



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Hochschule Neubrandenburg  
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
– Early Education –

## **Zweiheimisch oder zwischen den Stühlen?**

–

Identitätsentwicklung unter den Herausforderungen  
von Akkulturationsprozessen bei Drei- bis Fünfjährigen  
mit türkischem Migrationskontext in Deutschland

Bachelorarbeit  
zur  
Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von  
Monique Lentz

Erstkorrektorin: Prof. Dr. Heike Weinbach  
Zweitkorrektorin: Dipl.-Soz.Päd. Michaela Ziemer-Grzyb  
Tag der Einreichung: 19.07.2012

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012-0217-7

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Identitätsentwicklung.....	3
1.1 Theorie von George H. Mead.....	5
1.2 Theorie von Erik H. Erikson.....	7
1.3 „Alltägliche Identitätsarbeit“ von Keupp u. a.....	9
1.3.1 Das Modell.....	9
1.3.2 Gelingende Identität.....	13
1.3.3 Fähigkeiten und Ressourcen für eine gelingende Identität.....	14
1.4 Identitätsbildung in der Entwicklungspsychologie.....	15
1.5 Zwischenresümee.....	17
2 Kritische Würdigung des Kulturverständnisses.....	19
3 Migration.....	24
3.1 Auswirkungen des Kulturverständnisses im Kontext von Migration.....	25
3.2 MigrantInnen in Deutschland.....	32
3.3 Vielfalt der Türkei und ihrer Auswanderer.....	37
4 Identitätsentwicklung unter den Herausforderungen von Akkulturationprozessen.....	40
4.1 Akkulturation.....	41
4.2 Studien zur Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit Migrationskontext.....	46
4.3 Studien zur Identitätsentwicklung von Kindern mit Migrationskontext.....	53
4.4 Studien zur Identitätsentwicklung von türkischen Kindern und Jugendlichen.....	57
4.5 Die Bedeutung der Eltern.....	61
5 Zusammenfassung und Fazit.....	66
Quellenverzeichnis.....	71
Erklärung.....	76

# Einleitung

„Wir haben unsere Kinder so erzogen, Gemeinsamkeiten statt Unterschiede zu suchen. Es gibt schon genug Unterschiede, aber wenn wir zusammen sind, geht es um Gemeinsamkeiten. Viele andere Menschen gehen immer von Unterschieden aus: Du bist Christ oder Jude, ich bin Moslem [...]

Wir brauchen Freundschaft, Vertrauen, Unternehmungslust und friedliches Miteinander. Wenn wir das wollen, dann können wir auch weiter miteinander...“

(Cengiz Yağlı 2004, S. 237).

Cengiz Yağlı ist einer der zahlreichen Einwanderer aus der Türkei, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts migrierten. Obwohl Menschen mit türkischem Migrationshintergrund heute einen beachtlichen Anteil an der Bevölkerung der BRD darstellen, erfährt Biculturalität in der Gesellschaft als persönliche Identität und Teil einer sozialen Lebenswelt nach wie vor nur geringe Akzeptanz und Aufmerksamkeit. Deutlich wird dies beispielsweise in der politischen Ablehnung einer doppelten Staatsangehörigkeit und dem gesetzlichen Zwang zur Festlegung auf nur eine ethnische Identität (§ 4 Abs. 3 StAG).

In der praktischen pädagogischen Arbeit ist die Begegnung von Kindern mit türkischem Migrationsgeneration in zweiter oder dritter Generation besonders in den Ballungszentren Hamburg, Berlin und Bremen alltäglich. Von daher erscheint eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und -verständnis, mit Migration unter besonderer Berücksichtigung der Identitätsentwicklung im Kindergartenalter unumgänglich. In der vorliegenden Arbeit werden folgenden Hypothesen mittels ausführlicher Literaturrecherche untersucht:

1. Schon im frühen Kindesalter sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund – im Gegensatz zu Gleichaltrigen ohne diesen – besonderen Herausforderungen in ihrer Identitätsentwicklung infolge von Akkulturationsprozessen ausgesetzt.
2. Bikulturelle Lebensbedingungen führen nicht zwangsläufig zu einer (unüberwindbaren) inneren Zerrissenheit, Orientierungs- und Haltlosigkeit.
3. Die Kita als erste Sozialisationsinstitution der Aufnahmekultur kann Kinder mit Migrationskontext in ihrem Prozess der Selbstkonzeptentwicklung wohlwollend begleiten und unterstützen.

Ziel der Arbeit ist es, herauszustellen, ob und wenn, welche besondere Herausforderungen durch den Migrationskontext an Kinder gestellt werden. Die Perspektive betroffener Kinder soll möglichst umfangreich dargestellt werden.

Zu Beginn werden der Identitätsbegriff sowie einige Modelle zur Identitätsentwicklung beleuchtet. Anschließend findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff statt, da das Kulturverständnis einer Aufnahmegesellschaft ihre Haltung und Beziehung zu ihren Einwanderern nachhaltig beeinflusst und prägt. Es schließen sich eine Erörterung des Migrationsbegriffes sowie der Situation von Menschen mit Migrationshintergrund in

Deutschland an. Ein kurzer Einblick über die ethnische und religiöse Vielfalt wird gängigen Kategorisierungen und Homogenisierungen gegenübergestellt. Im abschließenden Kapitel werden Akkulturationsprozesse und die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und dem türkischen im Besonderen anhand von Studien dargelegt. Das Fazit bildet die Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse, wendet sie auf die genannten drei Hypothesen an und schließt mit einer Empfehlung zu wünschenswerten Haltungen im frühpädagogischen Bereich.

*Beiläufig gesprochen: Von zwei Dingen zu sagen, sie seien identisch, ist Unsinn, und von Einem zu sagen, es sei identisch mit sich selbst, sagt gar nichts.  
Ludwig Wittgenstein*

## 1 Identitätsentwicklung

Der Begriff „Identität“ leitet sich aus dem Lateinischen von „idem“ (dasselbe) her. Der Identitätsbegriff wird seit langem aus logischer, philosophischer, sozial- und entwicklungspsychologischer, soziologischer und politologischer Perspektive definiert und diskutiert mit teilweise kontroversen Ergebnissen (Wodak u. a., 1998, S. 47). Die Brockhaus-Enzyklopädie beschreibt „Identität“ als eine „Nämlichkeit, Einerleiheit, Sichselbstgleichheit“, die aber nicht mit Gleichheit zu verwechseln sei. „Das *Identitätsprinzip* oder *der Satz von der I.* besagt: Ein Gegenstand, ein Begriff oder ein Sachverhalt ist in allen Zusammenhängen und unabhängig von allen Denkopoperationen immer derselbe“ (Brockhaus H – IK, 1969, S. 807). Identität kann demnach unterschiedlich, je nach Disziplin, weiter spezifiziert werden. So heißt es für den psychologischen Bereich „die in sich und in der Zeit als beständig erlebte Einheit der Person, des Selbst“ (Brockhaus H-IK, 1969, S. 807), während die Identitätsphilosophie ausgeht von einer „Annahme über das Verhältnis von Leiblichem und Seelischem, Geist und Materie: Beide seien zwei verschiedene Aspekte einer und derselben Wirklichkeit (des Absoluten)“ (Brockhaus H – IK, 1969, S. 808).

Der philosophische Begriff geht von einer „Selbigkeit, Übereinstimmung mit sich selbst“ aus, demnach  $A \text{ gleich } A$  sei. So sprach Kant von einer „Reflexions-Identität“ (Ich denke), die „alles Erkennen als Existenzgewißheit begleitete“, während aus Sicht von Hegel eine „Reflexions-Identität“ erst über die Anerkennung der Anderen und somit eine „Interaktions-Identität“ möglich wird. Marx erweiterte den Gedanken mit dem Hinweis auf einen „'notwendigen Schein' einer konstitutiven Interaktionssphäre“ als Basis einer „Produktions-Identität“ (Rombach, 1977, S. 80). Identität entspricht demnach einem „untergründig differenzierten Prozeß im Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum“ und nicht nur der Selbigkeit eines Einzelnen, einer Gruppe oder Klasse (Rombach, 1977, S. 81).

Aus soziologischer Sicht ist Identität ein spezifisches Resultat gegenläufiger Sozialisierungsprozesse des Menschen, seiner Individuation und Verinnerlichung sowie autonomen Distanzierung von gesellschaftlichen Werten, Rollen und Normen, „daß der Mensch als sprach- und handlungsfähiges Subjekt *Kontinuität* und *Konsistenz* seines Selbsterlebens in wechselnden sozialen Situationen und seiner Lebensgeschichte insgesamt herstellen kann“ (Rombach, 1977, S. 82).

Dieses als absolut postulierte Gleichheitskriterium suggeriert nach Wodak u. a. bezüglich des einzelnen Individuums und ebenso den Mitgliedern einer Gruppe ein beständiges be-

stimmtes So-Sein. Bei dessen näherer Betrachtung zeige sich aber, dass es durchaus keinen statischen Charakter besitzt, sondern es sich mit den Veränderungen etwa des Körpers der Person wie auch deren Einstellungen zur Gesellschaft, Interessen, Werten und andere ebenfalls verändert. Identität kann somit außerhalb der Logik und Mathematik nie als „etwas Statisches, Unveränderliches, Substantielles, sondern immer etwas im Fluß der Zeit Befindliches, Veränderliches, Prozeßhaftes“ bezeichnet werden (Wodak u. a., 1998, S. 48). Die Verwendung von Identität als statisches Konzept erweckt den Eindruck,

„daß Menschen aufgrund einer spezifischen Geschichte, die sie angeblich gemeinsam haben, zu einer soliden, unveränderlichen, wesenhaften kollektiven Einheit gehören und sich in der Folge dazu verpflichtet fühlen, im Bedrohungsfall als Gruppe zu agieren und zu reagieren.“  
(Wodak u. a., 1998, S. 48 f.)

Mit seiner Homogenität und Permanenz wird dieses Konzept nicht der Komplexität der Relationen gerecht (Wodak u. a., 1998, S. 49). So kritisiert Dietrich Hoffmann, dass Identität, trotz häufiger Darstellungen als lebenslanger Prozess, den Eindruck von „*Eindeutigkeit*“ und „*Festigkeit*“ erweckt. Es sollte jedoch hinterfragt werden, ob Persönlichkeit, Charakter, Individualität und Sozialität im Regelfall „als derartig 'geschlossen' und 'stabil' angesehen werden kann“, wie es der Begriff suggeriert. Besonders Menschen, die in ihrer Entwicklung uneinheitlich oder widersprüchlich erscheinen, können durch Identität als Wertmaßstab negativ eingeschätzt werden. Es liegt die Vermutung nahe, Identität sei nur eine Illusion. Der Feststellung, Identität entstehe durch die Balance von (innerer) personaler und (äußerer) sozialer Identität, sei mit Skepsis zu begegnen, da das bedeute, beide Komponenten wären zugleich genau einheitlich und gleichgewichtig. Die Wir-Identität bezeichnet Hoffmann als Ideologie, deren Ziel es ist, „Bekannte und Fremde, Freunde und Feinde voneinander abzugrenzen“ (Hoffmann, 1997, S. 29). Zur Klärung postmoderner Prozesse seien die Identitätstheorien veraltet, sie hätten vielleicht die 'moderne' Wirklichkeit widerspiegeln können, die postmoderne Realität lasse sich jedoch nicht mehr auf schlichte und übersichtliche Prozesse reduzieren. Darüber hinaus stellt er kritisch fest, dass Identität und Identitätsentwicklung „fast im Augenblick ihres Bekanntwerdens in der BRD der 60er Jahre in die Pädagogik Eingang fand[en]. Als bedeutendstes Erziehungsziel erschien nun die Ich-Identität, weniger die Wir-Identität, und Identitätsentwicklung wurde zur Identitätsbildung“ (Hoffmann, 1997, S. 30).

Für den Rahmen dieser Arbeit erscheint es sinnvoll, zunächst einen Einblick in die Gedanken von Mead und Erikson, als Begründern der Identitätsdiskussion zu geben mit ihrem relativ starren Identitätsbild. Danach wird das Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“ von Keupp u. a. vorgestellt. Abschließend wird ein Bezug zur Entwicklungspsychologie hergestellt und ein Zwischenresümee gezogen.

## 1.1 Theorie von George H. Mead

Grundsätzliche Thesen zu Identität und Persönlichkeit veröffentlichte der Amerikaner George H. Mead 1968 in „Geist, Identität und Gesellschaft, aus der Sicht des Sozialbehaviorismus“: Die nicht von Geburt an existierende Identität entwickelt sich in gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozessen als Resultat der Beziehungen des Subjektes zu diesem Vorgang als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb des Prozesses (Mead, 1968, S. 177). Ziel dieser Entwicklung ist der Erwerb einer vollständigen Identität und sei Voraussetzung für die Kommunikationsfähigkeit des Menschen (vgl. S. 187 ff.): In Verbindung mit begleitenden Gesten löst das Gesprochene bestimmte Reaktionen bei den Kommunikationspartnern aus, eigene Handlungen werden daraufhin derart verändert, dass begonnene Handlungen aufgrund der Antwort abgewandelt werden (Mead, 1968, S. 183). Als weiterer hier bedeutsamer Aspekt gelte das Spiel (S. 191), beispielsweise das (bewusste) kindliche Rollenspiel und der Wettkampf. Bereits für das Rollenspiel werden „eine ganze Gruppe von Reizen [...] [benötigt], die in ihm selbst [dem Kind] die gleiche Reaktion wie in anderen“ hervorrufen (Mead, S. 1968, S. 192). Durch Erproben eigener Reaktionen im Spiel auf diese Reize, beginnen Kinder unbewusst eine Identität zu entwickeln. Bevorzugte Reaktionen organisiert das Kind zu einem Ganzen und ist so sich selbst gegenüber ein anderer. Im Rollenspiel sucht es die zu spielende Person selber aus und wechselt nach Belieben von einer Rolle in eine andere (Mead, 1968, S.193). In der Phase der Rollenspiele haben Kinder noch keine voll entwickelte Identität und keinen definitiven Charakter. Vielmehr existiert eine Anzahl verschiedener Rollen, die der Persönlichkeit des Kindes entsprechen. Der Wechsel zwischen den Rollen ist nicht vorher bestimmbar. So könne nicht davon ausgegangen werden, dass die momentane kindliche Haltung noch Handlungen in naher Zukunft prägt (Maed, 1968, S. 201). In späteren Wettkampfspielen entstehen dann Situationen, aus denen sich eine organisierte Persönlichkeit entwickeln kann, da dort ein organisiertes verallgemeinerndes Anderes besteht, „das im Wesen des Kindes selbst begründet ist und seinen Ausdruck in der unmittelbaren Erfahrung des Kindes findet“. Das Kind muss die Haltung anderer einnehmen, „es muß wissen, was alle anderen tun werden, um sein eigenes Spiel erfolgreich spielen zu können“. Das erlaubt ihm anschließend, seine Tätigkeit im Sinne eines gemeinsamen Zieles zu bestimmen (Mead, 1968, S.193) und es übernimmt so die Moral der Gesellschaft (Maed, 1968, S. 202). Infolge der Übernahme der Haltungen anderer entwickelt sich die Identität, das »ICH« (bei Mead das »Me«). Darauf reagiert wiederum das »Ich« – »I« (Mead, 1968, S. 217). Das »Ich« entspricht der Reaktion des Orga-

nismuses auf die Haltungen anderer, während sich im »ICH« die selbst eingenommen Haltungen der anderen zu Gruppen organisieren (Mead, 1968, S. 218).

Grundlegende Bedingungen für die Entwicklung und den Besitz einer vollständigen Identität sind demnach die Einnahme der Haltungen anderer Individuen zu sich selbst und untereinander, die Übernahme ihrer Haltungen gegenüber gemeinsamen gesellschaftlichen Tätigkeiten oder Aufgaben, sowie die Verallgemeinerung der individuellen Haltungen (Mead, 1968, S. 197). Die ersten beiden Bedingungen entsprechen einem ersten Stadium der vollständigen Identitätsentwicklung, die Generalisierung als Ganzes bildet die zweite Phase.

Die jeweils eingenommenen Haltungen erscheinen im direkten Erfahrungsbereich des Einzelnen und werden in seine Identitätsstruktur integriert (Mead, 1968, S. 200 f.). Voraussetzung für Identitätsentwicklung ist somit die Reaktion des Individuums auf sich selbst, also die Selbstreflexion.

In der Kommunikation mit anderen spaltet sich die Identität je nach Anlass auf, zum Beispiel in einen politischen oder einen religiösen Diskurs. So entsprechen die verschiedenen Identitäten unterschiedlichen gesellschaftlichen Reaktionen. Identität wird im Hinblick auf die dazugehörige Gemeinschaft und umgebende Situation organisiert. Die verschiedenen elementaren Identitäten konstruieren die vollständige Identität und sind zugleich Aspekte von deren Struktur, die den verschiedenen Aspekten des gesellschaftlichen Prozesses als Ganzem entsprechen. Nach ihrer vollständigen Entwicklung schafft Identität selbst ihre gesellschaftlichen Erfahrungen. So ist eine „absolut solitäre Identität“ vorstellbar, jedoch nicht eine außerhalb gesellschaftlicher Erfahrung (Mead, 1968, S. 183ff.). Der Prozess der Identitätsentwicklung ist demnach ganz klar ein gesellschaftlicher Prozess, der bereits bestehende Gruppen und die wechselseitige Beeinflussung ihrer Mitglieder voraussetzt und gleichzeitig impliziert, dass die einzelnen Individuen irgendeiner kooperativen Tätigkeit nachgehen (Mead, 1968, S. 207 f.).

Das Individuum besitzt aber auch die Fähigkeit zur Antwort, die eine Veränderung und Verbesserung gemeinschaftlicher Gesten, Werte und Normen bewirken kann. „Kein Individuum kann die ganze Gesellschaft reorganisieren.“ (Mead, 1968, S. 223), aber da es in einem Dialog mit der Gemeinschaft steht, hört diese seine Meinung an und wird in ihrer Reaktion dadurch beeinflusst (Mead, 1968, S. 211). Indem das Individuum eine Haltung der Gruppe gegenüber sich auslöst und darauf reagiert, verändert es die Haltung der Gruppe. Voraussetzung ist die Fähigkeit des Individuums der Einnahme der Gruppenhaltung (Mead, 1968, S. 223). Aus dem Dialog ergibt sich das Recht zur Äußerung und die Pflicht, Veränderungen herbeizuführen, „die durch das Zusammenspiel der Individuen zustande kommen“ (Mead, 1968, S. 211). Durch diese wechselseitige Beeinflussung entwickelt sich die



Gesellschaft weiter. Auf die Haltungen der anderen kann entweder mit Anpassung oder Ablehnung reagiert werden, nachdem in beschriebener Weise die Haltungen anderer eingenommen wurden. In diesem Prozesses erkennt sich das Individuum selbst und somit seine Identität. Sie bewirkt eine eigene Haltung der Selbstbehauptung oder Unterordnung in der Gemeinschaft und führt schließlich zur definitiven Identität (Mead, 1968, S. 237). Dennoch ist Mead überzeugt, das Individuum könne sich seiner selbst nie sicher sein, sich nie vollständig in allen Facetten erkennen und kennen. Welche Variante der Identitätsverwirklichung das Individuum auch wählt, sie funktioniert nur über die Beziehung zu anderen, ihrer Anerkennung, Wertschätzung und ihrer Zuschreibung von den uns erwünschten Werten.

