch diesen Respekt gekennzeichnet, der den Mädchen das Gefühl gibt, als Jugendliche in ihrer Vielfalt und mit ihren Bedürfnissen ernst genommen und verstanden zu werden.

Die Konsequenzen, die sich aus den Aussagen der Mädchen für die Gestaltung einer Schulsozialarbeit ergeben, in der die Sichtweisen und Wünsche von Migrantinnen berücksichtigt werden, fasse ich im folgenden Schlußkapitel zusammen.

RESÜMEE UND PERSPEKTIVEN

Zum Abschluß dieser Arbeit vergleiche ich die theoretischen Aspekte der ersten beiden Kapitel mit den Interviewergebnissen und entwickle daraus Konsequenzen für eine geschlechtsspezifische Schulsozialarbeit mit jungen Migrantinnen. Die Aussagen der interviewten Migrantinnen lassen sich m.E. nur begrenzt verallgemeinern, trotzdem kann an den Ergebnissen der Interviews exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich Schulsozialarbeit gestalten könnte, wenn die spezifische Lebenssituation von Migrantinnen berücksichtigt werden soll.

Im ersten Kapitel ging es um Begriffe und Konzepte aus Migrationsforschung und Pädagogik sowie um die gesellschaftliche und soziale Situation junger Migrantinnen in Deutschland. Da viele Konzepte der Migrationsforschung und Pädagogik auf einem statischen Kulturbegriff basieren, werden eingewanderte Jugendliche häufig mit stereotypen Zuschreibungen aufgrund ihrer 'Kultur' konfrontiert und als Opfer eines 'Kulturkonflikts' gesehen. Die von mir befragten Migrantinnen nehmen sich selbst und Menschen mit der gleichen ethnischen oder nationalen Herkunft jedoch als individuell unterschiedlich wahr. Von den Migrantinnen benannte interethnische Unterschiede, die auf einer 'Wir-Sie-Dichotomie' beruhen, haben entweder die Funktion Auf- oder Abwertungen zu begründen - sind also nur 'Bilder' und keine Fakten - oder basieren auf 'Regeln' (s. 4.2.1.), die sich bei genauer Betrachtung als variabel erweisen, da die Mädchen innerhalb dieser Regeln Handlungsspielräume haben und sie von Familie zu Familie unterschiedlich sind. Ein statisches Kulturverständnis widerspricht den Sichtweisen der Migrantinnen, die sich selbst *nicht* einer Gruppe mit 'typischen' Verhaltensweisen und Werten zuordnen lassen.

Gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse drängen Migrantinnen in eine benachteiligte Minderheitenposition. Dabei stehen sie oft unter einem Assimilationsdruck von Seiten der Mehrheitsgesellschaft in der deutschen Dominanzkultur. Die Benachteiligungen von Migrantinnen stehen in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen, z.B. mit der schichtspezifischen sozialen Ungleichheit, welche die Familien von ArbeitsmigrantInnen betrifft und mit institutionellem Rassismus, der sich beispielsweise in der monokulturellen Verfaßtheit der Schule äußert. Sie haben schlechteren Zugang zu den Ressourcen der privilegierten Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, was sich im Bildungsbereich sowie auf dem Arbeits- und

Wohnungsmarkt zeigt. Dies wird durch ihre rechtliche Benachteiligung in bezug auf die Staatsbürgerschaft noch verstärkt. Der Assimilationsdruck in der Dominanzkultur wird von einem befragten Mädchen direkt angesprochen, die das Gefühl hat, „so wie die sein“ zu müssen. Auch die Ungleichheitserfahrung im Ausbildungssystem wird in den Interviews am Beispiel einer jungen türkischen Frau bestätigt, die ihr Kopftuch während der Ausbildungsdauer nicht tragen darf. Außerdem schildern die Mädchen eine Situation in der Schule, in der die Äußerungen eines Lehrers und das Mißtrauen von MitschülerInnen und Schulleitung darauf hindeuten, daß sie auch in der Schule mit Rassismus und Assimilationsdruck konfrontiert sind, die ihnen die Botschaft vermitteln, sie seien ‘anders’ und gehörten einer ‘Sondergruppe’ an. Neben diesen herkunftsbedingten Ungleichheiten ist ihre Situation als nichtdeutsche Mädchen auch von geschlechtsspezifischen Ungleichheitserfahrungen und der Tatsache, daß ihre weibliche Lebensrealität immer subtiler gesellschaftlich verdeckt wird, gekennzeichnet.

Im Gegensatz zu diesen faktischen Ungleichheiten und zu einer Sonderbehandlung von Migrantinnen steht die Selbstwahrnehmung der befragten Migrantinnen als ‘normale’ Menschen. Ihre Freizeitaktivitäten und -interessen wirken auch sehr ‘normal’ für 13-15jährige Mädchen: Sie haben jugendspezifische Interessen, bei denen es ihnen vor allem darum geht, ‘Spaß’ zu haben. Sie legen Wert auf ihr Aussehen und darauf, daß sie schon ‘reif’ und keine Kinder mehr sind. Mit diesen Aussagen bestätigen sie, daß sie gleichzeitig den Gruppen der ‘Jugendlichen’ und der ‘Mädchen’ zugehörig sind. Ihre Zugehörigkeit zur Gruppe nichtdeutscher Mädchen ist eine Tatsache, die sich allerdings nicht an bestimmten Interessen, sondern eher an den o.g. Diskriminierungen und kulturellen Zuschreibungen festmachen läßt. Für die interviewten Mädchen ist die Heterogenität der ethnischen Herkunft von Menschen ‘normal’, was sich in ihrem überwiegend ethnisch gemischten FreundInnenkreis bestätigt. Als es um ein Freizeitangebot nur für türkische Mädchen ging, bestätigte sich, daß gleiche Nationalität nicht zwangsläufig für gleiche Interessen von Jugendlichen steht. Dabei betonten mehrere Mädchen, daß sie in ihrer Freizeit ihre Freundinnen mit anderer ethnischer Herkunft nicht ausschließen wollen. Als Vorteil eines solchen Angebots wurde nur genannt, daß eine ethnisch homogene Gruppe, in der sie selbst in der Mehrheit wären, dafür genutzt werden könnte, Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft zu erklären, daß TürkInnen wegen ihres als ‘anders’ wahrgenommenen Verhaltens nicht „blöd“ sind, sondern gute Gründe dafür haben.

An der untersuchten Schule spiegelt die nationale bzw. ethnische Herkunft der Jugendlichen die nationale bzw. ethnische Heterogenität der in Deutschland lebenden Menschen wider, so daß im Alltag von Schulsozialarbeit Heterogenität der 'Normalfall' ist. Die Aufgaben von Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule werden im zweiten Kapitel beschrieben als präventive Unterstützung aller Jugendlicher in ihrer 'Lebenslage SchülerInsein', als die Mitgestaltung des Schullebens, welche die Schule auch zum Gemeinwesen hin öffnet und als Vernetzung mit anderen Einrichtungen¹⁴⁵. Sowohl geschlechtsspezifische als auch interkulturelle Aspekte sind eine Querschnittsaufgabe von Schulsozialarbeit, die es in der Arbeit mit allen Jugendlichen zu berücksichtigen gilt.