## **1.2 Theorie von Erik H. Erikson**

Erik H. Erikson spricht in seinen Werk „Identität und Lebenszyklus“ von der „Ich-Identität“. Die entspricht bei ihm dem Selbstgefühl, das in der Kindheit über verschiedene Phasen durch Koinzidenz der körperlichen Fähigkeit mit ihrer Bedeutung innerhalb der betreffenden Kultur, der Funktionslust und Anerkennung der Umwelt erreichbar wird. Es erstarkt, neben der eher nebensächlichen narzistischen Bestätigung infantiler Omnipotenz, zu der Vorstellung, dass das Ich einer kollektiven Zukunft entgegen strebt und sich zu einem definierten Ich innerhalb einer sozialen Realität entwickelt (Erikson, 1973, S. 17). Ich-Identität entspricht demnach einem spezifischen „Zuwachs an Persönlichkeitsreife [...], den das Individuum am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muß, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein.“ (Erikson, 1973, S. 123). In der Ich-Identität kommen wechselseitige Beziehungen, ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen zum Ausdruck (Erikson, 1973, S. 124). Während Kinder sich nur mit bestimmten Teilaspekten ihrer wichtigsten Bezugspersonen identifizieren, sollte am Ende der Adoleszenz eine endgültige Identität stehen, die jeder einzelnen Identifikation mit den Beziehungspersonen der Vergangenheit übergeordnet ist. Wichtige Identifikationen sind eingeschlossen, können aber verändert worden sein, um ein einzigartiges und möglichst zusammenhängendes Ganzes zu bilden. Erikson hält wie Mead daran fest, dass die Gesamtkonfiguration der letztlich Ich-Identität unveränderlich sei, aber die Adoleszenz sei trotz allem weder Beginn noch Ende der Identitätsentwicklung. Identität stellt eine lebenslange, zum Teil für Individuum und Gesellschaft unbewusste Entwicklung dar (Erikson, 1973, S. 139ff.). Therapeutische Maßnahmen und Anleitungen können daher nur unerwünschte Identifikationen durch wünschenswerte ersetzen, jedoch nicht die Ich-Identität verändern (Erikson, 1973, S. 22f.). Aus der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen

Gleichheit und Kontinuität in der Zeit sowie der Wahrnehmung, dass auch andere dieses bei einem erkennen, entwickelt sich das bewusste Gefühl einer persönlichen Identität. Wo bei letztere nicht nur die bloße Existenz des Ichs vermittelt sondern auch Ich-Qualität der Existenz umfasst (Erikson, 1973, S. 18). Wie Mead empfindet Erikson das Rollenspiel für Identitätsentwicklung wichtig, da es verschiedene Möglichkeiten bietet, reale oder phantasierte Rollen einzunehmen und sich mit ihnen zu identifizieren. Jedoch liefert nach Erikson die kindliche Lebensphase nur wenige „sozial bedeutungsvolle Modelle, in welchen es [Kind] seine Identitätsfragmente zu einem leistungsfähigen Ganzen zusammenfügen kann“ (Erikson, 1973, S. 21). Die Modelle können abhängig davon genutzt werden, inwieweit sie in der jeweiligen Reifungsphase des Organismus die aktuellen Erfordernisse erfüllen und „wie das Ich seine Synthesen zu finden pflegt“ (Erikson, 1973, S. 22).

Identität wird durch gesellschaftliche Ordnungen geprägt. So glaubt der Unterdrückte, Ausgestoßene und Ausgebeutete unbewusst an das negative Leitbild, „das zu verkörpern er von der herrschenden Gruppe gezwungen wird.“ (Erikson, 1973, S. 29). Umgekehrt fördert alles, was ein starkes Ich unterstützt, auch die Identität des Subjekts (Erikson, 1973, S. 39). So fühlt der Mensch „sich frei, wenn er sich ohne Zwang mit seiner eigenen Ich-Identität identifizieren kann [...]“ (Erikson, 1973, S. 54).

Erikson nähert sich Freud, indem er dessen ursprüngliche Quellen des Selbstgefühls als wichtige Beiträge aus der Kindheit zur Ich-Identität des Individuums darstellt:

„1. Reste des kindlichen Narzissmus, 2. durch Erfahrung bestätigte Allmacht (die Erfüllung des Ich-Ideals), 3. Befriedigung der Objektlibido“ (Erikson, 1973, S. 39f.).

Nach Erikson existieren acht unterschiedliche, über den Lebenszyklus verteilte Stadien zur Identitätsbildung (Erikson, 1973, S. 60). Das jeweilige Stadium entspricht einer Hauptkrise, in der sich das Selbstgefühl bestätigen muss (Erikson, 1973, S. 107). Im ersten Stadium steht „das Urvertrauen gegen das Ur-Mißtrauen“ im Zentrum (etwa erstes Lebensjahr (LJ)), Säugling und Mutter müssen dafür Sorge tragen, dass sich beständige Muster herausbilden, die ein Übergewicht des kindlichen Urvertrauens sichern (Erikson, 1973, S. 70 f.). Das zweite Stadium bezeichnet Erikson als „Autonomie gegen Zweifel und Scham“ (zweites und drittes LJ). Diese Phase steht unter dem Einfluss des reifenden Muskelsystems und den daraus erwachenden Fähigkeiten sowie dem erstarkendem Autonomiewillen des immer noch höchst abhängiges Kindes. Das erwachende Gefühl von Autonomie und Stolz aus Empfindungen der Selbstbeherrschung stehen im Widerstreit zu einem zunehmendem Gefühl von Kleinsein, Scham und Zweifel. Letztere ergeben sich aus einem Gefühl von muskulärem und analem Unvermögen einhergehend mit dem Verlust von Selbstkontrolle sowie aus übermäßigem elterlichen Eingreifen (Erikson, 1973, S. 76ff.). „Initiative gegen

Schuldgefühl“ stellt nach Erikson das dritte Stadium dar (viertes bis sechstes LJ). Nachdem das kindliche Autonomieproblem nachhaltig gelöst ist, steht das Kind vor der Aufgabe herauszuarbeiten, wer es sein will. Dies vollziehe sich über die Identifikation mit Eltern und anderen Bezugspersonen. Die Überwindung des Ödipuskomplexes werde erforderlich und die Gewissensbildung setze ein (Erikson, 1973, 87ff.). Im nächsten Stadium „Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl“ entwickelt das Kind das Bedürfnis, nützlich zu sein, den Werksinn, und erlernt sich Anerkennung zu verschaffen (Erikson, 1973, S. 98ff.).

„Identität gegen Identitätsdiffusion“ bildet das fünfte Stadium, in dem die in der Kindheit gesammelten Erfahrungen in die Identität einfließen (Erikson, 1973, S. 107). Die Stadien sechs bis acht werden an dieser Stelle nicht beschrieben, da es sich um Abläufe im Erwachsenenalter handelt.

Die individuellen Bewältigungsstrategien von Kindern sind zugleich erfolgreiche Strategien von Menschen aus deren Umfeld. Eine wirkliche Stärkung der sich „aufspeichernden Ich-Identität“ ist nur durch vorbehaltlose und ernsthafte Anerkennung der tatsächlichen kindlichen Eigenleistungen möglich, also Erfolge, die für die jeweilige Gesellschaft von Bedeutung sind. Entsteht hingegen beim Individuum das Gefühl, radikal aller eigenen Ausdrucksmittel zur Entwicklung der Ich-Identität im nächsten Schritt beraubt zu werden, wird es sich entsprechend verteidigen (Erikson, 1973, S. 107 f.).

### **1.3 „Alltägliche Identitätsarbeit“ von Keupp u. a.**

Heiner Keupp u. a. entwickelten während ihrer Forschung ein eigenes Modell der Identitätsbildung. Der Titel „alltägliche Identitätsarbeit“ soll ihre Perspektive auf die Entwicklung des Subjektes als lebenslangen Prozess verdeutlichen. Identität wird von ihnen „als fortschreitender Prozess eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert“, beschrieben (Keupp u. a., 2008, S. 215). Im Folgenden wird das Modell erläutert und anschließend werden die Gedanken von Keupp u. a. zur „gelingenden Identität“ und unterstützende Ressourcen zu deren Erlangung dargelegt.

#### **1.3.1 Das Modell**

Zeitanalytisch betrachtet, könnte Identitätsarbeit in zwei Prozesse zerlegt werden, den retrospektiv-reflexiven und den prospektiv-reflexiven Prozess. Bei ersterem stehen die Selbsterfahrungen im Mittelpunkt, es handelt sich um den „eher reaktiven, Erfahrungen verarbeitenden und bewertenden Teil“ (Keupp u. a., 2008, S. 192). Die individuellen Erfahrungen und Handlungen werden unter den fünf zentralen Modi, Kognition, Emotion, Körperbezogenheit, Produktorientierung und Soziales, reflektiert (Keupp u. a., 2008, S. 192). Obwohl alle von Relevanz sind, kann durch gesteigerte Intensität ein einzelnes Element höhe-

re Gewichtung in Erfahrung und Erinnerung eines Individuums erlangen. Die vielfältigen, komplexen hinsichtlich der eigenen Persönlichkeit gemachten Erfahrungen, die Selbstthematisierungen, werden unter bestimmten Identitätsperspektiven gebündelt, deren Verknüpfung stark kulturell und narrativ geprägt sind. Die Identitätsperspektiven bilden einen Erzählrahmen und fokussieren die Sicht auf die eigene Person in bestimmten Rollen, lebensphasischen Themen oder übergreifenden Sichtweisen. Innerhalb der Identitätsperspektiven werden gegenwärtige mit vorherigen Erfahrungen reflexiv verglichen und „zu verschiedenen Identitätskonstrukten, lebensbereichs- bzw. lebensphasisch spezifischen Teilidentitäten oder zu übergreifenden Konstrukten, den biographischen Kernnarrationen oder / und dem Identitätsgefühl“ verdichtet (Keupp u. a., 2008, S. 193). Identitätsarbeit stellt von daher eine Form der Ordnung eigener Erfahrungen dar (Keupp u. a., 2008, S. 193).

Der prospektiv-reflexive Prozess bildet den „eher aktiven und zukunftsorientierten, d. h. Erfahrung herstellenden, gestaltenden Teil“ und beinhaltet die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbstentwürfen (Keupp u.a., 2008, S. 192). In den zukunftsbezogenen Reflexionen kommt das gestaltende Ich des Subjektes zum Ausdruck, durch den Entwurf von optionalen Identitätsentwürfen und der folgenden Konkretisierung zu Identitätsprojekten sowie deren Umsetzung in der alltäglichen Lebensführung. Wobei die Identitätsentwürfe eher als Traum, Utopie und die Identitätsprojekte als diskursiver Referenzpunkt mit innerem Beschlusscharakter zu verstehen sind. Die Unterteilung in retrospektive und prospektive Erinnerung sei im Alltag nicht möglich – es existiere keine Erinnerung, die nicht auch in die Zukunft gerichtet sei, kein Entwurf ohne vergangene Erfahrungen (Keupp u. a., 2008, S. 194f.).

Keupp u. a. betrachten Identitätsentwicklung als „Konfliktaushandlung“, da zum Beispiel Differenzen in den Erwartungen an sich selber, dem eigenen Können und dem tatsächlichen Resultat der eigenen Leistung bestehen oder etwa dem bisher Erreichten und dem Erwünschten (Keupp u. a., 2008, S. 196f.). Im Gegensatz zu anderen Modellen versteht das Modell „alltägliche Identitätsarbeit“ „Grundspannungen als Quelle der Dynamik im Identitätsprozess“ (Keupp u. a., 2008, S. 197). Das Ertragen der aus den Unterschieden resultierenden Spannungen und die Überwindung immer wieder auftauchender Krisen werden hier als „Konstante des Selbst“ (Keupp u. a., 2008, S. 196) betrachtet. Differente Aspekte verbleiben stets nach der Verarbeitung von Selbsterfahrungen und bewirken erst die notwendige Spannung für neue Handlungen und Identitätsentwürfe (Keupp u. a., 2008, S. 196). Das Passungsverhältnis der Identitätsarbeit entspricht demnach nicht einem spannungsfreien Balancezustand, sondern einer Dynamik, die aus der permanenten Aushandlung der Differenzen resultiert. Ziel der Passung ist ein Gefühl der Nicht-Widersprüchlichkeit im Sinne

einer Struktur, die Verschiedenheit integriert. Nicht Gleichgewicht, Widerspruchsfreiheit und Kongruenz, sondern ein „subjektiv definiertes Maß an Ambiguität und des 'Herausgefordertseins'“ ist erstrebenswert (Keupp u. a., 2008, S. 197). Die subjektive Stimmigkeit ist für die gefundene Passung am bedeutsamsten und wird als „Authentizität“ bezeichnete (Keupp u. a., 2008, S. 197 f.).

Identität bedeutet auch Ressourcenarbeit, da der Aushandlungsprozess des Individuums mit seiner Umwelt entscheidend von den von ihm zu mobilisierenden und nutzbaren Ressourcen bestimmt wird. Hierbei sind nicht die objektiv vorhandenen sondern nur die vom Subjekt selbst als relevant, nutz- und erschließbar wahrgenommenen Ressourcen (Keupp u. a., 2008, S. 198). Die Ressourcen umfassen primär das individuelle ökonomische, soziale und kulturelle Kapital (vgl. Keupp u. a. Kapitalsorten Theorie Bourdieu, S.198 ff.).

Identitätsarbeit erfordert weiterhin Narrationsarbeit, die die Vielgestaltigkeit des subjektiven Erlebens strukturiert und im sozialen Kontext verankert. Die Selbstnarration entspricht aber keinem Lebenslauf sondern ist die soziale Konstruktion von Wirklichkeit, in der vergangene Erfahrungen sichtbar und Erwartungen an die Zukunft begründet werden. In sozialen Aushandlungsprozessen wird sie stetig gebildet und verändert (Keupp u. a., 2008, S. 208).

In ihren Selbstkonstruktionen nehmen Individuen also zum einen Bezug auf soziale, lebensweltlich spezifizierte Anforderungen und auf eigene, individuelle Selbstverwirklichungsentwürfe (Keupp u. a., 2008, S. 216). Aus der Perspektive des „signifikant Anderen“ werden die Identitätskonstruktionen des Subjektes für die Außenwelt teilweise sichtbar (Keupp u. a., 2008, S. 241). Vier wesentliche Konstruktionen ergeben sich durch die Reflexion der sich selbstbetreffenden Erfahrungen zur situationalen Selbstthematization: Teilidentitäten, Identitätsgefühl, Kernnarrationen und Handlungsfähigkeit. Dabei gilt, dass alle Konstruktionen einem sich fortlaufenden Veränderungsprozess unterliegen, jedoch sind sie nicht ausschließlich fluide sondern können auch zeitweise relativ stabil sein (Keupp u. a., 2008, S. 219).

Die wichtigste Konstruktion aus Sicht sozialer Netzwerke sind die Teilidentitäten. In ihnen bündeln sich situative Selbsterfahrungen aus den verschiedenen lebensweltlichen Kontexten entlang gesellschaftlich stark geprägter Identitätsperspektiven (Keupp u. a., 2008, S.241).

Individuen können unterschiedliche Teilidentitäten, wie etwa Freizeit-, Berufs- oder Kindergartenidentität, entwickeln, deren gegenseitige Dominanz sich ändern kann. Die zeitweilige Dominanz einer Teilidentität ergibt sich daraus, inwieweit diese fähig ist dem Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt Sicherheit zu verleihen durch Anerkennung,

Selbstachtung, Autonomie und Originalität, jedoch auch momentan höhere Relevanz ist für das Individuum ausschlaggebend (Keupp u. a., 2008, S. 224). Je besser der Andere das Individuum kennt, um so eher wird es ihm möglich sein, Entwürfe hinter der ihm bereits bekannten Teilidentität zu erkennen. Gleichzeitig ist der Andere aber, infolge des stetigen Aushandlungsprozesses, über explizite und implizite Rückmeldungen an der Entwicklung von Teilidentitäten des ihm bekannten Subjekts beteiligt (Keupp u. a., 2008, S. 241).

Das Identitätsgefühl, das Vertrauen in sich selbst (Keupp u. a., 2008, S. 229), ist für die Außenwelt nur schwer zugänglich (Keupp u. a., 2008, S. 241). In ihm vereinen sich die Qualität und Art der Beziehung zu sich selber (Selbstgefühl) und die Bewertungen darüber, wie die alltäglichen Anforderungen bewältigt werden (Kohärenzgefühl). Die jeweilige Distanz vom gewünschten Zustand und der Grad der Erfüllung des subjektiven Bedürfnisses nach Anerkennung und Autonomie bestimmen die Entwicklung eines eher positiven oder negativen Selbstgefühls. Je besser Identitätsbedürfnisse erfüllt werden, um so positiver ist der Selbstbezug des Subjektes und er kann als selbstprotektiv und -verstärkend wahrgenommenes Gefühl Bewältigungsprozesse beeinflussen (Keupp u. a., 2008, S. 226f.). Aus der Summe der Erfahrungen mit der Umwelt ergibt sich für das Selbst unter anderem wie anerkannt es ist.

„Je biografisch weiter diese Erfahrungen zurückliegen, desto rudimentärer und basaler werden sie. Hat man beispielsweise in der Jugend zahlreiche Erfahrungen gemacht, daß man über sportliche Aktivitäten mehr ausgelacht als anerkannt wurde, wird man später wenig motiviert sein, über Sport oder generell körperliche Aktivitäten das Gefühl des Anerkanntseins zu suchen“ (Keupp u. a., 2008, S. 228). Auf emotionaler Ebene kommt es zur positiven oder negativen Abspeicherung (Keupp u. a., 2008, S. 242).

Während Teilidentitäten und das Identitätsgefühl nur bedingt bewusst und dementsprechend nur in Ausschnitten erzählbar sind, stellen Kernnarrationen den Versuch des Individuums dar, sich gegenüber sich selber und anderen zu präzisieren und dem eigenen Leben einen sichtbaren erkennbaren Sinn zu geben. Häufig sind Narrationen kulturspezifisch und damit historisch wandelbar (Keupp u. a., 2008, S. 229).