Die Mädchen selbst wünschen sich für die Angebote von Schulsozialarbeit vor allem, daß sie „Spaß“ machen. Gleichzeitig ist „Spaß haben“ die Begründung, weshalb sie an Aktivitäten der Schulsozialarbeit teilnehmen. Hinter diesem Begriff verbirgt sich, daß sie gerne „schöne“, interessante Dinge machen, wie Parties oder Ausflüge. Sie haben aber auch „Spaß“ an verantwortungsvollen Aufgaben, wie z.B. im SchülerInnencafé mitzuarbeiten, und an der Möglichkeit, in der Mädchengruppe persönliche Gespräche zu führen. Ihr Verständnis von Spaß ist also weit gefasst und bedeutet nicht, daß Schulsozialarbeit für sie nur eine 'Entertainment'-Funktion hat¹⁴⁶. Aufgabe einer unterstützenden und gestaltenden Schulsozialarbeit ist m.E., Spaß zu ermöglichen, aber auch Raum zur Verfügung zu stellen, in dem Konflikte und Schwierigkeiten thematisiert werden dürfen.

Bei der Auswertung der Interviews fiel mir auf, daß die Jugendlichen vor allem von konkreten Erfahrungen berichteten. Sie formulierten z.B. ihre Visionen und Erwartungen an Schulsozialarbeit nur bezogen auf die Bereiche, die sie ohnehin mit Schulsozialarbeit in Zusammenhang brachten. Eine weiterführende Frage wäre also, wie Formen gefunden werden können, um ihre Visionen und Erwartungen zu erweitern bzw. artikulierbar zu

¹⁴⁵ Von diesen drei Aspekten wurde das Thema 'Vernetzung' in den Interviews nicht berücksichtigt.

¹⁴⁶ Trotzdem scheint mir Barbara Staubers kritische Anmerkung zum Thema Spaß erwähnenswert: „Das große Motto des 'Spaß Habens' ist eine - freilich problemvermeidende, dezidiert problemverdeckende - Replik auf die schwierigen Fragen, die die Lebensrealität von Mädchen belasten. [...] Spaß haben *trotz* Liebeskummer, Spaß haben *trotz* rassistischer oder sexistischer Übergriffe [...]. Diese Konfliktvermeidung hat auf der einen Seite etwas Wohltuendes, indem sie quasi einen Schonraum vor den Belastungen des realen Mädchenseins bietet, andererseits tendiert sie dazu zur Konflikttabuisierung zu werden, die Mädchen mit allem was sie real beschäftigt und belastet, alleine lässt“ (Stauber 1999a: 56). Die Gefahr, Konflikte zu tabuisieren, besteht jedoch nicht, wenn Raum zur Verfügung gestellt wird, in dem sie thematisiert werden können, was die Äußerungen der interviewten Mädchen zum Thema 'reden' in der Mädchengruppe verdeutlichen.

machen. Dabei stellt 'Raum' in mehrfacher Hinsicht eine zentrale Kategorie dar. Sie wünschen sich Mädchenspezifische Innenräume als Rückzugsmöglichkeit (z.B. vor Jungen und vor Erwachsenen) und sind begeistert von raumaneignenden Aktivitäten wie Ausflügen oder einer Übernachtung in der Schule mit der Mädchengruppe. Auch die Veränderungsideen der Mädchen beziehen sich vor allem auf das Raumangebot der Schulsozialarbeit. Diese Räume würden sie gerne zu Orten umgestalten, in denen sie sich wohl fühlen und gerne aufhalten. Die Aussagen der Mädchen lassen darauf schließen, daß sie überwiegend die festen Angebote, nicht so sehr den offenen Bereich nutzen. Vielleicht liegt das daran, daß der offene Bereich von Jungen dominiert wird und daß sie ihn nicht als 'ihren' Bereich sehen, da er gleichzeitig das Büro des Schulsozialarbeiters ist.

Neben dem Kontakt, den SchulsozialarbeiterInnen über die Angebote zu den Jugendlichen herstellen können, und der daher schon eine präventive Unterstützungsfunktion hat, kann Unterstützung ganz konkret und gezielt in Beratungen von Jugendlichen stattfinden. Die befragten Migrantinnen bringen Schulsozialarbeit damit in Verbindung, daß es dort AnsprechpartnerInnen für 'Probleme' gibt. Allerdings zeigten die Interviews, daß das Geschlecht und die Persönlichkeit der entsprechenden pädagogischen Fachkraft entscheidende Kriterien dafür sind, ob diese Möglichkeit von den Jugendlichen genutzt wird. Jemanden zum 'Reden' zu haben, ist ihnen sehr wichtig. Dabei drücken sie sowohl bezüglich Gleichaltriger als auch Erwachsener den Wunsch aus, 'verstanden' zu werden. Sie fühlen sich als Mädchen von einer Frau besser verstanden und würden ihr eher Probleme anvertrauen als einem Mann, wobei sie überwiegend die Nationalität der Schulsozialarbeiterin für unwesentlich halten. Dabei vermuten sie, daß eine jüngere Schulsozialarbeiterin sie besser 'verstehen' würde, da sie vielleicht selbst ähnliche Interessen hätte. Ihr Wunsch nach 'Spaß' drückt sich auch darin aus, daß sie sich eine humorvolle Schulsozialarbeiterin wünschen.

Bezogen auf Migrantinnen bedeutet 'Verstehen' m.E. zusätzlich, daß ein/e SchulsozialarbeiterIn ihre Situation als Angehörige der Minderheitsgesellschaft nachvollziehen kann und eine klare antirassistische Position bezieht. Voraussetzung dafür ist, daß Migrantinnen nicht als 'Sondergruppe' behandelt werden, sondern als 'normale' Jugendliche, so wie sie sich selbst auch sehen. Wenn aber Differenzen grundsätzlich nicht gesehen werden, besteht jedoch die Gefahr, daß ihre Rassismuserfahrungen - als der grundlegende Unterschied zwischen deutschen und nichtdeutschen Mädchen - geleugnet werden.