Alle drei Konstruktionen – Teilidentität, Identitätsgefühl, Kernnarration – sind phasenweise stabil und bedingen sich gegenseitig. Sie sind die Grundlage des Gefühls von Handlungsfähigkeit (Keupp u. a., 2008, S. 242), das sich in der Auseinandersetzung über das eigene Ich, verbunden mit dem eigenen Funktionieren, der Anpassung sowie Gestaltbarkeit und Bewältigung des eigenen Alltags, entwickelt (Keupp u. a., 2008, S. 235). Mit ihrer Hilfe kann das Individuum einerseits Notwendigkeit und Form seines gesellschaftlichen Verhaltens erkennen und zum anderen eigene aktuelle und zukünftige Ziele realisieren und reprä-



sentieren (Keupp u. a., 2008, S. 242). Umfang und Beschaffenheit der erreichbaren Handlungskompetenz wird bestimmt durch die Qualität der individuell zu mobilisierenden Ressourcen, also der „Energien und Orientierungen, Mittel und Ziele, Instrumente und Instruktionen“ sind (Keupp u. a., 2008, S. 269).

Als schwierig für Identitätsarbeit in unserer Gesellschaft erweisen sich die gleichzeitigen Bedürfnisse nach Autonomie und Anerkennung, die in ihrer Gegensätzlichkeit nur schwer ins Gleichgewicht gebracht werden können. Das Bedürfnis nach Anerkennung besitzt sowohl in Primärbeziehungen als auch Rechtsverhältnissen und Wertgemeinschaften eine hohe Bedeutung und unterliegt der Abhängigkeit zwischen Zeit und Kultur. Im Gegensatz zu traditionellen, hierarchischen oder formalisierten Gesellschaften muss in der westlichen Form Anerkennung stets in Interaktionen ausgehandelt und aktualisiert werden und wird nicht mehr einfach über gesellschaftliche Rollen und den Status zugewiesen (Keupp u. a., 2008, S. 267). Kommunikative Kompetenzen des Subjektes, ein gutes Selbst- und Kohärenzgefühl und die Fähigkeit der Selbstrepräsentation sind von höherer Bedeutung als in der Vergangenheit. Die Vergabe von Anerkennung setzt aber auch deren Verteiler voraus. Dies sind in der Regel diejenigen, die einer bestimmten Eigenschaft entsprechen wie ethnische Zugehörigkeit, religiöses oder ideologisches Bekenntnis, soziale oder regionale Herkunft. Bei Nichtübereinstimmung des Individuums in einer bestimmten Eigenschaft mit den Verteilern, ist es möglich, dass die Dominanzkultur dieses Individuum gesellschaftlich untergeordneten Gruppen zuweist und zur Bewältigung von Nichtanerkennungsverhältnissen und Anerkennungskonflikte zwingt (Keupp u. a., 2008, S. 268). Die Zugehörigkeit zur dominierenden oder dominierten Gruppe hat Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung und wird den Betroffenen nur teilweise bewusst: Individuen oder Gruppen könnten

„wirklich Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen“  
(Charles Taylor zitiert nach Keupp u. a., 2008, S. 268).

Entsprechend ihrem Identitätsverständnis betrachten Keupp u. a. das Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“ nicht als abgeschlossen sondern stetigen Weiterentwicklungs- und Veränderungsprozessen unterworfen (Keupp u. a., 2008, S. 271).

### **1.3.2 Gelingende Identität**

Das Gelingen von Identität liegt aus der Sicht von Keupp u. a. nicht allein in den Händen des Subjekts. Menschen sind zwar für ihr Leben verantwortlich - „aber sie können nicht alles verantworten, was sie leben müssen“ (Keupp u. a., 2008, S. 286) Demnach ist Identität kein rein privat ablaufender Prozess sondern vielmehr ein gesellschaftlich vermittelter Pro-

zess. Soziale, politische und wirtschaftliche Bedingungen und die dominierenden Erzählungen zu eben diesen, gesellschaftliche Metaerzählungen und Werte-Systeme hindern, ja begrenzen Identitätsarbeit (Keupp u. a., 2008, S. 286).

Ein objektiver Maßstab, „der in irgendeiner Weise das Definitionsmonopol des Subjektes über sein Lebensglück und seinen Lebensinn in Frage stellen wollte“ erscheint an dieser Stelle äußerst fragwürdig. Das Modell der alltäglichen Identitätsarbeit verstehen Keupp u. a. vielmehr als ein Analyse-Instrument für Identitätsprobleme aus der Perspektive des Subjekts. „Gelungene Identität ermöglicht dem Subjekt das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“ (Keupp u. a., 2008, S. 274). Letztere können jedoch in Widerstreit geraten: Eine gelungene Identität ist so gut wie nie frei von Spannungen. Sie entspricht nicht der uneingeschränkten Angepasstheit an die herrschenden gesellschaftlichen Erwartungen und Forderungen. Diese Angepasstheit bietet zwar eine höchstmögliche Sicherheit an Anerkennung, Integration und hinlänglicher Handlungsfähigkeit, aber dafür werden andere Modi wie Autonomie gar nicht berücksichtigt. Das mögliche eigene Selbst, eigene Entwürfe und Projekte können nicht gelebt und erprobt werden. Auch eine allein auf Autonomie und Individualität ausgerichtete Identität führt nicht zwingend zum Erfolg. So wird dieser Modus gegen eine mutmaßliche, stetige Bedrohung in heftigem Dauerstreit mit der sozialen Umwelt verteidigt (Keupp u. a., 2008, S. 274 f.). Allerdings ist eine Bewertung des Gelingens nicht ausschließlich aus subjektiver Sicht möglich. Auch die soziale Umwelt, mit der das Individuum kooperiert und die durch die einmalige Identität des Subjekts bereichert werden soll, ist in die Betrachtung mit einzubeziehen. Aus der Perspektive von Keupp u. a. ist eine gelingende Identität zwischen den Extremen (nicht nur den genannten) zu finden. Es handelt sich bei ihr um eine „ausbalancierte Variante des gut geführten, des erfüllten Lebens, eines sich und andere achtenden, bereichernden, fordernden und umsorgenden Interagierens“ (Keupp u. a., 2008, S. 275). Dabei steht nicht der Ausschluss alles Widersprüchlichen und allein das Gelingen sowie Vollendung im Zentrum, da Scheitern auch ein Aspekt des Lebens ist. So kann gelungene Identität nur ein „ein temporärer Zustand einer gelungenen Passung“ sein (Keupp u. a., 2008, S. 276).

### **1.3.3 Fähigkeiten und Ressourcen für eine gelingende Identität**

Für die Entwicklung einer gelungenen Identität ist ökonomisches und kulturelles sowie soziales Kapital von Nöten. An dieser Stelle soll nur das soziale Kapital näher betrachtet werden.

Wichtige soziale Ressourcen sind unter anderem Integration und Anerkennung. Netzwerkforschungen haben erwiesen, dass gerade in den sozioökonomisch unterprivilegierten



Schichten engmaschige solidarische Netzwerke stetig abnehmen und das Risiko sozialer Isolation zunimmt. Das soziale Kapital scheint durch ökonomische und kulturelle Ressourcen mitbestimmt zu werden. Bedeutsame, unterstützende Fähigkeiten sind Aushandlungskompetenz und -wille sowie ein geschärfter Möglichkeitssinn, da die Spätmoderne vom Individuum eigenwillige Verknüpfungen und Kombinationen verschiedenster Teil-Realitäten abverlangt. Voraussetzungen für diese Kompetenzen sind ein hohes Maß an Sensibilität, Selbstreflexion, Solidarität, Konfliktfähigkeit, Standfestigkeit und die Fähigkeit, sich einzuordnen. Auch die Fähigkeit „dem Leben Sinn zu geben“ wird als Ressource betrachtet (Keupp u. a., 2008, S 278f.). Des Weiteren gehört Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, auf Menschen und Situationen einzugehen und sie zu erkunden, sowie die Fähigkeit, Unsicherheiten und Inkonsistenzen zu akzeptieren und nicht-rationale und intuitive Seiten des Denkens und Auswählens zu nutzen, zu den fördernden sozialen Ressourcen. Ebenfalls ist Selbstsicherheit erforderlich und ohne Angst vor Fehlern und Misserfolgen eingreifen, gestalten und planen zu können. Darüber hinaus hat sich die Verbindung der genannten Ressourcen und Fähigkeiten mit bestimmten Schlüsselqualifikationen: Identitätskompetenz, Technologische und ökologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz (Sensibilität für Enteignungserfahrungen, historische Kompetenz) sowie Erinnerungs- und Utopiefähigkeit als hilfreich erwiesen (Keupp u. a., 2008, S. 281 ff.).

Auch die Einsicht des Scheiterns ist produktiv, da aus dessen Reflexion und der Trauer um Verluste Kraft für neue Utopien entstehen kann. Zivilgesellschaftliche Kompetenzen wie die Wahrnehmung der „klugen Sorge um sich selbst“ und um die Gesellschaft sowie die individuelle Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen und dem eigenen konkreten Leben herauszufinden, erscheinen ebenfalls sinnvoll. Keupp u. a. stellen aber selber fest, dass diese spezifischen Kompetenzen selbst ein wenig Utopie sind. Sie können nur in längeren Lernprozessen gebildet werden, über institutionalisierte Bildung und Erziehung hinaus (Keupp u. a., 2008, S. 284f.).

#### **1.4 Identitätsbildung in der Entwicklungspsychologie**

Gemäß Mietzel in „Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend“ orientiert sich die Entwicklungspsychologie nach wie vor an den Überlegungen von Erikson. Durch dessen Zielformulierung der endgültigen Identitätsfindung zum Ende der Adoleszenz scheint Identitätsentwicklung eng mit dieser Lebensphase verbundenen zu sein, auch wenn Erikson selbst hervorhob, es handele sich um einen lebenslangen Prozess. Dieser beginnt jedoch bereits in der frühen Kindheit. So bezog sich auch Erikson auf frühkindliche Entwicklungsprozesse im ersten LJ (s.a. 1.2). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive

könnte mit der Entwicklung sozio-emotionaler Bindungen in der frühen Kindheit die Identitätsentwicklung einsetzen (Mietzel, 2002, S. 390).

Bereits im sechsten bis siebten Lebensmonat scheinen Kinder – einhergehend mit der Entwicklung der Fähigkeit, Gegenstände wieder zuerkennen, und dem Wissenserwerb, dass augenblicklich nicht anwesende Personen trotzdem existieren – zu beginnen bestimmte Personen vorzuziehen. Zuerst entwickeln sich enge Bindungen zur engsten Bezugsperson. Im Verlauf der ersten 18 Lebensmonate werden in vielen Kulturen Bindungen zu beiden Elternteilen aufgebaut, möglicherweise darüber hinaus auch Beziehungen zu Großeltern, Geschwistern und Kinderfrauen (Mietzel, 2002, S. 126f.). Aus John Bowlbys Perspektive wird die Qualität der Bindung mit vier bis fünf Jahren mehr und mehr zu einem persönlichen Merkmal des Kindes und hat zukünftig auf viele Beziehungen Einfluss. Von diesem Zeitpunkt an ist das Bindungsverhalten nur noch schwer zu ändern (Mietzel, 2002, S. 130). Die Entdeckung der eigenen Person als selbstständiges Wesen, einsetzend mit den ersten kleinen Ansätzen des kindlichen Wissens um die eigene Existenz bereits im zweiten, spätestens im dritten Lebensmonat, setzt den Identitätsfindungsprozess fort. Das Baby erwirbt das Wissen durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, das zwar nicht zu einem Verständnis von sich als eine unabhängig handelnde und individuell fortbestehende Person führt, aber wahrscheinlich zu ersten Ahnungen, dass seine Umgebung nicht gleichzusetzen ist mit seinen eigenen Körperteilen, mit denen es eine Reaktion hervorruft (Mietzel, 2002, S. 136). Im Vorschulalter erfahren schließlich Kinder durch vielfältige alltägliche Beziehungen und Tätigkeiten wesentliches über sich selbst. Ein »Selbst-Schema« oder auch Selbstkonzept/-bild entwickelt sich, in dem alle Informationen zur eigenen Person geordnet und gespeichert sind, wie zum eigenen Aussehen, Fähigkeiten und Einstellungen. Neben den erworbenen Fähigkeiten kommen in kindlichen Selbstbeschreibungen schon Wertungen zum Ausdruck. Bereits im Alter von zwei Jahren sind Kinder an der Bewertung ihrer Resultate interessiert und im selben Alter oder etwas später finden sich auch Selbstbewertungen. In den Selbstbewertungen von Vier- bis Siebenjährigen lassen sich die Bereiche Kompetenz und Akzeptanz, auf die sich die Selbstbewertungen häufig beziehen, voneinander unterscheiden. Beide Bereiche bestehen bis zu Beginn der Primarstufe noch unabhängig voneinander, so dass ein Kind überzeugt sein kann, nicht gemocht zu werden aber ganz viel gut zu können. Im Vorschulalter überschätzen Kinder noch häufig ihre eigene Leistungsfähigkeit und Beliebtheit (Mietzel, 2002, S. 227).

In der Pubertät erfährt die Identität einen Entwicklungsschub und infolge der Erkundung der eigenen Person können Unvereinbarkeiten und Widersprüche aufgedeckt werden und es bildet sich eine vollständige Identität heraus (Mietzel, 2002, S. 386.). Infolge kritischer

Lebensereignisse kann die Identitätssuche immer wieder neu aufflammen. (Mietzel, 2002, S. 390). Nicht alle Aspekte der Identität sind wählbar, sondern ethnische Herkunft und Geschlecht sind dem Individuum zugeschrieben (Mietzel, 2002, S. 385).

Dieter Bürgin spricht in „Identität und frühe Kindheit“ von der inneren Identität als Ganzheitserfahrung mit fortschreitender Kontinuität zwischen Vergangenen und Zukünftigem. Des Weiteren unterscheidet er zwischen der individuellen Identität (als summiertem Resultat aller aufeinander folgenden Identifikationen der früheren Kindheit), der persönlichen Identität (als Ergebnis der Wahrnehmung von Selbstgleichheit und Kontinuität der eigenen Existenz in Zeit und Raum und deren Wahrnehmung durch andere) sowie der Ich-Identität (als Möglichkeit des Ich's, sich in einer sozialen Wirklichkeit zu entwickeln und sich einer kollektiven Zukunft zuzuwenden). Identität bedeute stetigen Wandel, sei weiterentwickelbar und laufe zu großen Teilen unbewusst ab. Häufig sei Personen ihre eigene Identität nicht bewusst, doch etwa die intensive Nähe zu Personen mit einer anderen kulturellen Identität führt zur Reflexion eigener Wertesysteme und Identitäten (Bürgin, 2007, S. 19f). Laut Bürgin beginnen Kinder im Alter von zwei Jahren eine *Theory of mind* von sich sowie auch anderen zu bilden und stärker um Besitz zu konkurrieren. Es setzt eine Vorstufe der moralischen Entwicklung setzt ein, in der noch kein Unterschied zwischen Gut und Böse gemacht wird. Zunehmend werden Kinder jedoch Regeln ihrer kulturellen Umgebung aufnehmen, sich zunächst an Bestrafung und Gehorsam orientieren sowie an der Befriedigung eigener und manchmal auch fremder Bedürfnisse.

Vom vierten bis sechsten Lebensjahr präsentiert sich eine klare Persönlichkeitsstruktur mit persönlicher, sexueller und familiärer Identität (Zugehörigkeit) (Bürgin, 2007, S. 24ff.).

## **1.5 Zwischenresümee**

Aus Sicht von Erikson und Mead haben Kinder noch kein Bewusstsein ihrer Identität. Sie identifizieren sich mit Menschen ihrer Umwelt, die aktuell für sie von Bedeutung sind. Sie übernehmen zwar ihnen wichtig erscheinende Merkmale ihrer Umwelt und nehmen die Sicht anderer und die eigene auf ihre Person wahr, entwickeln jedoch noch keine vollständige Identität. Vielmehr entstehen einzelne Fragmente einer Identität, die noch nicht zusammengefügt wurden und möglicherweise gar nicht zusammen passen würden. Erst in der Adoleszenz beginnt eine verstärkte Auseinandersetzung des Individuums mit der eigenen Person und ein stetig wachsendes Interesse an der eigenen Zukunft. Der Höhepunkt der Identitätsentwicklung liegt für Erikson zwar nicht in der frühen Kindheit, doch erweisen sich die bereits im ersten Lebensjahr beginnenden – von ihm beschriebenen Stadien – grundlegend für spätere Entwicklungen.

Im Modell der alltäglichen Identitätsarbeit nach Keupp u. a. ist der Identitätsbegriff sehr viel offener und pluralistischer. Auch wenn die Autoren in ihrem Modell nicht spezifisch auf Lebensphasen eingehen, scheint doch ihr Verständnis der alltäglichen Identitätsarbeit als lebenslangem Prozess die Kindheit (alters- und entwicklungsentsprechend) mit einzuschließen. So sollten aus meiner Sicht Bezugspersonen von Kindern deren identitätsbildende Prozesse nicht unterschätzen und vernachlässigen sondern Kinder in ihrem Aufwachsen stärken und ihnen achtsam und aufmerksam begegnen. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie, die sich noch stark an Erikson orientieren.

In dem Modell alltäglicher Identitätsarbeit werden mögliche Ressourcen und Fähigkeiten als Unterstützung zur Entwicklung einer gelungenen Identität herausgearbeitet, die nach Keupp u. a. nicht allein in Bildungsprozessen der Institutionen erworben werden können. Aus meiner Sicht sollten sie aber unbedingt Orientierungspunkte für pädagogische Fachkräfte bilden, um Kinder bei der Identitätsentwicklung unterstützen zu können.

Bürgin beschreibt Identität als eine Möglichkeit der Gesellschaft, die innere Struktur eines Individuums und seiner Familie zu beeinflussen. Denn die auf kindliche Identitätsbildung einwirkende Erziehung ist nicht nur durch die elterliche, individuelle Identität geprägt sondern auch durch Gruppenidentität. Rascher gesellschaftlicher Wandel und der Wechsel zu einer anderen Gesellschaftsform führen schnell zu Gefühlen der Bedrohung der eigenen und der kulturellen Identität. Nach Bürgin ist Identitätsbildung doppelgesichtig in der Weise, dass sie zum einen eine eigene Innenwelt herausbilden soll und andererseits nicht frei ist von äußeren Einflüssen, die zur Anpassung nötigen. So steht der Einzelne im Grenzbereich zwischen Individualität und Kollektiv und wird zur Einnahme multipler Sichtweisen gezwungen. Durch Identität wird laut Bürgin der Mensch zu einem „Strom- und Quellenwesen, das anhaltend in einem dialogischen Metabolismus steht“ (Bürgin, 2007, S. 23).

Migration wurde lange Zeit im Kontext der Identitätsbildung aus einer defizitären Perspektive als Risikofaktor betrachtet. Auch Bürgin sieht Migration als eine Identitätskrise, die bei schwerer Traumatisierung zu Identitätsverlust führen kann (Bürgin, 2007, S. 20 f.). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Thematik näher auf dem Grund gegangen. Dazu wird im anschließenden Kapitel eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff erfolgen.