Der ursprüngliche Impuls für diese Arbeit war meine Frage, was in der pädagogischen Arbeit mit jungen Migrantinnen berücksichtigt werden sollte. Um mich im komplexen Feld pädagogischen Handelns orientieren zu können, wollte ich wissen, was dieses „irgendetwas“ ist, das Migrantinnen von deutschen Mädchen unterscheidet. Am Ende dieser Arbeit angelangt, bin ich der Meinung, daß die Frage zu einseitig gestellt war, da ich Ursachen im Zusammenhang mit der ethnischen bzw. nationalen Herkunft der Mädchen suchte. Was an Migrantinnen ‘anders’ ist, sind keine ‘Merkmale’, die etwas mit ihrer nationalen oder ethnischen Herkunft zu tun haben. Ihr Migrationskontext bedingt vielmehr ihre spezifische Lebenssituation in Deutschland, die durch Machtverhältnisse und Diskriminierungen gekennzeichnet ist. Diese ‘spezifische Lebenssituation’ in der deutschen Gesellschaft gilt es in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

Die eigentliche ‘Leistung’ von Schulsozialarbeit besteht also darin, die Lebenssituation von Migrantinnen und ihre Diskriminierungserfahrungen nicht zu beschönigen. Wenn gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ernst genommen werden, reicht es nicht aus, ‘nur’ für Mädchen parteilich zu sein, sondern in der Arbeit mit Mädchen unterschiedlicher Herkunft ist auch „antirassistische Parteilichkeit“ (Koch 2000: 44) notwendig. Diese ‘antirassistische Parteilichkeit’ äußert sich neben einer reflektierten und kritischen Haltung von Pädagoginnen bezüglich ihres eigenen Ethnozentrismus darin, daß Rassismus wahrgenommen und thematisiert wird - auch der Rassismus nichtdeutscher Jugendlicher untereinander. Schulsozialarbeit kann nur dann zur wirklichen Unterstützung der Migrantinnen beitragen, wenn sie eine klare antirassistische Position vertritt. Zur Gestaltung eines antirassistischen Schulklimas müssen jedoch alle Jugendlichen und alle Erwachsenen an der Schule beitragen, nicht nur die Schulsozialarbeit. Der vernetzende Aspekt von Schulsozialarbeit erfordert, daß auch ins Gemeinwesen antirassistische Positionen eingebracht werden und langfristig eine antidiskriminierende Politik entwickelt werden kann.

In der Schulsozialarbeit geht es also darum, „Interkulturalität als Querschnittsthema zu integrieren“ (Kalpaka 1998b: 39). Es ist keine „folkloristische Sondermaßnahme“ (Gögercin 1999:254), sondern sollte ein selbstverständliches und durchgängiges Handlungsprinzip sein, das nicht nur Jugendliche ausländischer Herkunft betrifft. Um Wege zu finden, die dahin führen könnten, halte ich folgende Fragen für bedenkenswert:

„Wenn es oft nicht einmal Thema ist, wie kann es jemals eine integrierte Dimension werden?
Wie können andere Umgangsformen entwickelt werden, die weder Leugnung von Differenz, die unter dem pädagogischen Prinzip der ‘Gleichbehandlung’ gang und gäbe sind, noch Festlegung auf Differenz im Sinne von Kulturalisierung und Ethnisisierung bedeuten?“

Und wie kann das in einer Gesellschaft passieren, in der Nationalismus und Rassismus, die Ausgrenzung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit aber auch aufgrund von Geschlecht - zumindest kurzfristig - einen höheren Nutzen durch Teilhabe an Macht auf Kosten anderer verspricht als eine Auseinandersetzung unter gleichberechtigten PartnerInnen?“ (Kalpaka 1998b: 39f.)

Mit diesen Fragen weist Annita Kalpaka auf die Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs mit Interkulturalität hin und auf die Schwierigkeiten antirassistische Positionen im Kontext einer nationalistischen und rassistischen Gesellschaft umzusetzen. Schulsozialarbeit ist in der Schule, einer gesellschaftlichen Institution sowie einem alltäglichen Ort der Lebenswelt Jugendlicher, tätig. Um interkulturelle Arbeit zu leisten, hat die Schule als Arbeitsfeld Sozialer Arbeit also einen doppelten ‘Standortvorteil’, den es auf dem Hintergrund der Überlegungen dieser Arbeit zu nutzen gilt.

ANHANG

Anhang 1

Kurzporträts der interviewten Jugendlichen und Angaben zu den Interviews

Die interviewten Mädchen

Kurzporträt von B.

B. ist 14 Jahre alt und besucht die siebte Klasse der Hauptschule. Als sie im Alter von sechs Monaten operiert werden mußte, zog sie mit ihrer Mutter von Italien zum schon emigrierten Vater nach Deutschland. Sie hat die italienische Staatsangehörigkeit und lebt mit ihren Eltern, einer Schwester und zwei Brüdern zusammen.

B. hat im Rahmen von Schulsozialarbeit eine Geburtstagsparty für S., die in dieselbe Klasse wie sie geht, mitorganisiert.

Kurzporträt von C.

C. ist 14 Jahre alt und geht in die achte Klasse der Hauptschule. Sie wohnt bei ihren Eltern und hat eine Schwester. Als ich mich im Anschluß an das Interview rückversicherte, ob sie deutsch sei, antwortete sie mit genervtem Blick: „Wenn Nordrhein-Westfalen auch in Deutschland liegt, ja dann bin ich deutsch!“ Obwohl C. deutsch ist, habe ich sie interviewt, da sie an der Mädchengruppe im letzten Schuljahr teilgenommen hatte. - Ihre Aussagen habe ich jedoch nur selten in die Auswertung einbezogen.

Kurzporträt von H.

H. ist 13 Jahre alt und besucht die siebte Klasse der Hauptschule. Sie wurde in Deutschland geboren, hat die türkische Staatsangehörigkeit und lebt bei ihren Eltern, die beide als Kinder aus der Türkei nach Deutschland kamen. H. hat vier Schwestern und einen Bruder.

H. ist im Thekenteam des SchülerInnencafés und nimmt an der Mädchengruppe in der Schule teil.

Kurzporträt von L.

L. ist ebenfalls 13 Jahre alt und geht in die siebte Klasse der Hauptschule. Sie ist in der Türkei geboren, kam jedoch als zweijähriges Kind mit ihren Eltern nach Deutschland. Bei ihnen lebt sie mit ihren zwei Schwestern und ihrem Bruder.

L. ist mit H. befreundet, nimmt auch an der Mädchengruppe in der Schule teil und arbeitet im Thekenteam des SchülerInnencafés.

Kurzportrait von N.

N. ist 15 Jahre alt und besucht die siebte Klasse der Hauptschule. Sie ist in Deutschland geboren und bezeichnet sich als Mazedonierin. N. lebt mit ihren beiden Brüdern bei ihren Eltern.

N. hat zur Zeit keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit, nahm aber im letzten Schuljahr an der Mädchengruppe teil.

Kurzporträt von S.

S. ist 14 Jahre alt. Sie ist Schülerin und Klassensprecherin einer siebten Klasse der Hauptschule. Ihre Eltern sind beide in der Türkei geboren, jedoch schon als Kinder nach Deutschland (Vater) bzw. Frankreich (Mutter) gezogen. S. ist in Deutschland geboren, lebt bei ihren Eltern und hat zwei jüngere Brüder. Sie hat einen deutschen Paß beantragt.

S. hat im Rahmen von Schulsozialarbeit ihre Geburtstagsparty durchgeführt, ansonsten hat sie jedoch nichts mit Schulsozialarbeit zu tun.

Kurzporträt von Y.

Y. ist 14 Jahre alt und besucht die siebte Klasse der Hauptschule. Sie ist in der Türkei geboren und kam mit zwei Jahren mit ihren Eltern, bei denen sie auch jetzt lebt, nach Deutschland. Y. hat einen älteren und zwei jüngere Brüder.

Kontakt zur Schulsozialarbeit hatte Y. bisher nur, wenn sie Spiele, z.B. für Hohlstunden, auslieh.

Erstinterviews

Interview 1

Das Interview fand im mit H. und L., zwei guten Freundinnen, im SchülerInnencafé der Schule statt und dauerte ca. 45 Minuten. Eine deutsche Freundin der beiden war als ZuhörerIn dabei.

Das Gespräch war streckenweise etwas zäh und ich mußte sehr viele Fragen stellen, so daß das Interview eher Abfrage- statt Erzählcharakter hatte. H. und L. wechselten sich in ihren Redebeiträgen ab und ergänzten sich. Insgesamt empfand ich die Atmosphäre zwischen mir und den Jugendlichen während des Interviews als freundlich aber ziemlich distanziert.

Interview 2

Auch dieses Interview mit B. und S. fand im SchülerInnencafé der Schule statt und dauerte ca. 55 Minuten.

B. redete sehr lebhaft und viel während des Interviews. Obwohl sie zu Beginn S. aufforderte, anzufangen, mit den Worten: „Fang an.“, schoß B. meistens sofort los, wenn ich etwas fragte - auch wenn ich Blickkontakt mit S. hatte. Während des Interviews wirkte S. eher zurückhaltend und einsilbig, vielleicht weil sie eben nicht so zu Wort kam und es oft bei einer Zustimmung zu B.'s Aussagen blieb - auch bei direkten Nachfragen, die ich an sie richtete.

Interview 3

Das Interview mit C. und N. fand im Mädchenzimmer des Jugendhauses statt und dauerte ca. 60 Minuten.

Vor dem Interview unterhielt ich mich ca. eine halbe Stunde mit C., da N. erst später kam. Gleich zu Beginn des Interviews versuchte C. mit N. eine Abmachung zu treffen, daß sie sich mit den Redebeiträgen abwechseln. Beide Mädchen waren sehr gesprächig, allerdings nahm N., die ziemlich unruhig wirkte, viel mehr Raum ein bzgl. Lautstärke und Länge der Redebeiträge.

Im Anschluß an das Interview hatte ich noch die Gelegenheit, gemeinsam mit der Mädchengruppe im Jugendhaus, an der C. und N. teilnehmen, zu kochen, bei einem von der Sozialpädagogin vorbereiteten Spiel mizumachen und zu essen. Dabei stellte ich fest, daß die Spannungen zwischen C. und N., die ich während des Interviews nur erahnt hatte, auf einem aktuellen Vorfall beruhten.

Zweitinterviews

Interview 4

Es war das zweite Interview mit L., fand in einem Klassenzimmer statt und dauerte ca. 40 Minuten.

Die Atmosphäre während des Interviews war höflich, freundlich und etwas offener als beim Erstinterview. Bei L. hatte ich den Eindruck, daß sie - wie bei Interview 1 - wohlüberlegt und auffallend freundlich, jedoch eher einsilbig auf meine Fragen reagierte. Trotzdem erfuhr ich ausführlicher als beim ersten Interview etwas von ihren subjektiven Sichtweisen, da sie öfter von

„ich“ redete, im Gegensatz zu Interview 1, in dem sie fast immer von „wir“ sprach.

Interview 5

Dieses Gespräch war das zweite Interview mit H.. Ich führte es direkt im Anschluß an Interview 4 im selben Klassenzimmer durch. Das Gespräch dauerte ca. 55 Minuten.

Vor dem Interview betonte H. immer wieder, daß sie nicht so viel Zeit habe, worauf ich sagte, daß sie selbstverständlich kein Interview mit mir führen müsse, wenn es ihr zu viel wäre. Sie wollte dann doch und es entwickelte sich ein sehr interessantes Gespräch in dessen Verlauf H. immer mehr erzählte. Bei ihr hatte ich den Eindruck, daß sie sich im Einzelinterview mehr öffnete als in Interview 1.

Interview 6

Dieses Interview sollte das Zweitinterview mit S. sein, die jedoch mit ihrer Freundin Y. auf mich gewartet hatte, welche sich dann auch an dem Gespräch beteiligte, das ca. 55 Minuten dauerte und in einem Klassenzimmer stattfand.

Auch diesmal war S. wieder eher einsilbig - obwohl Y. ebenfalls relativ ruhig war -, drehte aber zu Beginn des Gesprächs die Rollen von Interview 3 um, indem sie zu Y. sagte: „Fang an.“. Y. und S. ergänzten sich in ihren Aussagen und wenn sie Beispiele erzählten. Die Atmosphäre empfand ich mir (als Deutscher?) gegenüber teilweise als distanziert-skeptisch, aber insgesamt als freundlich.

Leitfaden für Erstinterviews mit jungen Migrantinnen

1. a) Ihr habt hier an der Schule mal eine Party veranstaltet. Wie lief das denn ab - von Eurer Idee, eine Party zu machen, bis zur Durchführung der Party?
b) Ihr seid hier an der Schule in der Thekengruppe des „Palazzos“ (SchülerInnencafés). Was macht Ihr da alles?
 2. a) Was gefiel Euch an Eurer Party? Wie findet Ihr die Möglichkeit hier an der Schule Parties zu machen?
b) Was gefällt Euch besonders an Arbeit in der Thekengruppe?
- wegen Schwierigkeiten nachfragen: Was mögt / mochtet ihr daran *nicht* so?
 3. Was macht eigentlich ein Schulsozialarbeiter, z.B. Herr K., hier an der Schule alles? Woran nehmt ihr teil? Seit wann?
 4. Was war für Euch anders im letzten Schuljahr, als Frau Z. Schulsozialarbeiterin war? Gab's zum Beispiel andere Sachen, die man machen konnte?
 5. Stellt Euch vor, ihr könntet Euch aussuchen, *wer* hier Schulsozialarbeit macht. Wie würdet Ihr diese Person dann beschreiben? (Geschlecht, Nationalität, Eigenschaften)
 6. Wie müsste Schulsozialarbeit sein, damit Ihr Lust habt hinzugehen? Was würdet ihr Euch wünschen? (Angebote, Räume) - bzw. Was mögt ihr nicht an Schulsozialarbeit?
 7. Schulsozialarbeit ist ja nur ein Teil von dem, was alles mit zur Schule gehört. Wie findet Ihr es, hier an der Schule zu sein?
1. Was macht Ihr sonst so, wenn ihr nicht in der Schule seid?
(Als Hilfsfrage: Könnt Ihr Euch noch erinnern, was ihr gestern alles gemacht habt und es einfach der Reihe nach erzählen?)
 2. Mit *wem* macht ihr das? (Sind deutsche, ausländische Freundinnen / Jungs dabei?)
1. Was gibt's hier in der Gegend noch, wo ihr eure Freizeit verbringen könnt? (z.B. Jugendhaus)
 2. Könntet ihr Euch vorstellen, in eine Mädchengruppe zu gehen?
Wo sollte die stattfinden? (Schule / Jugendhaus)
Was würdet ihr da gerne machen?
 3. Was würdet ihr von einer gemischten Gruppe - also auch mit Jungs - halten?
1. Wie finden es eure Eltern, wenn ihr (hier) in der Schule was anderes macht als nur im Unterricht zu sein?
 2. Was möchtet Ihr sonst noch sagen?