*„Begriffliche und statische Konzepte formen die Wahrnehmung, sie sind die Brille, durch die man blickt und sie bestimmen, was erkannt werden kann und was nicht.“*  
Heinz Fassmann

## **2 Kritische Würdigung des Kulturverständnisses**

Gemeinhin wird unter Kultur „die Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung einschließlich der sie tragenden Geistesverfassung, bes. der Werteinstellungen (W. E. Mühlmann)“ (Brockhaus KAT – KZ, 1970, S. 733) verstanden. Kultur erscheint räumlich gebunden in dem Sinne, dass sie sich auf „den typisch gestalteten Naturraum als *Kulturlandschaft*...“ bezieht. Kennzeichnend für Kultur ist Vielfalt, da in den unterschiedlichen, durch geographische Grenzen bestimmten Gebiete je voneinander differenzierte, typische Lebensformen – Kulturen – existieren, hervorgerufen durch Anpassungsprozesse der Menschen an die je naturgegebenen Landschaften (Brockhaus KAT – KZ, 1970, S. 733).

Dieser relativ eng gefasste Kulturbegriff wird von zahlreichen kritischen Stimmen infrage gestellt. So erscheint Astrid Messerschmidt Kultur „als Fremdmacher und damit als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung“ (Messerschmidt, 2008, S. 5). Danach besteht ihr Zweck darin, dem Individuum und Teilen der Gesellschaft in Phasen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit Zuordnung und Identität zu ermöglichen und unterstützt damit jedoch die Imagination von Bedrohlichkeit gegenüber den als kulturell fremd und anders Markierten.

„'Identität ist niemals eine friedliche Errungenschaft', sie antwortet auf die Macht des Anderen und geht aus asymmetrischen Verhältnisse hervor.“ (Messerschmidt, 2008, S. 5)

Aufgrund der zahlreichen Zeugnisse aus Vergangenheit und Gegenwart im Kontext des Kulturbegriffes und wegen seiner negativen Funktion „als Gradmesser bei menschenverachtenden politischen und sozialen Praktiken bis heute“ (Gürses, 1998, S. 63f.) sieht Hakan Gürses ihn ähnlich wie die Wörter Ethnie, Rasse und Ideologie als einen „belasteten und 'amorphen'“ Begriff. Kritisch betrachtet er in dem Zusammenhang auch die teilweise verherrlichende universelle Verwendung bei aktuellen politischen Debatten, etwa über Multikulturalität, kulturelle Rechte und Identität, ohne jegliche inhaltliche Begriffsbestimmung oder mit sich immer schneller überholenden Neudefinitionen zur Abgrenzung (Gürses, 1998, S. 63f.).

Messerschmidt erklärt, das „Andere der Kultur“, die „Barbarei“, sei im Kulturbegriff selbst verankert und „der Prozess der Vermittlung kulturellen Wissens transportiert die Gewaltgeschichte der Kultur, eine Geschichte von Überwältigung, Verletzung und Bemächtigung“ (Messerschmidt, 2008, S. 14).

Gürses spricht dem Kultursymbol seine Vielfältigkeit ab, diese sei nur in den Kontexten, in denen der Begriff immer wieder neu redefiniert wird, vorhanden. Nur in stets neuen sprachlichen Varianten erscheint der Kulturbegriff „unerschöpflich“, während die Bedeutungen letztlich „endlich“ und stereotyp bleiben. Dadurch wird Kultur zu einem Paradigma, „einem Muster, das sich in diversen Kontexten wiederholt und überall sein Gesetz geltend macht.“ (Gürses, 1998, S. 68). So stellt Gürses die Hypothese auf, dass

„... der Kulturbegriff mit einer vorhersehbaren Reihe stereotyper Assoziationen verbunden ist, also paradigmatisch nur *bestimmte* Bedeutungen zulässt, so daß auch seine unterschiedlichen syntagmatischen Anwendungen stets dieselben Bedeutungen hervorrufen, wenn auch in nahezu unendlichen Kontexten“ (Gürses, 1998, S. 68).

Auch Messerschmidt kommt zu dem Schluss, dass ein am deutschen Idealismus ausgerichteter Kulturbegriff durch die Abgrenzung nach außen nur der Sicherung sozialer Homogenisierung nach innen diene und Differenzen in nationalen Gemeinschaften verdrängt werden (Messerschmidt, 2008, S. 6). Auf diese Weise wurde Kultur ein bevorzugter Fremdmacher in der Öffentlichkeit. Kulturell fremd wurde gleichgesetzt mit rückständig und offenbart noch heute koloniale Muster im Umgang mit Fremden. Dabei assoziiert „fremd“ auch Bedrohung und Gefahr, worin Messerschmidt völkische Muster des Nationalsozialismus zu erkennen glaubt (Messerschmidt, 2008, S.7).

Gürses arbeitete drei Funktionen des Kulturbegriffes aus: 1. „Kategorie der Differenz“, 2. „Ort der Dichotomisierungen“, 3. „Das Sichtbare Unsichtbare“. Die Bezeichnung der ersten Funktion deute daraufhin, dass Kultur Differenz vorweg als Apriori nimmt und auch ohne Inhalt eine Kategorie der Differenz „par excellence“ sei. Kultur stelle „ein Gerüst der Welt“ dar, „dessen Bauelemente Kulturen sind“. Sie unterscheide Menschen, teile sie in Gruppen ein und werde durch kulturelle Differenzen festgestellt (Gürses, 1998, S. 69f.). Demnach existieren mehrere Antwortoptionen auf die Frage nach der Kultur einer Person: eine nationale, eine konfessionelle, eine kontinentale und viele andere. Alle Bezeichnungen können jedoch nicht beschreiben, was Kultur wirklich ist oder welcher die befragte Person angehört. Die Problematik liege in der leichten Mißbrauchsmöglichkeit von Kultur zur Instrumentalisierung beispielsweise als Quasi-Rasse oder als Rechtfertigungsgrund für die Segregation zwischen sozialen Gruppen. Doch erst die Apriori-Differenz-Funktion führt zur Erfindung und Festschreibung von kulturellen Differenzen in der Wissenschaft, der „Kulturalisierung“ oder „Ethnisierung“. So repräsentiert Kultur nicht nur Differenzen, sondern erzeugt, „stiftet“ sie (Gürses, 1998, S. 70f.).

Messerschmidt kommt zu einem vergleichbaren Schluss, „erst in der Abgrenzung kommt der Kulturdiskurs so richtig in Schwung“ (Messerschmidt, 2008, S. 9) und zitiert Yves Bi-zeul, der erklärt, „dass der Kulturalismus der Differenz nicht das Recht auf Differenz in



Verruf bringen sollte, dass aber jeweils zu beachten ist, wie kulturelle Verschiedenheit politisch instrumentalisiert und je nach Interesse negiert oder hervorgehoben wird. Kultur gibt es in dieser Sicht überhaupt nicht jenseits der Instrumentalisierungen, weshalb es auch für die pädagogische Debatte sinnlos wäre, nach einem von allen zweifelhaften Besetzungen befreiten Kulturbegriff zu suchen“ (Bizeul zitiert nach Messerschmidt, 2008, S. 9). Wie Gürses beschreibt auch Messerschmidt die Verbindung von Kultur mit dem Rassediskurs, da dessen Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbehauptungen, ohne sichtbar werden zu müssen, auf den Kulturbegriff übergangen (Messerschmidt, 2008, S. 9). Die Verzahnung von biologischen Gründen genetischer Unvereinbarkeit mit Zuschreibungen kultureller Andersartigkeit entsprechen einem komplexen sozialen Verhältnis, das durch Rassismus sichtbar wird (Messerschmidt, 2008, S. 10).

Die zweite Funktion, „*Ort der Dichotomisierungen*“, bezieht sich auf die verschiedensten in Kultur versteckten komplementären Begriffspaare, wie etwa Individuum/Kollektiv, die im Rahmen „kultureller Rechte“ debattiert werden (Gürses, 1998, S. 71). Ein Beispiel für öffentlich praktizierte Dichotomisierungen und für kulturell begründete Spaltungen in der Bundesrepublik besteht in der Differenzierung von Muslimen und Nicht-Muslimen, die eine potentielle muslimische Bedrohung suggeriert.

„Das 'Wir' wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt, 'sie' hingegen als vor-modern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich [...].“  
(Brodén, zitiert nach Messerschmidt, 2008, S. 10)

Obwohl gegenwärtig die Gleichwertigkeit der Kulturen postuliert wird, werden sie immer, auch aktuell, nach bestimmten Eigenschaften bewertet und klassifiziert: Hoch- und Subkultur; offene und geschlossene, herdenartige und individualistische Kultur; *die* Kultur und die *anderen* Kulturen (Gürses, 1998, S. 72)

„Das Problematische an dieser Kultur-Funktion liegt nun in der Schwierigkeit, ihr zu entkommen. Es besteht auch dann, wenn eine nicht dichotomisierende Episteme angestrebt, aber zugleich der Kulturbegriff verwendet wird.“ (Gürses, 1998, S. 73).

Das „*Sichtbare Unsichtbare*“ spielt darauf an, dass die Humanwissenschaft seit dem 19. Jahrhundert versucht, den Menschen und seine Hervorbringungen „– analog zu den physikalischen Größen –“ als abstrakte Größe sichtbar zu machen. Die Forschung bemüht sich strikt zwischen der Abstraktionsebene und der Ebene des Phänomens zu trennen und gleichzeitige wissenschaftliche Operationen auf beiden Ebenen zu vermeiden (Gürses, 1998, S. 73). Kultur wird jedoch im Ganzen auf einer Ebene „gleichermaßen als sichtbares Phänomen und unsichtbare Instanz“ betrachtet. Sie wird als die Größe betrachtet, die, wenn auch unsichtbar, Handlungen, Denken und Sprache und sogar den Körper der Menschen beeinflusst und bestimmt. Nachweis und Untersuchung dieser unsichtbaren Größe ist

jedoch nur an sichtbaren Trägern, wie Texten, mündlichen Überlieferungen, Riten und auch Individuen als Kulturträgern, deren Alltag und Wertesystem möglich. Kultur-Träger und Kultur-Größe treten gleichzeitig auf. Aus Sicht der Humanwissenschaft wird Kultur in jeder Handlung und in jeder Handlung Kultur sichtbar. Sie erscheint hier als ganzheitliches Prinzip. Zu einer weiteren Folge dieser Systematisierung führt Gürses Klaus P. Hansen an:

„Kultur wird von Kollektiven getragen. Diese aber bestehen aus einzelnen Individuen, die insofern als die letztendlichen Träger der Kultur anzusehen sind. Trotzdem existieren Kultur und Kollektiv auch unabhängig vom Individuum [...]. Daher muß man sich zu der Paradoxie bequemen, daß Kultur sowohl vom einzelnen abhängt als auch nicht.“

(Hansen, zitiert nach Gürses, 1998, S. 74)

Die Problematik, die sich aus der Gleichzeitigkeit beider Abstraktionsniveaus und des Individuum/Kollektiv-Paradoxons entwickelt, zeigt sich insbesondere in den Diskursen um Migration, auf die im späteren Teil dieser Arbeit eingegangen wird.

Die drei beschriebenen Funktionen bilden sich aus dem Umgang mit dem Kulturbegriff als einem wissenschaftlichen Gegenstand heraus. Ausgangspunkt ist Kultur als eine Substanz, die die Individuen „besitzen“ und an ihr teilnehmen als ihr Träger. Kultur wird als Entität gesehen, die Handlungen eines Subjektes leitet und das Individuum zu einem mechanischen Bestandteil von Kultur degradiert (Gürses, 1998, S. 74ff.). Eine andere Perspektive auf Kultur wäre, sie als ein System zu betrachten, das den Individuen einen Rahmen vorgibt, der „ihnen einerseits die Bedeutung der Welt, der Umwelt, des eigenen Lebens etc., andererseits Handlungen, Strategien und schöpferische Akte ermöglicht“ (Gürses, 1998, S. 76). In diesem Verständnis könnten die Funktionen „der Kategorie der Differenzen“ und „Ort der Dichotome“ nicht greifen. Die dritte Funktion wäre jedoch umso stärker, da Systeme per Definition Rahmen schaffen und damit letztlich Grenzen. Auch aus dieser Perspektive stellte Kultur eine Determinante dar. Allerdings erweist sich auch die Auffassung von Kultur als einer „Komponente“ neben vielen anderen, etwa Geschichte oder Ökonomie, nicht ganz unproblematisch, da ihr trotz allem eine „Gruppenidentität mobilisierende“ Eigenart vor allen anderen Komponenten zugestanden wird (Gürses, 1998, S. 76f.).

Wolfgang Welsch meint zum klassischen Kulturkonzept:

„Es schafft durch seinen Primärzug – den separatistischen Charakter der Kulturen – das Sekundärproblem der strukturellen Kommunikationsfähigkeit und schwieriger Koexistenz dieser Kulturen“  
(Welsch, zitiert nach Messerschmidt, 2008, S. 10).

Er schlägt einen pragmatischen Kulturbegriff vor, der eine transkulturelle Übergangsfähigkeit ermöglicht, wodurch Probleme von Diskriminierung, Verachtung und Hierarchisierung verschwinden sollten. Messerschmidt rät aber, besonders hinsichtlich Pädagogik, zur Entwicklung eines kritischen Kulturbegriffs, der offen für Reflexionen seiner historischen Ausgangsbedingungen sein sollte und Reflexionen der Erfahrungen von diffamierenden



und ausgrenzenden Kulturalisierungen ermöglicht. Aus der Perspektive der Kulturkritik bleibt Kultur nach wie vor uneindeutig (Messerschmidt, 2008, S. 10f.).

Schwierig für die Erziehungswissenschaften ist, dass selbst interkulturelle Pädagogik mit dem traditionellen Kulturbegriff verbunden ist. Deutlich wird dies in der Umsetzung von Interkulturalität bei Begegnungen verschiedener Kulturen. Das Bemühen, Unterschiede anzuerkennen, führt letztlich zu deren Voraussetzung und Bestätigung. Die Konzentration auf kulturelle Verschiedenheit bewirkt nur einen harmonisierenden Umgang mit diesen postulierten Unterschieden (Messerschmidt, 2008, S. 13). Solang selbst interkulturelle Pädagogik einem Integrationskurs, der bestehenden Ordnungen kulturell homogenisierter Identitäten und sozialen Spaltungen verpflichtet ist, positiv gegenübersteht und sie befolgt, muss sie eine kulturkritische Perspektive zurückweisen. Solch eine Sicht kann von Seiten der Pädagogik erst erreicht werden, wenn sie sich der Aufarbeitung von Prozessen des Andersmachens widmet, an denen sie selber beteiligt ist (Messerschmidt, 2008, S. 12).

Für einen kritischen reflexiven Umgang mit Kultur in der Pädagogik ist aus Sicht Karin Reindlmeiers das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen einem statischen und einem homogenisierenden Kulturbegriff und der Produktion von Kulturalisierungen zentral. Die Lösung sei die Auseinandersetzung mit Kultur als sozialer Praxis (Messerschmidt, 2008, S. 14), während Messerschmidt einen kulturkritischen Kulturbegriff fordert:

„Ausgehend von einem kulturkritischen Kulturbegriff wäre darüber nachzudenken, wie in Bildungsprozessen Zugänge entwickelt werden können, die es ermöglichen, den stigmatisierenden, spaltenden und identifizierenden Gebrauch der Kulturkategorie kritisch zu reflektieren.“  
(Messerschmidt, 2008, S. 15)

*„Migration ist so lange ein brisantes und von daher zu bearbeitendes Thema, wie es zu Zuschreibungen von Fremdheit in den Lebenspraxen kommt und wie durch Migration spezifische Bewältigungsanforderungen für die Migrantinnen und Migranten entstehen.“*  
Merle Hummrich

### **3 Migration**

Die klassische Definition geht bei dem Begriff Migration von einem Wohnortwechsel über internationale Grenzen ohne Rückkehr aus, einhergehend mit der Aufgabe der ursprünglichen Nationalität und der mehr oder weniger schnellen Assimilation an die Aufnahmegesellschaft. Diese Version hat ihre Quelle in den historischen Überseemigrationen des 19. Jahrhunderts. Aus Sicht der UNO trifft diese Definition bis heute zu. Sie bezeichnet einen Menschen als MigrantIn, wenn er sich über eine internationale Grenze bewegt, mit der Intention zu bleiben und im Zielland mindestens für ein Jahr einen permanenten Wohnsitz aufbaut.

Dies entspricht jedoch nach den empirischen Studien, die sich nicht am endgültigen, klassischen Migrationsbegriff orientierten, nicht länger der Realität. Der Charakter von Migration verändert sich aufgrund der sich wandelnden Strukturen der Zuwanderung und der Perspektiven für das Bleiben (Fassmann, 2007, S. 12). Vielmehr seien zirkuläre und zunehmend transnationale Wanderungen zu beobachten. Unter zirkulärer Migration ist eine Wanderung vom Herkunftsland in ein anderes zu verstehen, die nicht auf Ansiedlung bedacht ist. Möglicherweise kommt es zu einer weiteren Bewegung in ein drittes oder viertes Land, immer verbunden mit einer Rückkehr ins Herkunftsland. Statt dass die eigene nationale Identität vollständig aufgegeben wird, bilden sich neue hybride Identifikationen heraus. Bleiben bei dieser Form der Migration die Interaktionsbeziehungen zur Gesellschaft des durchwanderten Landes bestehen, geht die zirkuläre Migration in eine transnationale Mobilität über. Es wird der vorherige Lebensmittelpunkt beibehalten und ein intensiver Kontakt zur Herkunftsgesellschaft bleibt bestehen. Diese Form der Wanderung schließt den Aufbau eines grenzüberschreitenden Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Aktionsraumes mit ein und schließt dementsprechend eine eindeutige territoriale und soziale Orientierung aus (Fassmann, 2007, S. 13).

Aus Heinz Fassmanns Perspektive steht für MigrantInnen selber die Gleichzeitigkeit von Rückbesinnung und gesellschaftlicher Anpassung im Vordergrund und nicht, wie häufig unterstellt, die wie auch immer geartete Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft. Dabei stehen die gleichzeitige Anpassung an die neuen, dominant erscheinenden Lebensformen in der Zielgesellschaft und das Bekenntnis zu den Traditionen des Herkunftskontextes nicht im Widerspruch, sondern sind vielmehr als Hybridität kultureller Identifikation ein

wichtiges Merkmal der Migration (Fassmann, 2007, S. 15). Eine Begleiterscheinung der zirkulären Migration ist das Leben in zwei Gesellschaften, geprägt von Ambivalenzen, Hybridität, nicht durch Eindeutigkeit sondern vielmehr eines „Sowohl-als-auch“ (Fassmann, 2007, S. 21).

Im Folgenden wird unter Bezugnahme auf das unter 2. dargestellte Kulturverständnis die Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund geschildert. Daran schließt sich eine Betrachtung der Einwanderer in Deutschland sowie eine Darstellung der Vielfalt der Türkei und ihrer Auswanderer an.