Leitfaden für das Erstinterview mit Teilnehmerinnen der ehemaligen Mädchengruppe

Mädchengruppe im letzten Schuljahr

Ihr habt im letzten Schuljahr in der Mädchengruppe bei Frau Z. teilgenommen. Was habt ihr da alles gemacht?

Was gefiel euch in der Mädchengruppe besonders? (evtl. mit Situation, Geschichte)

Manchmal gab's vielleicht auch was, was euch *nicht* so gut gefallen hat, wenn euch dazu was einfällt, erzählt's doch bitte mal.

Wie fandet ihr es, daß nur *Mädchen* in der Gruppe waren?

Als ihr erfahren habt, daß Frau Z. geht, was habt ihr dann überlegt, wie's mit der Mädchengruppe weitergehen soll? - (Befürchtungen, Ideen, ...)

Freizeitgestaltung

Zur Zeit gibt's ja 'ne Mädchengruppe hier im Jugendhaus und eine in der Schule. Seid ihr in einer davon?

Was macht ihr denn am *liebsten* in der Mädchengruppe? -Habt ihr Ideen, was ihr da noch gerne machen möchtet?

Was findet ihr gut daran, wenn eine Mädchengruppe hier im Jugendhaus - nicht in der Schule - stattfindet?

Und was ist Eurer Meinung nach gut daran, wenn eine Mädchengruppe in der Schule stattfindet?

Was sagen Eure *Eltern*, wenn ihr hierher ins Jugendhaus kommt? - Wie war das letztes Jahr, als ihr euch in der Schule zur Mädchengruppe getroffen habt?

Würdet ihr auch in eine Gruppe mit *Jungs* gehen?

Mich würde interessieren, was es hier in [Name der Stadt] für Möglichkeiten gibt, wie Jugendliche ihre *Freizeit* verbringen können. Was fällt Euch dazu jetzt spontan ein?

Was macht *ihr* so in Eurer Freizeit? (z.B. gestern)

Mit wem seid ihr da meistens zusammen (evtl. Bsp.: Clique, FreundIn, alleine, Jungs)? - Wo (evtl. Bsp.: zuhause, Jugendhaus, ...) trifft ihr Euch?

An eurer Schule - z.B. - kommen die Schülerinnen und Schüler aus ganz verschiedenen Ländern. Welche Rolle spielt es für euch, *woher* eure Freundinnen und Freunde kommen?

Schulsozialarbeit

An eurer Schule gibt's ja Schulsozialarbeit. Wenn ihr jetzt beschreiben müsstet, was eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter so alles macht - was fällt euch dazu ein?

Geht ihr da manchmal hin?

Wie findet ihr Schulsozialarbeit? Was findet ihr gut - was nicht so gut?

Wenn ihr euch eine Person aussuchen könntet, die Schulsozialarbeit anbietet - beschreibt diese Person bitte mal (Geschlecht, Eigenschaften, Alter, Welche Rolle würde die Nationalität spielen?)

Und wenn ihr euch eine Person aussuchen könntet, die eine Mädchengruppe leitet, wie würdet ihr sie beschreiben?

Was möchtet ihr sonst noch sagen?

Anhang 4

Leitfaden für das zweite Interview mit [Name der Interviewpartnerin]

Einführung

Unser Gespräch vom letzten Mal fand ich echt interessant, aber ein paar Sachen, bei denen ich mir nicht sicher bin, ob ich sie richtig verstanden habe, möchte ich nochmal nachfragen. Dann interessieren mich noch ein paar andere Sachen, die damit zusammenhängen, daß Du türkisch bist.

Mir geht es nicht darum, Dich irgendwie „abzufragen“, sondern ich hoffe, daß Du viel erzählst. Beim Erzählen gibt es ja keine richtigen oder falschen Antworten, sondern eben Deine persönliche Ansicht, und genau die interessiert mich.

Natürlich kannst Du jederzeit auf „Stop“ drücken, wenn etwas *nicht* aufgenommen werden soll.

1. (oder 2.) Mädchengruppe

Unterschiedliche Nachfragen je nach Interviewpartnerin und Erstinterview zu ihrem Interesse daran, Inhalten und TeilnehmerInnen. Die Fragen bezogen sich auf die Mädchengruppe an der Schule, die es beim Erstinterview noch nicht gegeben hatte.

Gemeinsam bei allen Zweitinterviews war nur die Frage:

Die Mädchen, mit denen ich vor ein paar Jahren gesprochen habe, sagten, daß sie es gut finden, daß es an der Schule eine Mädchengruppe gibt, weil ihre Eltern sie nie auf ein Jugendhaus lassen würde. Wie ist das bei Dir?

2. (oder 1.) Schulsozialarbeit

Auch hier waren die Fragen unterschiedlich je nach Interviewpartnerin und hingen vom Erstinterview ab.

Gemeinsame Fragen beim Zweitinterview waren:

Schulsozialarbeit gibt's ja nicht an jeder Schule. Also ihr habt da ja auch Möglichkeiten, die's nicht überall gibt (evtl. mit Beispielen veranschaulichen) - Wenn Du Dir jetzt aussuchen dürftest, was an Schulsozialarbeit *anders* werden soll oder was ihr noch so *machen* könntet, was fällt Dir da alles ein?

3. Nationalität einer Schulsozialarbeiterin / eines Schulsozialarbeiters

Letztes Mal haben wir uns darüber unterhalten, wie Du Dir eine/n *ideale/n* Schulsozialarbeiter/in vorstellst.

Stell' Dir mal vor, die Person, die das macht ist türkisch. Wie würdest Du das finden? Was wäre dann anders? Was fändest Du daran gut? Was nicht so gut?

4. Ethnisch homogenes Gruppenangebot

In einer anderen Stadt gibt es einen Mädchentreff - so wie ein Jugendhaus, aber nur für Mädchen - dort dürfen einmal in der Woche nur türkische Mädchen hin. Wie findest Du das?

Die Mädchen können sich dann auf türkisch unterhalten. Sie können auch Sachen besprechen, die Mädchen, die nicht türkisch sind, vielleicht nicht so gut verstehen. Was genau, weiß ich nicht - aber vielleicht fallen Dir ja Beispiele ein von solchen Themen?

Vielleicht fallen Dir auch noch Beispiele ein, wo das bei einer Freundin schon mal so war, daß Du das Gefühl hattest, „die versteht mich jetzt einfach nicht“.

5. Ethnizität

In diesen zwei Büchern (Shell-Jugendstudie) steht viel über Jugendliche in Deutschland. Dazu wurden Jugendliche befragt und das, was sie dann gesagt haben, wird in den Büchern beschrieben. Darin steht, daß türkische, italienische und deutsche Jugendliche meinen, daß sie sich sehr ähnlich sind. Wie ist das für Dich persönlich, findest Du auch, daß sich Jugendliche ähnlich sind, egal wo sie herkommen?

Es steht auch noch drin, daß die Jugendlichen finden, daß im Familienleben und in der Religion eben manches anders ist. Was meinst Du dazu?

Wenn Du jetzt an deutsche Freundinnen denkst, fallen Dir Beispiele ein, was in ihrer Familie anders ist? Und in der Religion?

Anschließend folgen unterschiedliche Nachfragen zum ersten Interview bzgl. „Freundinnen“, „ethnisch homogene Cliques“ und „Sprache“, dann wieder gemeinsame Fragen:

Es gibt ja bestimmt auch Situationen, in denen Du türkisch redest. In welchen denn?

Wie findest Du es, wenn Dich jemand als fremd bezeichnet?

(evtl. als Hilfsfrage: Vielleicht fühlst Du Dich ja gar nicht als „Ausländerin“, aber andere bezeichnen Dich als Fremde. Kannst Du Dich da an Situationen erinnern?)

Was / wo ist für Dich Heimat?

Wie ist das für Deine Eltern?

6. Zukunft

Wenn Du mal versuchst, Dir vorzustellen, wie Deine Zukunft aussieht - ob Du Familie hast, welchen Beruf Du hast, wie Du lebst, wo Du lebst, welchen Paß Du hast. Erzähl doch bitte mal, was Dir dazu einfällt.

7. Sonstiges

Was möchtest Du sonst noch sagen?

LITERATUR

- AKTAS, Nursen (2000): Let's talk about sex. Erfahrungen und Eindrücke aus einer sexualpädagogischen Beratungsstelle. In: Attia Iman/Marburger, Helga (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a.M., S. 157-171.
- APITZSCH, Ursula (1991): Jugendkultur und Ethnizität. In: Brähler, Rainer/Dudek, Peter (Hg.): Fremde - Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen. Frankfurt a.M., S. 153-183.
- APITZSCH, Ursula (1994): Migrationsforschung und Frauenforschung. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, S. 240-254.
- APITZSCH, Ursula (1995): Frauen in der Migration. In: Gieseke, Wiltrud: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn, S. 104-122.
- AUERNHEIMER, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a.M.
- AUERNHEIMER, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. Aufl., Darmstadt.
- BANKS, Marcus (1996): Ethnicity. Anthropological Constructions. London u.a.; zitiert in Warner 1997.
- BAUMANN, Zygmunt (1991): Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg, S. 23-49.
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (1997): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (1999): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn.
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (2000): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE DER AUSLÄNDER (1997): In der Diskussion: Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Bonn.
- BEAUVOIR, Simone de (1994): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek. (Originalausgabe 1949)
- BECKER-SCHMIDT, Regina/BILDEN, Helga (1991): Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In: Flick, Uwe: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 23-30.
- BENDIT, René (1994): Junge Arbeitsmigranten in Deutschland: Die Bedeutung von beruflicher Ausbildung und sozialpädagogischer Unterstützung bei der Entwicklung produktiver Formen der Lebensbewältigung im Jugendalter. Dissertation Universität-Gesamthochschule Kassel.

- BILDEN, Helga/DIEZINGER, Angelika (1988): Historische Konstitution und besondere Gestalt weiblicher Jugend - Mädchen im Blick der Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen, S. 135-155.
- BILDEN, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a., S. 279-301.
- BITZAN, Maria (1993): Parteilichkeit zwischen Politik und Professionalität. Zum Entstehungszusammenhang und Praxisverständnis eines zentralen Prinzips in der feministischen Mädchenarbeit. In: Heiliger, Anita/Kuhne, Tina (Hg.): Feministische Mädchenpolitik. München, S. 196-206.
- BITZAN, Maria/DAIGLER, Claudia (1997): ... weil ich ein Mädchen bin. Anmerkungen zum westdeutschen Verhältnis von Mädchensozialisation, Mädchenarbeit und Jugendhilfe. Unveröffentlichte Expertise.
- BOLAY, Eberhard u.a. (1999): Unterstützen - Vernetzen - Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Stuttgart.
- BOLAY, Eberhard (2000): Jugend - Schule - Jugendhilfe. Zum wachsenden Stellenwert von Schulsozialarbeit. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- BOMMES, Michael/SCHERR, Albert (1992) Multikulturalismus. Ein Ansatz für die Praxis der Jugendarbeit? In: Deutsche Jugend, Heft 5, S. 199-208.
- BOOS-NÜNNING, Ursula (1994): Die Definition von Mädchen türkischer Herkunft als Außenseiterinnen. In: Nestvogel, Renate (Hg.): 'Fremdes' oder 'Eigenes'? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus und Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt a.M., S. 165-184.
- BUKOW, Wolf-Dietrich/LLARYORA, Roberto (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen.
- BUKOW, Wolf-Dietrich (1996): Feindbild: Minderheit. Ethnisierung und ihre Ziele. Opladen.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT (Hg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
- CLARKE, John u.a. (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt a.M.
- DANNENBECK, Clemens/EBER, Felicitas/LÖSCH, Hans (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster u.a..
- DEUTSCHE SHELL (Hg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1 u. 2. Opladen.
- ESTER, St./HAMBURGER, Franz (1991): Ausländische Jugendliche. Bestandsaufnahme der Jugendarbeit in Rheinland-Pfalz. Mainz; zitiert in Auernheimer 1995.
- EVERS, Marja L. (1993): Konkrete Erfahrungen mit feministischer Mädchenarbeit aus der Sicht der „Dollen Deerns“, Hamburg. In: Heiliger, Anita/Kuhne, Tina (Hg.): Feministische Mädchenpolitik. München, S. 48-58.

- FLAAKE, Katrin/KING, Vera (Hg.) (1992): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt a.M. u.a.
- FLICK, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Aufl., Reinbek.
- FRITZSCHE, Yvonne/MÜNCHMEIER, Richard (2000): Mädchen und Jungen. In: In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Bd. 1. Opladen, S. 343-348.
- GLASER, Barney G./STRAUSS, Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91-111.
- GÖGERCIN, Süleyman (1999): Jugendsozialarbeit. Eine Einführung. Freiburg.
- GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.
- GOVARIS, Christos (1996): Subjektive Entwicklungsprozesse griechischer Migrant*innen in Deutschland. Dissertation, Tübingen.
- GOVARIS, Christos (1999): „Wir haben ein eigenes Profil, wir kennen uns in beiden Welten aus...“. Das interkulturelle Selbstbild griechischer Migrant*innen in Deutschland. In: Spona, Ausma/Held, Josef (Hg.): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration Bd. 2.. Ergebnisse eines internationalen Projekts. Hamburg, S. 106-120.
- GRANATO, Mona/MEISSNER, Vera (1994): Hochmotiviert und abgebremst. Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation. Bielefeld.
- GRANATO, Mona (1997): Ausbildung und Beruf im Leben junger Frauen der zweiten Generation. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 2, S. 19-25.
- GRANATO, Mona (1999): Pluralisierung und Individualisierung jugendlicher Lebenslagen - ein Forschungsdesiderat? Aspekte der Forschung zu Jugendlichen mit in- und ausländischem Paß. In: Timmermann, Heiner/Wessela, Eva (Hg.): Jugendforschung in Deutschland. Opladen, S. 95-114.
- GÜMEN, Sedef (1996): Die sozialpolitische Konstruktion 'kultureller' Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Heft 42, S. 77-89.
- HAGEMANN-WHITE, Carol (1984): Sozialisation: weiblich - männlich? Opladen.
- HAMBURGER, Franz/SEUS, Lydia/WOLTER, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 2, S. 158-167.
- HAMBURGER, Franz (1988): Der „Kulturkonflikt“ und seine pädagogische Kompensation. In: Hamburger, Franz: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1994, S. 33-46.
- HAMBURGER, Franz (1999): Migration und Soziale Arbeit. In: Chassé, Karl August/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Praxisfelder der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u.a., S. 405-420.
- HAUSEN, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, S. 363-393.