### **3.1 Auswirkungen des Kulturverständnisses im Kontext von Migration**

Für MigrantInnen in der Bundesrepublik haben das oben beschriebene Kulturverständnis sowie die Verwendung von Kultur als Identifizierungsinstrument durch das Aufnahmeland, das wiederholte Anzweifeln und die andauernde Prüfung der Zugehörigkeit zu Deutschland zur Konsequenz. Sie werden in der Aufnahmegesellschaft als Fremde durch die Zuordnung nationalstaatlicher Identitäten betrachtet. Die homogenisierenden Tendenzen des vorherrschenden Kulturverständnisses werden besonders im Umgang mit Migranten deutlich, die die Zugehörigkeit zum Aufnahmeland beanspruchen. Der zweiten und selbst der dritten Generation der Zugewanderten wird in Deutschland nach wie vor der Status „MigrantIn“ zugeschrieben. Darin zeigt sich deutlich die Strategie, Fremdsein über Herkunft zu definieren und sich gegen die durch Migration vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen abzusichern. Die Folge ist die Begrenzung neuer Zugehörigkeiten. Trotz der Sozialisierung im Aufnahmeland werden Menschen mit familiärem Migrationskontext immer wieder mit unterstellter Fremdheit konfrontiert und auf die Herkunft ihrer Vorfahren fixiert (Messerschmidt, 2008, S. 5f.).

So werden in wissenschaftlichen und politischen Diskursen MigrantInnen zu Objekten degradiert (Sökefeld, 2004, S. 9) und zuallererst als *Fremde*, definiert durch ihre kulturelle Herkunft, empfunden. Genau diese Fremdheit macht ihre Integration in die deutsche Gesellschaft schwierig oder gar unmöglich. Im Speziellen gilt diese *Fremdheit* für türkische MigrantInnen. Aus der Fremdheitsperspektive erscheinen sie doppelt fremd: Erstens durch ihre nationale Herkunft und zweitens durch ihre Religion, den Islam.

„Der Islam bildet dabei die Schranke, die ein Überwinden von Fremdheit und Anderssein unmöglich macht.“ (Sökefeld, 2004, S. 10)

Die CDU legt in ihrer Proklamation über Integration Gewicht auf eine Leitkultur, die sich durch die deutsche Sprache, freiheitlich-demokratische Grundordnung und „Werte des christlichen Abendlandes“ auszeichnet. Daraus folgt für Muslime, dass sie immer, unge-

achtet ihrer Sprachfertigkeiten und ihrer Bekenntnis zum Grundgesetz, die „Anderen, Fremden“ bleiben werden. In seiner Rede zu Integration im Mai 2000 verwendete der damalige Bundespräsident Johannes Rau derart durchgehend und dominant die Bezeichnungen „Wir“ für die Deutschen und „den Anderen“ für die MigrantInnen, dass er Integration schon allein durch seine Sprache negierte. Sökefeld stellt fest, „dass die 'Integration' von Einwanderern in Deutschland schon an der Zuschreibung von Fremdheit scheitert und dass diese Zuschreibung vor allem mit dem Konzept 'Kultur' arbeitet“ (Sökefeld, 2004, S. 10). Auch Merle Hummrich betrachtet den in der Migrationsforschung zentralen und stetig wiederkehrenden Begriff der Fremdheit kritisch. Es handle sich um eine allgemeine, eine Beziehungskategorie, „die in Bezug auf Migrantinnen und Migranten nur eine Aktualisierung erfährt: indem sie als Inbegriff des Fremden gelten, wird das Allgemeine der Fremdheit spezifisch“ (Hummrich, 2006, S. 295).

Dabei dient diese Kategorie dem Unterscheiden vom Eigenen und dessen Selbstvergewisserung und dadurch dem Erhalt bestehender Ordnung und Schemata. Die Reflexion der Fremdenkategorie kann die jeweiligen Denk- und Wahrnehmungsstrukturen offenbaren (Hummrich, 2006, S. 295). So ist der Fremde immer ein Element der Gruppe, das mit seiner bloßen Anwesenheit bei gleichzeitiger Nicht-Zugehörigkeit die Existenzweise der Gesellschaft bestätigt. Er gehört in dem Maße dazu, in dem für ihn die selben Gesetze gelten. Gleichzeitig repräsentiert er aber das Gegenüber, indem er der (Heimat- und) Normverbundenheit der Einheimischen entgegensteht, da er sich nicht regelkonform verhält und somit nicht unterwerfbar erscheint. In der Gegenüberstellung sieht unter anderem Georg Simmel die Option zur Objektivität und Chance des Fremden, mittels der Ungebundenheit die freie Möglichkeit zu besitzen, einem Geschehen nahe zu sein und sich zugleich immer auch distanzieren zu können.

Jedoch muss in diesem Zusammenhang auch das Verhältnis der Gesellschaft zum „Fremden“ betrachtet werden. Ganz wesentlich erscheint deren Beziehung zur Kultur des „Fremden“. Erfahrungen von Ausgrenzungen von MigrantInnen werden neben der Zugehörigkeit zu anderen Nationalitäten ganz nachdrücklich aufgrund einer angenommenen kulturellen Verschiedenheit erlebt (Hummrich, 2006, S. 297f.). Die Fremdheit des Fremden bestätigt die (einheimische) Gruppe und ihr Empfinden eigener Nicht-Fremdheit. Der Fremde wird mit einem Feind gleichgesetzt, dem auch kollektiv feindlich zu begegnet ist. Ein Gast jedoch, dem nicht offensichtlich böse Absichten unterstellt werden können, führt zur Verwirrung der Gemeinschaft. Eine Einschätzung, wie der Gast zu verstehen sei und wie mit ihm umgegangen werden soll, erscheint äußerst schwierig. Er passt nicht in die Dichotomie der sozialen Strukturen, da er weder Freund noch Feind ist.

„Die Bedrohung, die er mitbringt ist schlimmer als das, was man von einem Feind befürchtet. Der Fremde gefährdet die Vergesellschaftung überhaupt. Er zeigt die Irreführung des Gegensatzes von Freund und Feind als einer vollständigen *mappa mundi* auf, einer Differenz, die jeden Unterschied tilgt und darum nichts darüber hinaus gelten lässt.“  
(Baumann, zitiert nach Hummrich, 2006, S.299)

Assimilation von Fremden ist der Versuch, soziale Ordnungen aufrecht zu erhalten. Sowohl Zygmunt Baumann als auch Michael Foucault stellen in ihren Überlegungen heraus, dass moderne Ordnungssysteme auf einer Abwehr von Ambivalenz gründen. Die Ablehnung des Fremden ist in diesem Kontext die Konstruktion einer „Ordnung der Dinge“ zur Abgrenzung des Eigenen.

Gehen Migrant\*innen offen und reflexiv mit ihrer Ambivalenz um, werden sie in Studien häufig kulturalisiert und damit wird Fremdheit aufrechterhalten. Das äußert sich ganz elementar darin wie Betroffene beschrieben werden, etwa unter dem Titel „Zwischen zwei Kulturen/Welten“. Die Jugendlichen werden stetig auf konflikthafte Auseinandersetzungen mit der eigenen und fremden Kultur festgeschrieben.

Das Spektrum der Bearbeitung von Fremdheit variiert zwischen Ablehnung als Wahrung des Eigenen über die Entfremdung von vormals vertrauten Beziehungen bis zur Aneignung als aktive Strategie zur Verdrängung des vermeintlich Fremden aus der eigenen Lebenswelt (Hummrich, 2006, S. 300f.). Wird unter Aneignung ein Prozess zur Bewältigung von eigener Fremdheit und damit des Aneignens von Sachverhalten, Dingen oder Personen verstanden, so müssten alle Lösungsprozesse aus einer Bindung eine Entfremdung mit Enteignung sein, zum Beispiel die Prozesse der Selbstbewusst-Werdung. Der Handelnde erlangt durch den Entfremdungsprozess Objektivität sowohl über sich als auch über seine Umgebung, um sich selbstverwirklichen zu können. Fremd-Werden muss nicht zwingend den Verlust von Bindungen bedeuten sondern kann ein höheres Maß subjektiver Freiheit und Autonomie bewirken. Das Abwägen zwischen Autonomie und Bindung ist ein stetiger Prozess und schafft die Bedingungen, um ein Bewusstsein für intersubjektive Anerkennung zu erringen und Selbstbewusstsein zu bilden. Dieser Prozess ist vergleichbar mit dem Ausbalancieren von Identitätsbedürfnissen im Modell der alltäglichen Identitätsarbeit (s. a. 1.3.1). Mit Blick auf Migrant\*innen bedeutet dies, dass ihnen durch Diskriminierungs- und Diskreditierungserfahrungen auf Basis unterstellter stetiger Fremdheit die beschriebenen Aneignungsprozesse verwehrt werden. Sehen die Betroffenen ihre traditionellen Werte und Identitäten gefährdet, wird die Aneignung als Teilhabe an der Gesellschaft erschwert, da Verlustängste bezüglich der eigenen Identität bestehen (Hummrich, 2006, S. 302 f.).

Jedes Subjekt trägt Anteile in sich, die es unbewusst unterdrückt oder deren es sich nicht bewusst ist. Wie auch Keupp u.a. beschreiben existieren Brüche und Ambivalenzen in je-

dem Individuum (s. a. 1.3ff.), die aber infolge des Rationalisierungsdiskurses nach Normalität und Einheit nicht sein dürften. Migrantenjugendliche können dieser Brüchigkeit sehr offen begegnen, allerdings wird ihnen das häufig als Defizit zur Last gelegt. Diese Reaktion der Umwelt spiegelt die Angst vor der eigenen Brüchigkeit und deren Abwehr wider und dient als deren Bewältigungsstrategie (Hummrich, 2006, S. 304).

So beinhalten allgemein pädagogische Konzepte, die sich auf Migrationskontexte beziehen und auch die interkulturellen, Annahmen über Fremdheit und „somit implizit vorausgesetzte gesellschaftliche Standards von Nichtfremdheit und Zugehörigkeit.“ (Messerschmidt, 2008, S. 6). Interkulturelle Pädagogik konzentriert sich weitgehend auf einzelne Gruppen und lässt dabei die Machtdifferenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ und das „Fremd-Machen“ unbeachtet. Das führt zur Verschleierung und Unwissenheit um gesellschaftliche Zugehörigkeiten behindernde Strukturen sowie zur Unkenntnis über diejenigen, die sie fördern (Messerschmidt, 2008, S. 6).

Die Gleichsetzung von fremd und rückständig hat zur Folge, dass MigrantInnen in Deutschland als unmodern und erziehungsbedürftig für die Ansprüche eines demokratischen Staates sowie als gefährlich und kriminell erscheinen.

„...eigene kulturelle Leistungen [der Deutschen] erscheinen erfolgreich erbracht worden und in die Zielgrade eines demokratischen Selbstverständnisses eingelaufen zu sein. Kultur wird dabei in Form der Selbstvergewisserung einer dominanten Mehrheitsgesellschaft aktualisiert.“  
(Messerschmidt, 2008, S. 7)

Darüber hinaus scheinen derzeit postkoloniale Projektionen, nach denen die Minderheit als unterlegen und rückständig gilt, umgekehrt zu werden, so dass die MigrantInnen als „verkappte Kolonialisten“ repräsentiert werden (Messerschmidt, 2008, S. 7). Hier sei beispielhaft die Rede von Roland Koch als Ministerpräsident vor dem hessischen Landtag im Mai 2006 angeführt. Darin warnte Koch Deutschland vor einem Schicksal, ähnlich dem der Indianer, von denen „nichts mehr übrig“ sei. Die Deutschen werden aus dieser Perspektive zum guten Opfer, das seine reine Kultur verliert, und die MigrantInnen werden zum Täter als potenzielle Kolonialisten. Kochs Äußerungen ähneln darin sehr dem Parteiprogramm der NPD (Wittrock, 2006).

Für Gürses erscheint dies als eine Konsequenz der Gleichzeitigkeit beider Abstraktionsniveaus, der Funktion des „Sichtbaren Unsichtbaren“ von Kultur sowie des Individuum/Kollektiv-Paradoxons. Zum einen werden MigrantInnen als eine „*Masse*“, deren sichtbare Anwesenheit die unsichtbare Anwesenheit ihrer Kultur bedeutet“, zum anderen „als einzelne, diese Kultur einverleibt habende '*Agenten*', die ihre Kultur ins Ausland tragen“, betrachtet. Als kulturelle Größe hätten MigrantInnen die Eigenschaft eines, aufgrund der Besonderheiten ihrer Kultur, einheitlich agierendes Kollektivs und die Eigenschaft einer nicht assi-

milierbaren Gruppe. Ihnen wird paradoxerweise temporäre und relative Individualität zugestanden, in dem sie sichtbare Kultur-TrägerInnen sind. Gleichzeitig sieht man sie wiederum als nicht assimilierbare, zum Kollektiv neigende Individuen an. In dieser Perspektive erscheinen MigrantInnen zugleich als „Ebenbild und Untertan ihrer Kultur“ (Gürses, 1998, S. 75).

In der Einbürgerungsdiskussion wird zudem die Tendenz zu Assimilationsansprüchen der Aufnahmegesellschaft deutlich und das Geschichtsbewusstsein als eine kulturelle Anforderung an Einwanderer gestellt.

„Was wichtig ist, ist die Achtung vor weltlichen Gerichten und die richtige Einordnung der deutschen Geschichte. Es geht nicht, dass Einbürgerungswillige zwar Stalin für einen Verbrecher halten, aber über Hitlers Taten hinwegsehen“  
(Günter Beckstein, Innenminister von Bayern, Mai 2006, zitiert nach Messerschmidt, 2008, S. 8)

In dieser Äußerung offenbaren sich gleich mehrere Stereotype. Die Diskussion erscheint nicht selbstreflexiv sondern problematisiert den „Fremden“, der seinen Wissensstand und damit den seiner Integration beweisen soll, während mit impliziertem Hinweis auf das eigene Maß an Demokratiefähigkeit, Toleranz und Weltoffenheit kulturelle Selbstgewissheit demonstriert wird (Messerschmidt, 2008, S. 8).

Als wichtigster Gradmesser, inwieweit MigrantInnen Integration gelingt, wird die Heiratswilligkeit gegenüber Menschen einer anderen als der eigenen Kultur, gesehen.

„Wir sollten den Eltern aber auch sagen: Ihr müsst euren Beitrag leisten, dass es besser wird. Ihr müsst dafür sorgen, dass eure Kinder etwas Vernünftiges lernen, und dazu ist Deutsch die Voraussetzung. Wenn ihr türkischer Abstammung seid, dann beharrt nicht darauf, dass Türken nur Türken heiraten.“  
(Wolfgang Schäuble, Innenminister der BRD, Stark, Aust, Fleischhauer, 2006)

Das allein ist aber noch nicht genug. So wird dem west-europäischen idealisierten Bild der autonomen, auf Liebe und individuelle Entscheidungen basierenden Partnerwahl das Stereotyp der „Zweckehe“ und arrangierten, gar Zwangsheirat türkischer MigrantInnen gegenüber gestellt, mit der eine Übersiedlung weiterer EinwandererInnen aus der Herkunftsregion vorangetrieben und die eigene Kultur gesichert werden sollte (Prager, 2010, S. 3). Dass dieser Maßstab zur Untersuchung des Integrationswillens und der Integrationsleistung ungeeignet ist und komplexe Zusammenhänge nicht beachtet, wies Leila Prager in ihrer Doktorarbeit zu Religion, Heiratsstrategien und Identität türkischer Alawi-MigrantInnen in Deutschland nach. Die Alawi schließen tatsächlich kategorisch eine Heirat mit Nicht-Alawiten aus. Die Ursache dafür ist jedoch nicht in ihrem Unwillen zur Integration zu finden sondern vielmehr in ihren religiösen Überzeugungen und Weltanschauungen. Nur deren Befolgung kann aus ihrer Sicht ein Fortbestehen der alawitischen Gemeinschaft garantieren.



Abgesehen von ihrer Ablehnung religiös fremder Heiratspartner haben alawitische MigrantInnen häufig eine große Anzahl an Beziehungen und Kontakten zur Mehrheitsgesellschaft, die ein hohes Maß an Integrationsbereitschaft erkennen lassen (Prager, 2010, S.7).

Infolge der Ablehnung einer Auseinandersetzung mit Diskriminierungsstrukturen erhalten sich hegemoniale Integrationsvorstellungen weiterhin aufrecht. Durch die Homogenisierung der Herkunftskulturen von MigrantInnen und ihrer Kinder und der Gegenüberstellung der ebenso homogenisierten deutschen Mehrheitskultur verfestigen sich hegemonielle Perspektiven, auch in der Pädagogik. Safiye Yildiz stellt im Vergleich von Ausländerpädagogik, multikultureller und interkultureller Pädagogik fest, dass „auch im Konzept der interkulturellen Erziehung Kulturdifferenzen als Problembeschreibung vorherrschend bleiben“ (zitiert nach Messerschmidt, 2008, S. 13).

Infolge der Kulturalisierungen werden soziale Konflikte kulturell gedeutet. Strukturell bedingte ökonomische Ungleichheiten bleiben unerkannt und werden sogar noch stabilisiert. Die Folge der Forderung nach Gleichberechtigung für alle besteht in einer doppelten Kulturverdrängung: In der Verdeckung sozialer Ungleichheiten durch den kulturalistischen Fokus und in der Verdrängung struktureller, durch ein ungleiches Macht- und Ressourcenverhältnisse entstandener Ungleichheiten (Messerschmidt, 2008, S. 13f.).

Für die Migrationsforschung Ende der 1970er Jahre hatte das traditionelle Kulturverständnis die Fokussierung auf die Fremden zur Folge und dass diesen darüber hinaus die Diagnose „schwer integrierbar“ gestellt wurde. Die Konzeption von „Fremden“ führte zu einer auf Fremdheit zurückgehenden Ethnisierung. Aus der einseitigen Fokussierung auf Kulturdifferenzen resultierte die Entwicklung der Kulturkonflikttheorie als Erklärungsmodell für Integrations- und Identitätsschwierigkeiten der Einwanderer (Kova, Tuncel, 2010, S. 8).

Doch Kultur, so Martin Sökefeld, erkläre nichts – sie müsse selbst erklärt werden (Sökefeld, 2004, S. 16f.). In gängigen Kulturkonzepten dieser Zeit wird Kultur im Kontext von Migration jedoch zu einem problemklärenden Begriff. Sie wird als ein „Set von Werten und Normen verstanden, welches Individuen im Laufe von Prozessen der Sozialisation und Entkulturation internalisieren und von dem diese Individuen, die damit zu der in Frage stehenden Kultur „gehören“, in ihrem Handeln geleitet werden.“ (Sökefeld, 2004, S. 17)

Die kulturelle Rolle wird demnach zu einer *basic personality* und kann, einmal erworben, kaum verändert werden:

„Er ist Deutscher, Franzose, Türke oder Italiener!“  
(Schrader et. al., zitiert nach Sökefeld, 2004, S. 17)

Die *basic personality* führt zur einer Beibehaltung von Verhaltensgrundmustern in einer neuen Umgebung und darauf folgt wiederum, dass die Individuen in Widersprüche geraten



oder/und als Fremde identifizierbar sind. Kultur wird aus dieser Perspektive zu einem Hindernis für Assimilation und Integration, besonders bei den Türken, da sich „ihre Kultur“ von der „unsrigen“ unterscheidet. Ferenc Barath als Vertreter dieser Sichtweise war darüber hinaus überzeugt, dass kulturelle Prägungen der Kindheit das Fundament für einen später nur schwer veränderbaren Kulturcharakter sein (Sökefeld, 2004, S. 17).

Das Erklärungsmodell für Integrationsschwierigkeiten durch kulturelle Differenzen geht also auf ein höchst determinierendes Kulturkonzept zurück. Durch Sozialisation ist es im Individuum fixiert sowie einer ganzen Gruppe und als Nationalkultur der Bevölkerung eines ganzen Landes zugeschrieben. Dieses Verständnis stereotypisiert, pauschalisiert und stellt eindeutige Grenzen erst her (Sökefeld, 2004, S. 20). Aus dieser Perspektive kann Migration, in der eine Kultur mit einer anderen zusammenstößt, deren Werte und Normen ihr widersprechen, nur als Problem verstanden werden. Gezwungenermaßen entsteht ein Kulturkonflikt, zwischen kulturell bestimmten Gruppen oder noch bedeutsamer innerhalb eines Individuums als Bruch, wenn es zwischen zwei Kulturen steht. Nach aktueller, gängiger öffentlicher und wissenschaftlicher Ansicht entwickeln sich als Konsequenz daraus „gebrochene Identitäten“. Sökefeld weist jedoch darauf hin, dass der

„Kulturkonflikt nicht eine natürliche Folge von Migration ist, sondern eine Weise, Migration zu interpretieren“ (Sökefeld, 2004, S. 21).

Bereits 1988 kam Christian Giordano zu dem Schluss, dass dem Paradigma Kulturkonflikt eine negative Haltung zum Begriff Konflikt zugrunde liege, als wäre dieser „ein Ausnahmestand, der in 'normalen' Gesellschaften nicht vorkommt“ (Sökefeld, 2004, S. 21).

Nach Sökefeld übernimmt somit Kultur im Kontext von Migration eine Sündenbock- und Entlastungsfunktion (Sökefeld, 2004, S. 23).

Moderne Forschung als Integrationsforschung weicht in den 1990ern von den problem- und defizitorientierten Sichtweisen ab. Es findet eine Distanzierung von bisherigen Forschungsarbeiten statt, die überwiegend von der Notwendigkeit einer „Entweder-oder-Entscheidung“ zwischen der einen oder anderen Kultur ausgehen. An ihre Stelle scheint eine neue Perspektive von „Sowohl-als-auch“ zu treten, verbunden mit einem ressourcenorientierten und konstruktiven Ansatz sowie der Würdigung von Leistungen der MigrantInnen, individuelle Lebenskonzepte mit Bestandteilen beider Kulturen zu entwickeln (Kova, Tuncel, 2010, S. 8).

Darüber hinaus begannen Ethnologen sich in neuerer Zeit kritisch mit dem Kulturbegriff auseinanderzusetzen. Die Definition von Kultur als „geteilter Bestand von gegebenen Elementen, die eine Gruppe kennzeichnen, sei von daher nicht aufrecht zu erhalten“, da Kultur „von Akteuren in ihrer sozialen Praxis geschaffen wird, dass sie deswegen permanent ver-

ändert wird, Konflikten unterliegt und in der Regel nicht den Angehörigen einer Gruppe durchgängig zu eigen ist, auch wenn genau das in Repräsentationen von Kultur behauptet wird“ (Sökefeld, 2004, S. 16).

In neueren Kulturanalysen erscheint nun vermehrt die Ansicht, dass Kultur erst durch Handlung entstanden und nicht mehr nur etwas dem Handeln Vorgeordnetes, Determinierendes sei. Infolge dessen wird die Aufmerksamkeit nun den Aushandlungsprozessen, Widersprüchen, Konflikten, Ambivalenzen, Handlungsstrategien und Machtverhältnissen zugewandt. So sind eindeutige Grenzen um Kulturen nicht länger möglich, obwohl es noch eindeutige Bilder von Kulturen gibt. Sie sind jedoch keine „objektiven Gegebenheiten“ mehr, sondern Repräsentationen, die aus bestimmten Perspektiven mit spezifischen Interessen entworfen und mit unterschiedlichen Machtansprüchen vertreten werden (Sökefeld, 2004, S. 23). Doch auch diese Repräsentationen rufen Zuschreibungen hervor, die zur Zuordnung von Individuen zur eigenen Gruppe oder anderen, differenten Kollektiven führen, unabhängig davon ob das Individuum tatsächlich die Werte und Normen dieser Gemeinschaft akzeptiert, praktiziert oder nicht. Auf diese Weise wird der Einwanderer weiterhin ver-“ändert“.

„Kultur ist bis heute kein neutraler Begriff wissenschaftlicher Analysen, sondern ein Konzept, mit dem vor allem Politik gemacht wird“ (Sökefeld, 2004, S. 24).

So fordert der Autor die Infragestellung und Auflösung vorherrschender Zuschreibungen von Differenzen, da sie komplexe soziale Realitäten verdecken und diese im Sinne der Zuschreibungen verändern (Sökefeld, 2004, S. 27).

Seit den 1990er Jahren ist demnach ein Perspektivenwechsel von einem „Entweder-oder“ hin zu einem „Sowohl-als-auch“ in den Studien zu verzeichnen. Trotzdem sind Öffentlichkeit und Wissenschaft weiterhin von einem traditionellen, klassischen Kulturverständnis geprägt. Diese Prägung führt bis heute dazu, dass Menschen mit Migrationshintergrund in erster und zweiter Generation als „Fremde“ und als nicht der Gesellschaft zugehörig betrachtet werden.

### **3.2 MigrantInnen in Deutschland**

Im folgenden werden Migrationsprozesse in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit türkischen Migrationshintergrund betrachtet.

Migration, sowohl zirkulär als auch transnational, ist keine neue Erscheinung in deutschen Regionen. Bereits im deutschen Kaiserreich zogen Landarbeiter von Ostpreußen in die Rübenanbaugebiete des Westens oder in aufstrebende Industriegebiete. Polnische Arbeiter wanderten ebenfalls zu dieser Zeit durch Preußen, auch wenn ihnen eine dauerhafte Ein-

wanderung aus Angst vor Polinisierung verboten wurde. Italiener bildeten bereits 1900 eine wichtige Arbeitergruppe im Deutschen Reich und der Mon. Österreich-Ungarn. Dies sind nur einige historische Beispiele (Fassmann, 2007, S. 15).

Im Zuge des „deutschen Wirtschaftswunders“ wurden 1955 die ersten Anwerbeabkommen für italienische Gastarbeiter unterzeichnet. Ursprünglich war nämlich das so genannte „Ausländerproblem“ die *Lösung* eines Problems, des Arbeitskräftemangels. Doch von Beginn an gab es Differenzierungen. Arbeitskräften aus der Türkei stand die Bundesregierung äußerst skeptisch gegenüber. Nur aufgrund außenpolitischer Überlegungen und des Status als großem NATO-Partner kam es dennoch zu einem Anwerbeabkommen mit der Türkei. Für türkische GastarbeiterInnen existierten jedoch spezielle Auswahlkriterien einhergehend mit spezifischen Diskriminierungen gegenüber anderen aus Europa stammenden Personen wie SpanierInnen und ItalienerInnen. Dazu gehörten unter anderem eine eingehende ärztliche Untersuchung der BewerberInnen, zum angeblichen Seuchenschutz der deutschen Bevölkerung, strikte Begrenzung ihrer Arbeitsverhältnisse auf zwei Jahre und der Ausschluss des Nachzugs ihrer Familien. Demgegenüber war der Familiennachzug sogar in Anwerbeabkommen mit anderen Ländern explizit befürwortet worden. Nur unter Druck der Wirtschaft, die ihre gut eingearbeiteten Arbeitskräfte nicht wieder hergeben wollte, kam es am 30. September 1964 zur Aufhebung dieser Regeln (Sökefeld, 2004, S. 11).

Zu Beginn kamen hauptsächlich ArbeitsimmigrantInnen nach Deutschland und deren Anzahl nahm in kurzer Zeit stark zu. Im Jahr 1963 hielten sich 170.000 Menschen türkischer Staatsangehörigkeit in der Bundesrepublik auf. 1971 waren es bereits über eine Million. Das entsprach in etwa einem Viertel der ausländischen Gesamtbevölkerung (Heckmann, 1998, S. 61). Der Anwerbestopp im November 1973 dämmte diesen Prozess vorerst ein. Ende der 1970er Jahre veränderte sich die politische Situation in der Türkei und eine große Anzahl politisch links orientierter Flüchtlinge ging ins deutsche Exil. In der ersten Hälfte der 1980er Jahre sank dann die Zahl der türkischen MigrantInnen wieder in Folge der deutschen „Ausländer-Politik“, verbunden mit Rückkehrprämien, dem wachsenden Anti-Ausländerdiskurs und einer stark zunehmenden „Türkenfeindlichkeit“ in großen Teilen der deutschen Bevölkerung. In der zweiten Hälfte der 1980er stieg infolge des Ostanatolischen Krieges der türkischen Armee gegen die kurdische Bevölkerungsminderheit und die PKK die Anzahl türkischer Staatsangehöriger in Deutschland wieder an, dieses Mal wesentlich durch kurdische Flüchtlinge (Sökefeld, 2004, S. 13).

Insgesamt stieg die Zahl der aus der Türkei stammenden Einwanderer von etwa 1,4 Millionen Mitte der 1980er Jahre auf bis zu 2,1 Millionen Mitte der 1990er und sank bis Mitte der 2000er auf 1,9 Millionen (BpB, 2009) So lebten im Vergleich zu 65,97 Menschen ohne

Migrationshintergrund rund 15,75 Millionen Deutsche mit einen Migrationshintergrund (im engeren Sinn) im Jahr 2010 in der Bundesrepublik (DeStatis 1, 2011). Im Jahre 2011 lebten insgesamt 6,930 Millionen Menschen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Bundesrepublik. Die größte nationale Bevölkerungsgruppe bilden nach wie vor Türken mit 1.607.000 Menschen, von denen circa 500.000 in Deutschland geboren wurden. Italiener folgen als zweitgrößte Nationalität mit 520.000 und an dritter Stelle stehen Polen mit 468.000 (DeStatis 2, 2012). Bei den Zuzügen stellen MigrantInnen aus Polen im Jahr 2008 die Mehrheit mit 19,2 Prozent während der Anteil der Zuwanderer aus der Türkei nur noch 4,2 Prozent beträgt (Höllmann, 2011, S. 56). Im darauf folgenden Jahr zogen über 8.000 Personen mit türkischer Staatsbürgerschaft mehr aus Deutschland fort als zuzogen (Höllmann, 2011, S. 58). Der größte Anteil der Zuwanderer stellt heute die Gruppe zurückkehrender Deutscher dar. Des Weiteren sind Saisonarbeit, EU-Binnenmigration und Aufenthalt ausländische Studierende die häufigsten Zuwanderungsformen (Höllmann, 2011, S. 64). Trotz der zunehmenden Zahl von Bürgern ausländischer Staatsbürgerschaft weigerte sich die deutsche Politik, die soziale Realität in der Bundesrepublik wahrzunehmen, und hielt an der Prämisse „Deutschland ist kein Einwandererland“ fest. Heute wird die Tatsache, dass „es so etwas wie Einwanderung“ in Deutschland existiert, akzeptiert. Aber Äußerungen beispielsweise von PolitikerInnen der CDU, Deutschland sei kein klassisches Einwandererland, und der neue politische Begriff „Zuwanderung“ statt „Einwanderung“, negieren diesen Fakt weiterhin. Sprachlich kann die sich mit der Zeit wandelnde Einstellung der Bundesrepublik gegenüber MigrantInnen folgendermaßen skizziert werden: „Gastarbeiter – Ausländer – Zuwanderer“. Die Betroffenen scheinen nie als Einwanderer, die selbstverständlich zum deutschen Alltag gehören, akzeptiert zu werden, unabhängig von ihrem Aufenthalt und Geburtsland bleiben sie immer die „Fremden“ (Sökefeld, 2004, S. 14). So erwirbt ein Kind nach deutschem Recht die hiesige Staatsbürgerschaft nach dem Abstammungsprinzip (ius sanguinis). Kinder, deren Eltern nicht deutsche Staatsangehörige sind, können unter bestimmten Voraussetzungen nach dem Optionsmodell (seit dem 01.01.2000) die doppelte Staatsbürgerschaft erhalten und müssen aber zwischen dem 18ten und 23ten LJ sich jedoch endgültig für eine entscheiden (Bundesregierung, 2012)

Bereits kurze Zeit nach ihrer Ankunft im Zuge der Anwerbeabkommen scheinen türkische Migranten in politischen, medialen, öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen zum Problem geworden zu sein.

„Die Pädagogik als unmittelbar praxisgeleitete und praxisleitende Disziplin beschrieb Einwanderer als defizitäre Wesen, denen mit spezifischen Maßnahmen geholfen werden musste.“  
(Sökefeld, 2004, S. 15)

Diese Maßnahmen führten jedoch zu einer Herabsetzung der Ausländer auf den Status der abgegrenzten und handbaren Randgruppen wie Behinderte, Sonderschüler und Obdachlose. Die Problematisierung der „Ausländer“ hatte eine durchgängige Pauschalisierung und Vereinfachung der Einwanderer zur Folge. Die Erklärung für das scheinbare „Ausländerproblem“ fand sich in den 1970er zunehmend in der Kultur (s. a. vorheriges Kapitel). Die kulturelle Zugehörigkeit der MigrantInnen, besonders der türkischen, machte sie zu einem Problem beziehungsweise, dass sich „ihre“ Kultur so sehr von der „unsrigen“ unterschied (Sökefeld, 2004, S. 15f.).

Der Slogan interkultureller Konzepte „Immigration ist eine Bereicherung für alle“ stellt aus Sicht von Paul Scheffer dennoch eine starke Verkürzung des eigentlichen Sachverhaltes dar. Zunächst bedeutet Immigration für alle Beteiligten ein Verlustgefühl, konkret den Verlust einer vertrauten Welt. MigrantInnen müssen bisherige soziale Beziehungen beenden, gegebenenfalls eine neue Form der Religionsausübung entwickeln und ihrer familiäre Beziehungen sind großen Belastungen ausgesetzt. Auf Seiten der Einheimischen entwickelt sich das Gefühl, die vertraute Welt wandle sich und schwinde unter dem Einfluss der Zugezogenen. Infolge des beiderseitigen Verlustgefühls entwickelt sich allerdings nicht gleich eine Verbindung sondern Verunsicherung, Reibungen und der Verlust einer möglicherweise schon immer illusorischen Sicherheit. Die Unsicherheit führt zu einem Klammern an Identität und einem stärkeren „Wir-Gefühl“-Aufbau als unter anderen Umständen. Demnach sollte der Migrationsprozess „als Ausdruck des Verlustgefühls“ untersucht werden, bevor vorschnelle und moralische Urteile gefällt werden (Scheffer, 2012, S. 87f.). Zuwanderung führt immer irgendwann zu einem Punkt, an dem die Beteiligten nicht mehr an alten Traditionen festhalten können und sich weiterentwickeln müssen. Der Multikulturalismus suggeriert hingegen, alle könnten bleiben wie sie sind. Einwanderung ist aus Scheffers Sicht aber ein dynamischer Prozess und somit kann diese Suggestion nicht stimmen. Sowohl Aufnahmegesellschaft als auch Einwanderer durchlaufen einen Veränderungsprozess und eine konfliktreiche Suche nach einer Basis für ein Zusammenleben und für Gemeinsamkeiten. Keine der beide Seiten könnten sich dem nicht entziehen. Der Entschluss zur Auswanderung ist bereits ein Entschluss zur Veränderung. Beide Seiten müssen das eigene Selbstbild überprüfen und eine Öffnung des kulturellen Erbes, der Religion, von Beziehungen zur Umgebung und eine Auseinandersetzung mit allen diesen vorantreiben. Konflikte im Kontext von Migration und Integration wertet er als Fortschritt, „denn ohne Kontakt gibt es auch keinen Konflikt“. Konflikt ist ein Zeichen, „dass die Menschen versuchen, die [neue] Situation zu bewältigen“ und die Gesellschaft sich vom Vermeiden hin zur Anpassung

(aber nicht in Form einer vollständigen Assimilation der einen an die andere Seite) bewegt (Scheffer, 2012, S. 90f.).

Auch Hummrich kritisiert, dass der Defizit- und Problemdiskurs trotz inzwischen gegenläufiger Erkenntnisse noch immer präsent und von „Verfremdung“ der MigrantInnen geprägt ist. So werden sogar integrierte MigrantInnen immer wieder zu Fremden definiert und keine allgemeinen Bezüge hergestellt. Durch solche „Verfremdungen“ werden einfach alle MigrantInnen als Fremde dargestellt, unabhängig davon, ob sie integriert sind, die gleiche Schulbildung wie deutsche Kinder und Jugendliche genossen oder durch den Einschluss in Arbeitsprozesse an der Gesellschaft teilhaben oder alles dieses nicht. Die Festbeschreibung auf Fremdheit ermöglicht fortwährend die Aufrechterhaltung dichotomer Konstruktionen, die verglichen mit anderen Forschungszusammenhängen brüchig würden (Hummrich, 2006, S. 305). Daher betrachtet Hummrich auch den neueren noch immer wenig differenzierten Chancendiskurs mit Skepsis. MigrantInnen erhalten eine Exotenrolle, wodurch ihnen wiederum gesellschaftliche Teilhabe verwehrt wird. Die Besonderung wird begründet durch ihre kollektive Zugehörigkeit, die ihnen a priori besondere Fähigkeiten und Kompetenzen zuschreibt, an Stelle ihrer tatsächlichen individuellen Fähigkeiten (Hummrich, 2006, S. 306). Darüber hinaus beschreibt Mark Terkessidis wie Kindern und Jugendlichen infolge ihres Migrationskontextes eine Expertenrolle aufgezwungen wird, für das jeweilige (angenommene) Herkunftsland und seine Werte, Normen, Geschichte und Religion. Demnach müsse ein Schüler mit griechischen Wurzeln Wissen über die Antike besitzen ebenso wie ein türkisches Kind religiöses Wissen zum Islam. Der tatsächliche jeweilige Lebensweltbezug des Kindes und sowie Alter und Unerfahrenheit finden kaum Beachtung. Der Migrationshintergrund wird oftmals zu einer Art „genetischen Herkunftswissens“ (Terkessidis, 2012, S. 116).