- HEILIGER, Anita/KUHNE, Tina (Hg.) (1993): Feministische Mädchenpolitik. München.
- HEILIGER, Anita (1993): Grundsätze feministischer Mädchenpolitik. In: Heiliger, Anita/Kuhne, Tina (Hg.): Feministische Mädchenpolitik. München, S. 20-31.
- HEINZEL, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, S. 396-413.
- HELD, Josef/HORN, Hans-Werner/MARVAKIS, Athanasios (1996): Gespaltene Jugend. Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen. Opladen.
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (1995): Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Untersuchung. Weinheim u.a.
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 895-913.
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie/WESTPHAL, Manuela (1999): Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 885-902.
- HINZ-ROMMEL, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster u.a.
- HURRELMANN, Klaus (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, Friedrich/Thiersch, Hans (Hg.): Jugendzeit - Schulzeit. Weinheim u.a., S. 30-56.
- KALPAKA, Annita (1986): Handlungsfähigkeit statt „Integration“. Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. München.
- KALPAKA, Annita/RÄTHZEL, Nora (1985): Paternalismus in der Frauenbewegung?! Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen eingewanderten und eingeborenen Frauen. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 3, S. 21-27.
- KALPAKA, Annita/RÄTHZEL, Nora (Hg.) (1994): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Rassismus in Politik, Kultur und Alltag. Köln.
- KALPAKA, Annita (1998a): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4, S. 77-79.
- KALPAKA, Annita (1998b): Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Paritätisches Bildungswerk, LV Bremen e.V. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit. Bremen, S. 23-42.
- KIESEL, Doron (1998): „Jung, fremd, defizitär und bereichernd.“ Zum Wandel der interkulturellen Jugendarbeit. In: Kiesel, Doron (Hg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Schwalbach, S. 251-268.
- KLEES, Renate/MARBURGER, Helga/SCHUMACHER, Michaela (1997): Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1: Mädchenarbeit. 3. Aufl. Weinheim u.a.

- KOCH, Sabine (2000): Mädchenarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. „Multikulturelle“ Arbeit in Mädchenprojekten als Alltag und Herausforderung. Diplomarbeit, Tübingen.
- KONRAD, Franz-Michael (1992): Schule und Jugendhilfe. Zur Geschichte eines spannungsreichen Verhältnisses. In: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe. Münster, S. 57-74.
- KRAIMER, Klaus (1995): Einzelfallstudien. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2: Methoden. Weinheim, S. 463-498.
- KRECKEL, Reinhard (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt.
- KRIECHHAMMER-YAGMUR, Sabine (2000): Das neue Staatsangehörigkeitsrecht: Angebot zur gesellschaftlichen Teilhabe oder differenziertes Selektionsinstrument? In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 2, S. 46-47.
- LAIOS, Konstantin (Hg.) (1991): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- LAMNEK, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. 3., korr. Aufl., Weinheim.
- LEIPRECHT, Rudi (1989): Gegen die Konstruktion falscher „Gemeinsamkeiten“. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 4, S. 67-75.
- LEIPRECHT, Rudolf (1996): Rassismen und die Macht der Zuschreibung. Die ‘Frage nach der Jugend’ und die ‘Frage nach der Kultur’. In: Dracklé, Dorle (Hg.): Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin u.a., S. 240-272.
- LEIPRECHT, Rudolf (1997): „Es ist doch näher dran...“. Ethnizismus bei Jugendlichen in den Niederlanden und ein vergleichender Blick nach Deutschland. Habilitationsschrift Universität Tübingen.
- LEIPRECHT, Rudolf (1999): Interkulturelle und antirassistische Pädagogik. In: ajs-Informationen, Heft 3, S. 1-8.
- LENZ, Ilse (1994): Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern. Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht und Ethnizität. In: Tillner, Christiane (Hg.): Frauen - Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Feministische Beiträge. Münster, S. 49-64.
- LIEBAU, Eckart (1994): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Schulsozialarbeit - Chance oder Sackgasse? Stuttgart, S. 6-11.
- LUTZ, Helma (1991): Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.
- LUTZ, Helma (1992a): Ist Kultur Schicksal? Über die gesellschaftliche Konstruktion von Kultur und Migration. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg.
- LUTZ, Helma (1992b): Rassismus und Sexismus, Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: Foitzik, Andreas/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios/Seid, Uwe (Hg.): Ein Herrenvolk von Untertanen. Rassismus - Nationalismus - Sexismus. Duisburg, S. 57-80.
- LUTZ, Helma/HUTH-HILDEBRANDT, Christine (1998): Geschlecht im Migrationsdiskurs. Neue Gedanken über ein altes Thema. In: Das Argument, Heft 1-2, S. 159-173.

- MARVAKIS, Athanasios (1996): Orientierung und Gesellschaft. Gesellschaftstheoretische und individualwissenschaftliche Grundlagen politischer Orientierungen Jugendlicher in Strukturen sozialer Ungleichheit. Frankfurt a.M. u.a.
- MECHERIL, Paul (1997): „Halb-halb“. Über Hybridität, Zugehörigkeit und subjektorientierte Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4, S. 32-37.
- MIEHLE-FREGIN, Werner (1994): Informationen zum Stand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Schulsozialarbeit - Chance oder Sackgasse? Stuttgart, S. 12-16.
- MÜNCHMEIER, Richard (2000): Miteinander - Nebeneinander - Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Bd 1.Opladen, S.221-260.
- OELERICH, Gertrud (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte. In: Flösser, Gaby/Otto, Hans-Uwe/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, S. 222-237.
- OTYAKMAZ, Berrin Ö. (1995): Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. Köln.
- OTYAKMAZ, Berrin Ö. (1999a): „Und die denken dann von vornherein, das läuft irgendwie ganz anders ab“. Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen (Hg.): Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Heft 51, S. 79-92.
- OTYAKMAZ, Berrin Ö. (1999b): Lebenswelten jugendlicher Migrantinnen. Konsequenzen für die interkulturelle Mädchenarbeit. In: ajs-Informationen, Heft 3, S. 9-15.
- OTYAKMAZ, Berrin Ö. (2000): Ressourcenorientierung im interkulturellen Beratungskontext. In: Körner, Wilhelm/Hörmann, Georg (Hg.): Handbuch der Erziehungsberatung, Bd.2. Göttingen u.a., S. 155-170.
- PAAR, Marion (1999): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Jugendwohl, Heft 6-7, S. 265-269.
- PINN, Irmgard (1997): Muslimische Migranten und Migrantinnen in deutschen Medien. In: Cleve, Gabriele u.a. (Hg.): Wissenschaft, Macht, Politik. Interventionen in aktuelle gesellschaftliche Diskurse. Münster, S. 215-234.
- PÖRNBACHER, Ulrike (1999): Ambivalenzen der Moderne – Chancen und Risiken der Identitätsarbeit von Jugendlichen. Opladen.
- POPP, Ulrike (1996): Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Ausländerstatus. Zur Bedeutung des Ausländerrechts für die gesellschaftliche Orientierung jugendlicher Ausländer. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 2, S. 58-63.
- PORTERA, Agostino (1996): Identitätsbildung im multikulturellen Raum. Empirische Untersuchung über Risiko- und Schutzfaktoren der Identitätsbildung Jugendlicher italienischer Herkunft in Südbaden und in Süditalien. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 2, S. 54-57.
- RADEMACKER, Hermann (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen - Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern. In:

- Schubarth, Wilfried/Kolbe, Fritz-Ulrich/Willems, Helmut (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen, S. 216-238.
- RADTKE, Frank-Olaf (1991a): Migration und Ethnizität. In: Flick, Uwe: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 391-394.
- RADTKE, Frank-Olaf (1991b): Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg, S. 79-96.
- RADTKE, Frank-Olaf (1992): Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft.“ In: Brähler, Rainer/Dudek, Peter (Hg.): Fremde - Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen. Frankfurt a.M., S. 185-208.
- RÄTHZEL, Nora (1998): Listenreiche Lebensweisen. Ethnische Verhältnisse und Klassenverhältnisse in der Wahrnehmung von Großstadtjugendlichen. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4, S. 32-38.
- REINHARDT, Klaus (1992): Öffnung der Schule. Community education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim u.a.
- RIEGEL, Christine (1996): „...denn wenn sie hier leben, dann müssen sie sich auch wie Deutsche benehmen...“. Politische Orientierungen junger Frauen und ihre subjektiven Begründungen im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse sozialer Ungleichheit. Diplomarbeit, Tübingen.
- RIESNER, Silke (1990): Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.
- RÖBEN, Bärbel/WILB, Cornelia (1997): Doppelt diskriminiert. Fremde Frauenwelten in den Medien. In: Cleve, Gabriele u.a. (Hg.): Wissenschaft, Macht, Politik. Interventionen in aktuelle gesellschaftliche Diskurse. Münster, S. 370-383.
- ROMMELSPACHER, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- ROMMELSPACHER, Birgit (1996): Fremd- und Selbstbilder in der Dominanzkultur. In: Dietrich, Anne u.a. (Hg.): Im Labyrinth der Bilder. Eingewanderte und deutsche Frauen im interkulturellen Dialog. Essen, S. 59-72.
- ROSE, Lotte (1993): Bewegungsräume für Mädchen. Ein neuer Ansatz in der Mädchenarbeit. In: Flade, Antje/Kustor-Hüttl, Beatrice (Hg.): Mädchen in der Stadtplanung. Bolzplätze - und was sonst? Weinheim, S. 171-183.
- ROSEN, Rita (1997): Leben in zwei Welten. Migrantinnen und Studium. Frankfurt a.M.
- RUOFF, Beate (1995): Mädchen als Herausforderung der Schulsozialarbeit. Diplomarbeit, Tübingen.
- SCHAD, Ute (2000): Ethnizität als Joker. Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts zur Verknüpfung von Ansätzen der interkulturellen und geschlechtsspezifischen Arbeit. In: Jugendhilfe, Heft 3, S. 130-138.
- SCHEPKER, Renate/EBERDING, Angela (1996): Der Mädchenmythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion. Ein empirisch fundierter Beitrag zu Stereotypen über Mädchen türkischer Herkunft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, S. 111-126.

- SCHÖN, Elke (1995): KIDS in Außenräumen. Methodologische Überlegungen zu einer stadtteilbezogenen Mädchenforschung. In: Bolay, Eberhard/Herrmann, Franz (Hg.): Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum. Neuwied u.a., S. 237-262.
- SEGEL, Gerhard (1996): Schulsozialarbeit. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl., Weinheim u.a., S. 484-485.
- SEITHE, Mechthild (1999): Schulsozialarbeit. In: Chassé, Karl August/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Praxisfelder der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u.a., S. 76-86.
- SIMON-HOHN, Hildegard (1998): Jugendliche aus Einwandererfamilien. Ihre Chancen in Ausbildung und Beruf. In: ajs-Informationen, Heft 3, S. 1-10.
- STANGER, Barbara (1994): Leben zwischen zwei Stühlen. Türkische Mädchen in Deutschland - ein handlungsorientiertes Forschungsprojekt. Mannheim; zitiert in Granato 1997.
- STARY, Joachim/KRETSCHMER, Horst (1994): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium. Frankfurt a.M.
- STAUBER, Barbara (1998): Subjektbezogene Forschung: Methodische Zugänge zu Handlungsstrategien und Gestaltungsansprüchen junger Frauen. In: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung (Hg.): Den Wechsel im Blick. Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung. Pfaffenweiler, S. 111-128.
- STAUBER, Barbara (1999a): Starke Mädchen - kein Problem? In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen (Hg.): Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Heft 51, S. 53-64.
- STAUBER, Barbara (1999b): Nur Flausen im Kopf? - Oder: Kein Land in Sicht? Zur Situation junger Menschen aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Ev. Akademie Bad Boll (Hg.): Lebensweltorientierung - (k)ein Thema für die Schule?, S. 9-23.
- STEGMANN, Michael (2000): Soziale Integration von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 2, S. 61-66.
- STRAUSS, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.
- THIERSCH, Hans (1995): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 2. Aufl. Weinheim u.a.
- TSIAKALOS, Georgios (1982): Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrantenforschung. In: Röhrich, W. (Hg.): Vom Gastarbeiter zum Bürger, S. 29-62; zitiert in Govaris 1996.
- TSIAKALOS, Georgios (1983): Ausländerfeindlichkeit. Tatsachen und Erklärungsversuche. München.
- TÜBINGER INSTITUT FÜR FRAUENPOLITISCHE SOZIALFORSCHUNG (Hg.) (1998): Den Wechsel im Blick. Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung. Pfaffenweiler.

- WALLNER, Claudia (1997): Feministische Mädchenarbeit im Dilemma zwischen Differenz und Integration. In: ISA Münster (Hg.): Jahrbuch der Sozialen Arbeit 1997. Münster, S. 208-224; zitiert in Bitzan/Daigler 1997.
- WARNER, Anna K. (1997): Was heißt 'Ethnizität'? Ansätze und Leerstellen hinter einem modischen Konzept. In: Zeitschrift für Politische Psychologie, Heft 1, S. 59-70.
- WILPERT, Czarina (1993): Berufskarrieren und Zugehörigkeiten: „Die Töchter der Gastarbeiter“ - Europa in Deutschland. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Frankfurt a.M., S. 103-113.
- ZUSCHLAG, Nicole (1997): Schulsozialarbeit im multikulturellen Stadtteil. Dortmund (Reihe Migration + Gesellschaft der AWO Westliches Westfalen).
-

Dokumente der Hauptschule, die wegen der Anonymisierung nur mit unvollständigem Titel erwähnt werden:

Konzeption vom Mai 1991

Faltblatt zur Schulsozialarbeit ca. 1995

Jahresbericht 1998/99