Auch der Chancendiskurs beinhaltet demnach Vereinfachungen und Verdinglichungen auf Basis von Zuschreibungen. So fordert Hummrich die Abschaffung der Verdinglichung von Fremdheit und deren Verwendung zur Darstellung von Besonderheiten der MigrantInnen. Vielmehr sollte die Fremdheit als konstitutives Moment Eingang in die Forschung finden, wie es in jedem Forschungsprozess der Fall sein muss (Hummrich, 2006, S. 306f.).

„Migration darf jedoch nicht als kollektive Lage und mögliches Gefahrenpotenzial sozialer Ungleichheit verkannt werden, solange es auf Grund von Migration gesellschaftliche Ungleichheit gibt. Die kollektiven Erfahrungen von Migrantinnen und Migranten müssen daher berücksichtigt werden, genau wie ihre jeweiligen Bewältigungsressourcen von Migration und lebensgeschichtlich erfahrene Fremdheit als Ausdrucksgestalten des individuellen Umgangs mit der kollektiven Lage gesehen werden müssen.“  
(Hummrich, 2006, S. 308)



Menschen mit Migrationskontext mit oder ohne deutsche Staatsbürgerschaft stellen einen beachtlichen Bevölkerungsteil dar, dem bis heute Akzeptanz und Wertschätzung verwehrt wird. MigrantInnen und deren Nachkommen erfahren nach wie vor Ausgrenzung, Diskriminierung und Homogenisierung aufgrund zugeschriebener Nationalität und unterstellter kultureller Differenz.

### **3.3 Vielfalt der Türkei und ihrer Auswanderer**

Häufig wurde und wird das Bild einer vollkommen einheitlichen türkischen Kultur entworfen, ohne politische, religiöse, regionale, ethnische, klassenabhängige oder andere Differenzierungen. Es entsteht der Eindruck einer ländlichen, (halb-)feudalen, traditionalistischen und starren Kultur. Die Darstellung der türkischen Frau als unterdrücktem, nicht zu Selbständigkeit fähigem Wesen steigert noch diese Stereotypisierung. Es handelt sich dabei um eine starke Simplifizierung der äußerst dynamischen, kulturellen Vielfalt der Türkei und ihrer Auswanderer (Sökefeld, 2004, S. 18f.).

Tatsächlich verpflichtet auch der türkische Staat seine Bevölkerung durch diverse Vorschriften und Gesetze zu einer zumindest nach außen getragenen Haltung einer unbestimmten, homogenen, kulturellen, türkischen Identität und dem alleinigen Gebrauch der türkischen Sprache (Seufert, 1998, S. 10). So heißt es unter anderem in der türkischen Verfassung unter Artikel 66 Abs. 1:

„Jeder, den das Band der Staatsbürgerschaft an den türkischen Staat bindet, ist Türke.“  
(zitiert nach Seufert, 1998, S. 214).

Die (kurdisch-)nationalen und islamistischen Bewegungen, die ihre jeweils eigenen festen kulturellen Entwürfe verteidigen, können als Kritik gegen diese Praxis verstanden werden (Seufert, 1998, S. 218).

Noch lange vor der Gründung der türkischen Republik und vor der Entwicklung einer türkischen Identität wurde das damalige Gebiet des Osmanischen Reiches in Europa das Reich der Türken genannt. Dabei verachteten die Osmanen die nomadischen Türken und Turkmenen und grenzten sich stark von diesen ab (Güvenc, 1998, S. 202). Die Türken waren letztlich nur eines von zahlreichen Völkern, die das Osmanische Reich bildeten, und kein dominantes. Sie lebten ursprünglich wie andere türkisch-sprachige Völker als Nomaden in Mittelasien, weshalb die Familie von gesellschaftlich fundamentaler Bedeutung war und Frauen den Männern egalitär gegenüberstanden. Im 11. Jahrhundert breiteten türkische Stämme ihren Machtbereich nach Kleinasien aus, nachdem sie bereits im 9. Jahrhundert den islamischen Glauben angenommen hatten (Yakut, 1984, S. 7). Nach dem Zerfall des Vielvölkerstaates „Osmanisches Reich“ (dessen 850 jährige Existenz mit Identitätsgrund-

lage heutiger türkischer Kultur sein dürfte) organisierte sich nach dem 1. Weltkrieg ein türkischer Widerstand mit Mustafa Kemal Paşa an der Spitze gegen die Entente-Mächte. Nach vielen Kämpfen wurden 1923 im Vertrag von Lausanne die territorialen Grenzen der Türkei festgelegt und der Status der armenischen, griechisch-orthodoxen und jüdischen Minoritäten geregelt. Am 29. Oktober wurde die Republik Türkei gegründet. Ihr erster Präsident Mustafa Kemal Paşa, der im Zuge des von ihm angeführten, auch stark laizistischen, Modernisierungsprozesses den Nachnamen Atatürk (Vater aller Türken) annahm, realisierte mit viel Energie und großer Durchsetzungskraft diese Modernisierung, ließ vom Parlament eine Verfassung verabschieden und führte europäische Straf- und Zivilgesetzgebungen ein. Die Frauen erhielten 1930 das nationale Wahlrecht (Güvenc, 1998, S. 73f.).

Bei der heutigen türkischen Identität handelt es sich um eine „grundgesetz- bzw. staatsbürgerliche Identität ohne Ansehen der Rasse, Religion, Ethnie und Konfession“ (Güvenc, 1998, S. 72).

Bozkurt Güvenc spricht von einer Überidentität, definiert durch geographische Lage, Sprache, Kultur und ein Bewusstsein von der Staatsbürgerschaft (Güvenc, 1998, S. 72). Die türkische Identität ist demnach sehr jung und besitzt nur für einen Teil der Bevölkerung eine vordergründige Bedeutung. In der Realität ist die türkische Nation durch ein hohes Maß an Heterogenität gekennzeichnet, die sich auch in ihren Auswanderern widerspiegelt (Hanrath, 2011). So sind unter den Türken und türkischen MigrantInnen sunnitische Kurden, türkische und kurdische Aleviten, türkische und kurdische Yezidi, Turkmenen, Lazen, Armenier, rum-orthodoxe und syrisch-orthodoxe Christen, islamisch-heterodoxe Gruppen wie die Alawi zu finden (Prager, 2010, S. 2). Die Verteilung religiöser Gruppen innerhalb der türkischen Gesamtbevölkerung spiegelt sich auch unter ihren Einwanderern in Deutschland wider. Von ihnen sind 95 Prozent Muslime (Hanrath, 2011), die 2008 gleichzeitig unter den hier lebenden circa 4 Millionen Muslimen mit 1,506 Millionen den größten nationalen Anteil stellten (Höllmann, 2011, S. 93). Außer in der religiösen zeichnet sich die Türkei auch durch ethnische Vielfalt aus. Auch in Deutschland sind daher unter den Immigranten Gruppen von Tscherkessen, Arabern und Lazen vertreten. Die größte Minderheit in der Türkei mit schätzungsweise 18 Prozent (CIA, 2009) sowie auch die größte Gruppe nichttürkischer Einwanderer aus der Türkei in Deutschland mit rund einem Drittel stellen die Kurden (Hanrath, 2011).

Religiöse und ethnische Identität sind aber keine festen Größen. Durch die Migration hat sich ihre Bedeutung für den einzelnen Betroffenen verändert, ja wurde teilweise erst mit der Auswanderung wichtig. So nahm die kurdische Identität Mitte der 1970er Jahre an Bedeutung zu und die Aleviten bekannten sich in 1990er Jahren zunehmend zu ihrer Religion.



Beides ging einher mit Konflikten und Entwicklungen in der Türkei selbst, vom Krieg gegen die Kurden zu den Ausschreitungen gegen Aleviten. Ein Faktor sind sicherlich auch die demokratischen Bedingungen in Deutschland (Hanrath, 2011). Die Türkei ist unbestreitbar eine wichtige Bezugsgröße in der Migration, besonders, seitdem sich mehr und mehr Transnationalität aufgrund der einfachen Verbindung zwischen den Menschen in beiden Ländern mittels moderner und schneller Kommunikations- und Reisetchnik entwickelt.

Die Türkei selbst durchläuft verschiedene Wandlungsprozesse. So gehen eine deutlich gestiegene Lebenserwartung und ein signifikanter Anstieg der Stadtbevölkerung einher mit einer rapiden Abnahme der Landbevölkerung. Darüber hinaus ist eine Verstärkung regionaler Unterschiede zu verzeichnen während sich die Unterschiede in allen Lebensbereichen zwischen Stadt und Land reduzieren (Güvenc, 1998, S.74).

Die Bevölkerung der Türkei bildet demnach keineswegs eine homogene, statische Gesellschaft. Ihre noch sehr junge nationale Identität ist eher politisch geprägt und kann über die Staatsbürgerschaft hinaus keine Auskunft über eine Person und ihre Persönlichkeiten geben. Dieser kleine Einblick verdeutlicht, dass eine Stereotypisierung der Auswanderer aus der Türkei unter der Kategorie „die Türken“ in keiner Weise zulässig ist.

*„Wenn ich mich sicherer fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben ... Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren; ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften.“ Michael Walzer*

## **4 Identitätsentwicklung unter den Herausforderungen von Akkulturationsprozessen**

Die Studien der 1970er Jahre setzten bei Migrantenkindern eine deutlich höhere Belastung hinsichtlich psychischer Störungen voraus und fanden ihre Unterstellung in ihren Resultaten bestätigt. Die Kulturkonflikttheorie erschien als die einzig mögliche Erklärung für Persönlichkeitsstörungen, psychische Erkrankungen und soziale Auffälligkeiten bei Kindern mit Migrationskontext. Inzwischen gewannen einige ForscherInnen eine andere, positivere Perspektive auf die Lebenssituation der betroffenen Heranwachsenden. So empfand Tarek Badawia die selbstverständliche apriori-Voraussetzung der Kulturkonflikttheorie als geradezu unwissenschaftlich bis klischeehaft und entschied sich für einen anderen Ausgangspunkt in seiner Grounded-Theorie Studie, auf die unter 4.2 eingegangen wird (Badawia, 2002, S. 30). Auch Sökefeld kritisierte die vorrangige Anwendung der Kulturkonflikttheorie in Studien zum delinquenten Verhalten jugendlicher MigrantInnen. Unproblematische Jugendliche finden kaum Beachtung, so dass sich ein Bild von schwierigen, gar kriminellen Migranten ohne eine mögliche Gegendarstellung verfestigte. Die spätere Idee der multikulturellen Gesellschaft hat den Difizitansatz nicht verändert, sondern sogar noch zur stärkeren Verfestigung des Stereotyps von MigrantInnen als Fremde beigetragen, die nur durch Rückgriff auf ihre Herkunftskultur verstanden werden können. Selbst Einwanderer der dritten Generation bleiben somit die Türken, die Fremden in Deutschland und defizitär (Sökefeld, 2004, S. 22). Überdies führte die Dominanz der Kulturkonflikttheorie in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit zu zahlreichen Klischees, routinierten Handlungsmustern und unflexiblen Relevanzsystemen im Handeln aller am Integrationsprozess ausländischer Kinder Beteiligter. Indessen blieben individuelle und sozialkreative Anstrengungen und Fähigkeiten zur autonomen Gestaltung einer persönlich positiven „Selbst-Daseinsweise“ weitgehend unbeachtet (Badawia, 2002, S.17). In seinem Konzept innerer Biculturalität geht Badawia davon aus, dass ein Mensch gleichzeitig mehrere kulturelle Sozialisationsprozesse durchlaufen kann, er über Inhalte beider Kulturen permanent verfügt und je nach Situation die Handlungswirksamkeit der einen oder andern Kulturgröße im Hinblick auf Kommunikation, Problemlösung und Orientierungsfragen bestimmt (Badawia, 2002, S. 126).

Im Folgenden wird Akkulturation als Begriff und Prozess mit möglicherweise damit verbundenen Herausforderungen näher betrachtet. Anschließend werden empirische Ergebnisse aus Studien mit Jugendlichen und Kindern mit verschiedenen Migrationskontexten und anschließend speziell mit türkischem Migrationshintergrund vorgestellt.

#### **4.1 Akkulturation**

Der Begriff Akkulturation, Acculturation, steht für die „Übernahme fremder geistiger und materieller Kulturgüter durch Einzelpersonen oder ganze Gruppen“ (Brockhaus A-ATE, 1966, S. 253)

und vollzieht sich in der Regel zuerst durch Erlernen und Anwenden einer fremden Sprache, sowie die Anerkennung der übernommenen Kultur, etwa durch Einwanderung. Akkulturation ist jedoch differenziert zu betrachten von den Anpassungserscheinungen Enkulturation (dem unmerklichen Hineinwachsen in die eigene Kultur als Teil des Sozialisierungsprozesses) und der Assimilation (der vollkommenen oder weitgehenden Übernahme einer fremden dominierenden Kultur) (Brockhaus A-ATE, 1966, S. 253).

So wird Akkulturation in der Literatur unter anderem als ein Prozess kultureller und psychologischer Veränderungen in der Folge von Interaktionen zwischen zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen definiert. John Berry entwickelte ein Akkulturationskonzept mit vier möglichen Orientierungen: integrativ, assimilativ, separativ und marginalisiert, und stellte heraus, dass hohe Akkulturationsstressoren bei gleich bleibenden Ressourcen und Kompetenzen Integration behindern (Öztoprak, 2007, S. 63). Sowohl MigrantInnen und deren Nachkommen als auch die Aufnahmegesellschaft müssen sich mit der Frage auseinandersetzen: „Inwiefern Eigengruppencharakteristika aufrecht erhalten werden sollen (bzw. können) und in welchem Ausmaß [...] Intergruppenkontakt gewünscht wird“ (Ruhls, 2009, S. 23).

Die Assimilations-Option besteht bei nur geringem Interesse die Herkunftskultur beizubehalten und hoher Aufgeschlossenheit gegenüber der Aufnahmegesellschaft. Als Separation wird demgegenüber die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur bei weitgehender Kontaktvermeidung mit der neuen Kultur bezeichnet. Die Marginalisation beschreibt die Gleichgültigkeit sowohl gegenüber der Aufrechterhaltung der Herkunftskultur als auch gegenüber der Interaktion mit dem Aufnahmegesellschaft bis hin zu deren Vermeidung. Im Gegensatz dazu zeichnet sich Integration durch ein hohes Bedürfnis nach Kontakt und Auseinandersetzung mit beiden Kulturen aus. Aus der Majoritätsperspektive könnte diese Orientierung auch als Schmelztiegel-Prinzip verstanden werden. Des Weiteren kann die Mehrheitsgesellschaft die Strategie verfolgen, ethnische Minderheiten zu separieren und interkulturelle

Kontakte zu unterbinden. Das entspräche der Segregation nach Berry. Befürwortet die Majorität sogar die Marginalisierung, bezeichnet der Autor das als Exklusion (Ruhs, 2009, S. 23 f.). Die beständige Assimilation hin zu einer gemeinsamen Mehrheitsgesellschaft wurde in der sozialwissenschaftlichen Akkulturationsforschung lange Zeit favorisiert. Zum Erreichen dieses Ziels wurden zwei Optionen gesehen: Die Verschmelzung aller Ethnien in einer Einwanderungsgesellschaft, so dass die einzelnen Elemente mit der Zeit verwischen und eine neue, alle Gemeinschaften verbindende Gesellschaft entsteht, oder die Nötigung der Minorität zur Aufgabe ihrer eigenen kulturellen Identität, um voll und ganz in der Aufnahmegesellschaft aufzugehen. Alle Bemühungen sollten darauf konzentriert werden, eine alle gesellschaftliche Gruppen verbindende Identität zu entwickeln, da davon ausgegangen wurde, dass das Fortbestehen von Subgruppenidentitäten mit problematischen Intergruppenbeziehungen einhergeht (Ruhs, 2009, S. 21). So sieht das statische, kulturalistische Modell die sichtbare Lösung von Integrationsschwierigkeiten im Anpassungsprozess in einem Wechsel von einer Kultur in eine andere. Dabei wird aber übersehen, dass die Kultur, in die zu wechseln ist, sich stetig weiterentwickelt und verändert. Achim Schrader beschrieb ausgehend von der Kulturkonflikttheorie drei Idealtypen der Akkulturations- und Assimilationsprozesse. Der erste Typus umfasst Schulkinder, die bereits mit einer abgeschlossenen monokulturellen Basispersönlichkeit immigrieren. Sie werden immer Ausländer in Deutschland bleiben (Sauter, 2000, S. 43). Während Vorschulkinder dem zweiten Typus entsprechen und teilweise unter dem Einfluss der Heimatkultur enkulturiert sind. Ihre Basispersönlichkeit ist unvollkommen ausgebildet und deren Ausformung wurde unterbrochen. Sie haben demnach ein Enkulturationsdefizit, sind diffus enkulturiert. Sie können jedoch bikulturelle Identitäten entwickeln und Anpassungskünstler in der neuen Kultur werden. Es ist nicht vorhersehbar, ob sie in der neuen Umgebung bleiben oder wieder emigrieren. Zum dritten Typus gehören schließlich in Deutschland geborene oder im Säuglingsalter eingewanderte Kinder. Durch die Enkulturation in einer Mischkultur entwickeln sie auch eine mischkulturelle Basispersönlichkeit und identifizieren sich entweder mit der Fremd- oder Heimatkultur. Sie sind „Neu-Deutsche“ und ihre Zukunftschancen liegen in der Bundesrepublik. Insgesamt gilt, Kinder werden in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer und dem Akkulturationsniveau der Eltern stärker oder schwächer von der Subkultur der ethnischen Minderheit beeinflusst (Sauter, 2000, S. 44).

Aus kulturalistischer Perspektive erscheint es für Akkulturationsprozesse und Kulturkonflikte entscheidend, dass ethnische, religiöse oder sprachliche Zugehörigkeiten ursprünglich bestehend sind und daher einen stärkeren Einfluss auf Individuen ausüben als andere. Kritisch zu betrachten sei aber, dass sich damit auftretende Varianzen in der Stärke der

Loyalitäten nicht klären lassen. Aus ökonomischer Sicht hat die Ethnie hingegen nur eine geringe Bedeutung, während Schichtzugehörigkeit und der Zugang zu Ressourcen als entscheidend für die Entstehung von Gruppenkonflikten angesehen werden. An dieser Stelle ist jedoch die Vernachlässigung der Ethnie zu hinterfragen, da sie wichtige identitätsstiftende Faktoren außer Acht lässt. Im Allgemeinen wird, nach Ümit Öztopraks Recherchen, der psychologische Faktor in Akkulturationsuntersuchungen kaum beachtet (Öztoprak, 2007, S.42).

Die Entwicklung des Jugendlichen mit Migrationskontext wird durch drei Kulturen beeinflusst, der des Einreiselandes, der ethnischen Gemeinde im Einreiseland und der des elterlichen Ursprungslandes. In welcher kulturellen Mischung, auch als „dritter Raum“ bezeichnet, der Jugendliche aufwächst, ist von zahlreichen Faktoren abhängig, beispielsweise der ethnischen Dichte der Gemeinde, dem Bildungsstand und der Schichtzugehörigkeit der Eltern sowie der Aufnahmebereitschaft der Mehrheitskultur. Die Identitätsbildung erfolgt unter Migration in jedem Fall mindestens im Rahmen einer bikulturellen Sozialisation. Für die erste Generation ist die Auswanderung mit einem „Kulturschock“ verbunden, in dessen Folge die Betroffenen nach Menschen mit gleicher oder ähnlicher Sinnwelt suchen (Öztoprak, 2007, S. 50f.). Die erforderliche Neuanpassung führt zu starken psychischen Belastungen, unter denen ein Beibehalten an kulturellen Gewohnheiten Sicherheit vermittelt. Darüber hinaus bereitet das Ablegen von einmal verinnerlichte Normen und Verhaltensweisen große Schwierigkeiten. Die Situation der zweiten und dritten Generation ist hingegen charakterisiert durch den Zwiespalt der doppelten Sozialisation. So stehen die Jugendlichen zwischen der normativen Orientierung der Eltern und den Einflüssen der neuen Umgebung, Schule, Massenmedien, Gleichaltrigenkontakten und Ähnliches. Bei starken Widersprüchen zwischen den Einflüssen aus Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft entwickeln sich Ambivalenzen oder sogar eine Distanz gegenüber beiden Kulturen beim Betroffenen. Wird dieser Zustand nicht durch die eindeutige Präferenz für eine Kultur gelöst, so die lange Zeit vorherrschende Überzeugung, entwickelt sich ein innerer Zustand der Orientierungs- und Heimatlosigkeit, der Gegenpol zur Assimilation, die Marginalisierung. Ein Begriff der bereits 1928 durch Robert E. Park mit ausschließlich negativen Attributen geprägt wurde. Besonders die zweite Generation ist betroffen und eine Chance zur Assimilation hat erst die dritte Generation. Das Konzept der Marginalisierung ist bis heute in Theorien, Typologien und in der Forschung lebendig. Nach wie vor gilt in der Theorie das Aufwachsen im Spannungsfeld kultureller Einflüsse als zentraler Aspekt der Identitätsformung der zweiten Generation. Studien, die sich mit Identität(en) und Problemen der kollektiven Zugehörigkeit auseinandersetzen, stellen weiterhin das Leben zwischen den Kulturen ins

Zentrum der Betrachtungen (Weiss; 2007; S.22f.). Ambivalenz und gespaltene Zugehörigkeiten scheinen die zweite Generation zu charakterisieren. Trotz alledem werden berechtigte Zweifel an der These erhoben, dass durch Migration verursachte Entwurzelung und ihre angenommenen dramatischen psychosozialen Folgen allein durch Assimilation, also eine zweite Verwurzelung geheilt werden können (Weiss, 2007, S. 211).

So stellte auch Öztoprak fest, dass zwar Kinder der zweiten und dritten Generation schwierigere Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen als Gleichaltrige ohne Migrationskontext, aber selbst für letztere ist Identitätsfindung nicht einfach. Seine Untersuchungsstichprobe ergab, dass erstere nicht völlig in die neue Kultur eingetaucht sind, sondern weiterhin Aspekte der alten Kultur in sich tragen. Sie sind „weder richtiger Türke noch richtiger Deutscher“ (Öztoprak, 2007, S.51). Die Betroffenen erleben eine Art Doppelsozialisation, in der es nicht möglich ist eine eindeutig türkische oder deutsche Identität anzunehmen (Öztoprak, 2007, S.51).

In Bezug darauf betont Keupp, dass nicht länger die Bereitschaft zur Übernahme fertiger Praktiken für eine „richtiges Leben“ entscheidend sind, sondern die Fähigkeit zum Aushandeln:

„Wenn es in der Alltagswelt außer einigen Grundwerten keine unverrückbaren, allgemein akzeptierten Normen mehr gibt, wenn wir keinen Knigge mehr haben, der uns für alle wichtigen Lebenslagen das angemessene Verhalten vorgeben kann, dann müssen wir die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln“ (Keupp, 2008, S. 107).

Akkulturationsstress entsteht nach Richard S. Lazarus und Susan Folkman durch Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen, denen nicht ausreichend Bewältigungsressourcen entgegengesetzt werden können. In diesem Prozess sind sowohl negative wie positive Konsequenzen involviert. Naheliegend scheint, dass akkultorative Belastungsstressoren mit zunehmender kultureller Diskrepanz zwischen Herkunfts- und Gastkultur wachsen. Öztoprak nimmt an, dass akkultorative Belastungseinschätzungen einen direkten Einfluss auf Identitätsstrategien nehmen. Demnach steigen mit zunehmender positiver Belastungseinschätzung die Werte der informativen Identitätsstrategien, während hohe negative Belastungseinschätzung zu höheren negativen Identitätsstrategien führen (Öztoprak, 2007, S. 64). Der diffus-vermeidende Identitätsstil scheint mit marginalisierter, assimilativer und separatistischer Akkulturationsorientierung im Zusammenhang zu stehen. In Öztopraks Studie führte Identitätsdiffusion vor allem zu einer marginalisierten Akkulturationsorientierung, die psychologischen Ressourcen hatten einen starken Einfluss auf Akkulturation. Ambiguitätstoleranz und Selbstwirksamkeit hatten eine stärkere signifikante Wirkung als Empathiefähigkeit (Öztoprak, 2007, S.120).

Die 1995 in Südbaden und Süditalien von Agostino Portera durchgeführte Längsschnittstudie zu Identitätskonzepten Jugendlicher italienischer Herkunft in Deutschland zur Erfassung ihrer psychosozialen Situation und soziokulturelle Orientierung zeigte die Verinnerlichung von Aspekten sowohl italienischen wie auch deutscher Kultur und darüber hinaus „vieler anderer Kulturstandards, die von manchen Wissenschaftlern und Praktikern missverständlich als eigenständig betrachtet wurden“ (Portera, 2003, S. 182f). bei den Jugendlichen auf. Portera beschrieb dies als „sowohl-als-auch“ Option. Aufgetretene Belastungsfaktoren ließen sich jedoch nicht eindeutig als Auswirkung der Migrationserfahrung erklären. Viele befragte Jugendliche waren zusätzlichen Risikoelementen ausgesetzt, die direkt oder indirekt mit der Migration in Zusammenhang gebracht werden konnten. Jedoch war nicht klar ersichtlich, ob die Störungen auch ohne Migration eingetreten wären (Portera, 2003, S. 185).

Badawia beschrieb den Zustand als eine „doppeldeutige“ Umbruchphase, in der sich jugendliche MigrantInnen in ihren Versuchen befinden, eine neue Identität auf der Grundlage von Differenzen und Vielfalt aufzubauen. Sie erleben ihre Jugend wie alle anderen Gleichaltrigen auch, als Lebensphase großer innerer Veränderungen und werden gleichzeitig mit bikulturellen Bedingungen konfrontiert. Das bikulturelle Aufwachsen umfasst die drei Erfahrungsfelder: Erfahrung der Bikultur (kulturelle Vielfalt, Differenz), der Monokultur (kulturelle Einheit) und die Erfahrung des Widerspruchs, der Diskrepanz zwischen den beiden Ordnungssystemen (Ambivalenz, kulturelle Diversität) (Badawia, 2002, S. 239). Die Identitätsentwicklung steht demnach nicht primär unter dem Einfluss der Akkulturation, beziehungsweise der Migration sondern wird vielmehr durch bikulturelle Identitätstransformationen unter modernen Lebensbedingungen beeinflusst (Badawia, 2002, S. 18). Erst das letztgenannte Erfahrungsfeld führt zur Entwicklung neuer bi- und interkultureller Konstruktionen und ist somit das wichtigste für Bildung und Ausbau von Selbstreferenz. Anscheinend bedeutsame Voraussetzungen zur Überwindung von Diversitätsproblematiken sind die Möglichkeiten Betroffener die Vielfalt der erfahrenen Kulturen als Bereicherung zu erleben und deren Gleichwertigkeit im Prozess der individuellen Sinnbildung und -gebung gewiss zu sein. Die Übernahme der jeweiligen kulturellen Elemente ist hierbei nicht prinzipiell das Ziel sondern deren Reflexion. Eine weitere Voraussetzung ist die Bewahrung der Autonomie von Handeln und Denken und damit der Motivation zu experimentellem Handeln. Es sollte weiterhin möglich sein, eigene Transformationsleistungen nachzuvollziehen (Badawia, 2002, S. 239f.).

Hilde Weiss wirft in ihrer Studie, auf die unter 4.2 eingegangen wird, überdies die Fragen auf, ob nicht der soziale Aufstieg oder das Erreichen einer subjektiv zufriedenstellenden



Position genügen, um als positiv integriert zu gelten. Zudem zweifelt sie an der Relevanz nationaler Identifikation mit dem Einwanderungsland, wenn die MigrantInnen dessen Werte von Toleranz und Demokratie teilen. Zudem fragt sie, ob Bikulturalität nicht längst schon die „normale“ Reaktion auf Migration und das Gefühl des Lebens zwischen zwei Kulturen heute überhaupt noch problematisch sei (Weiss, 2007, S. 25).

Akkulturation umfasst also den Prozess der Anpassung an eine andere Kultur und Gesellschaft. Entgegen früherer Annahmen muss dieser aber nicht in eine einheitliche, widerspruchsfreie neue Kultur infolge von Assimilation oder Verschmelzung münden. Vielmehr zeichnen sich aktuelle Gesellschaften durch Pluralität und Ambiguität aus. Der konstruktive Umgang mit diesen stellt die Herausforderung der Akkulturation für Menschen mit und ohne Migrationskontext dar.

## **4.2 Studien zur Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit Migrationskontext**

Im Folgenden werden die Ergebnisse verschiedener Studien zur Identitätsbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrachtet.

Hartmut Esser und Jürgen Friedrichs führten im Projekt „Kulturelle und ethnische Identität bei Arbeitsemigranten im interkontextuellen, intergenerationalen und internationalen Vergleich“ 1990 eine Untersuchung zum subjektiv empfundenen Ausmaß von Stress beziehungsweise Belastungen auf Grund des Gefühls, „zwischen zwei Stühlen zu stehen“, durch. Die Ergebnisse zeigten, dass ein spezifischer Identitätsstress in dieser Lebenskonstellation als Folge des Lebens in zwei Kulturen nicht vorhanden ist. Die Mehrheit identifizierte sich stärker mit Normen und Werten des Aufnahmelandes als mit denen der Eltern, jedoch nicht so stark, dass krisenhafte Konflikte mit der elterlichen Wertorientierung und der Aufnahmegesellschaft erlebt wurden. Vielmehr wurde eine bewusste Identifikation mit einzelnen Elementen der verschiedenen Lebensmilieus deutlich. Aus kulturellen Differenzen indizierter Stress machte sich in besonderem Maße bei den Familien und Kindern bemerkbar, die sich stärker mit dem Aufnahmeland identifizierten als mit der Heimatkultur, sich also nachhaltig angepasst hatten (Badawia, 2002, S. 35).

In seiner Grounded-Theory-Studie konzentrierte sich Badawia, ausgehend vom kulturellen Anderssein und der Zielsetzung, einen Beitrag zum konstruktiven Umgang mit kulturellem Anderssein auf der Basis von Anerkennung und der gegenseitigen Bereicherung zu schaffen, auf Immigrant\*innenjugendliche, die erfolgreich das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben. Als Kernproblematik stellen seine Resultate, die „Spannung zwischen der grundsätzlich affirmativen Haltung Immigrant\*innenjugendlicher gegenüber dem deutschen Anteil

ihrer Identität und der nonaffirmativen Haltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Fremden andererseits“ (Badawia, 2002, S. 233) heraus. Diese ablehnende Haltung kommt in rigiden Vorurteilen und Diskriminierungen und einer Zurückweisung in die Kategorie Gastarbeiter von selbst bildungserfolgreichen Migrationsjugendlichen zum Ausdruck. In Folge dessen schränken die Betroffenen ihre (bedingte) Affirmation als Signal gegen Diskriminierung und soziale Vorurteile gegenüber Deutschen ein. Sie nehmen eine neue Rolle, die des Außenstehenden, ein, um die Hauptspannung zwischen Zugehörigkeit und Fremdheit und andere Spannungen auszubalancieren. Die Rolle des Migranten stellt eine Abgrenzung vom Status des Außenseiters dar und ermöglicht die Mitgestaltung und Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen. Gleichzeitig kann aus der Position des Beobachters der Anspruch auf Andersartigkeit aufrechterhalten werden (Badawia, 2002, S. 233).

Ähnliches wiesen auch die Ergebnisse der qualitativen Studie von Sabine Mannitz zu Identifikations- und Integrationsstrategien von Westberliner Migrantenkindern einer Gesamtschule nach, die im Rahmen der Feldforschungsstudie u.a. zu „Anerkennung von Differenzen bzgl. Identitätsentwicklung bei Immigrationsjugendlichen“ an Schulen in Deutschland, Frankreich, England und den Niederlanden 1997 durchgeführt wurde. Es zeigte sich, dass die Befragten selber von ihrer Erfahrung multipler Unterscheidungen auf das Vorhandensein individueller Differenz zwischen Menschen als einen natürlichen Zustand schlossen. Auf dessen Basis forderten sie Anerkennung. So äußerte die 19jährige Dimitra:

„Jeder in sich ist doch schon unterschiedlich, das hat doch gar nichts mit der Nationalität zu tun.“  
(Mannitz, 2003, S. 162)

In allen vier Ländern fühlten sich die Jugendlichen nicht vollständig dazugehörig, weder als richtiger Franzose, Brite, Deutscher oder Niederländer (Kova, Tuncel, 2010, S. 10). Bei Mannitz formulierten die Kinder es als Unmöglichkeit, jemals „richtiger“ Deutscher zu sein und modifizierten sie sich zu spezifischen Kategorien durch Kontextualisierungen als „*Berliner Türken*“ oder „*Tamilin in Deutschland*“ (Mannitz, 2003, S. 159). Kollektive Differenzen und kulturelle Unterschiede zwischen der Majoritäts- und der Minoritätsbevölkerung sind aus ihrer Sicht eine Tatsache. Ihr familiärer Lebensstil und Umgang sowie elterliche Erwartungen weichen von denen der Deutschen ab. Ähnlich äußerten sich auch die befragten Jugendlichen in den anderen drei Ländern. Die Art und Weise wie die in Berlin lebenden Jugendlichen diesen Umstand kommentierten, verdeutlicht laut Mannitz deren diskursive Einbürgerung und spezifische Prozesse der Enkulturation (Mannitz, 2003, S. 159). Die Kinder nahmen die Residualkategorie „Ausländer“ an und verorteten sich als solche – ethnische und nationale Gruppen überschreitend – in der deutschen Gesellschaft. Sie setzten sich gegen stereotype Bilder vom armen Migranten und der rückständigen und

engstirnigen elterlichen Herkunftskultur ab, indem sie sich abstrakt mit West-Berlin, dem wirtschaftlichen Erfolg der BRD und mit solchen gesellschaftlichen Bewegungen und Akteuren identifizierten, bei sie Toleranz, Kompromissbereitschaft und Anerkennung der Immigration erkannten. Sie reproduzierten ein reifizierendes Konzept kultureller Differenz, das in der Schule und mit umgekehrten Vorzeichen in ihren Elternhäusern bestimmend war. Dieses wendeten sie situativ und flexibel auf verschiedene Gruppen an, um sich jeweils von diesen abzugrenzen und so neue Zwischenpositionen zu entwickeln. Daraus lässt sich schließen, dass Integration in kontextgebundenen Interaktionsdynamiken stattfindet (Manitz, 2003, S. 163).

Darüber hinaus ist die Identitätstransformatorische Leistung nach den Studienergebnissen von Badawia höchst individuell und vielfältig. Die Jugendlichen können zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer bikulturellen Identitätsentwicklung sich mehrerer Konzepte bedienen oder ihr Handeln nach verschiedenen Konzepten ausrichten (Badawia, 2002, S. 240 f.). Obwohl sie individuelle Prioritäten setzten, ist ihnen die Gleichwertigkeit der Kulturen wichtig.

„Ich meine, es ist eine Gradwanderung [...] ich habe nämlich beides gelernt und akzeptiert, ich meine, viele lehnen das irgendwie ab und sagen, nein, ich bin nur türkisch oder ich bin ganz deutsch, ich bin so ein Türke, Türken, die denken ja so total stolz in erster Reihe, Ehre und so, das hat natürlich auch einen Stellenwert, aber man darf nicht so /Handgeste für Scheuklappe/ durch die Welt laufen, man muss seinen Horizont erweitern, auch anderen Menschen gegenüber, wie soll ich sagen, aufgeschlossen sein, und ganz wichtig auch, immer daran zu denken, man ist beides türkisch und deutsch“ (zitiert nach Badawia, 2002, S. 248)

„Wenn ich mich für den Islam entschieden habe, denken die Leute sofort, dass ich gegen sie bin, und dann zu Hause bin ich auch gegen meine Eltern oder sie gegen mich // egal, weil ich da, was weiß ich, was mache, und das ist für sie deutsch“ (zitiert nach Badawia, 2002, S. 251)

Die durch die Bikulturalität gebotene Möglichkeit, sich mit den Kulturen intensiv auseinanderzusetzen und sich selbst für die Übernahme oder Nicht-Übernahme von Werten und Praktiken entscheiden zu können, wird positiv und bereichernd erlebt.

„Dass die Eltern Moslems sind /hm/ wenn ein Kind Moslem wird, also wenn es hier Moslem wird, das ist eigentlich ein Unterschied, weil die Eltern sind aus Tradition Moslems geworden, sie haben sich nie für irgendetwas entschieden, sie waren noch nie in diesem Konflikt, noch nie in diesem Zwiespalt bemerkt, die kommen hier her mit einer fertigen Einstellung und die /e/ die reicht aus, um zu leben, klar, und das ist nicht unbedingt fehlerhaft oder so, aber wenn wir hier her, wenn wir hier aufwachsen, da wachsen wir zwischen zwei Fronten auf, und dann muss man sich irgendwann entscheiden, für welche Entscheidung man jetzt /e/ welche Einstellung man annimmt, und dieser aktive Prozess an der Entscheidungsfindung ist ziemlich wichtig, und schafft eigentlich auch den Unterschied nachher zur Einstellung und zum Glauben der Eltern //“ (zitiert nach Badawia, 2002, S. 253)

„Es ist wohl ein Unterschied, ob ich sage, die Ehre der Familie bei den Türken, ach das ist Quatsch, altmodisch oder sonst was Negatives, oder wenn ich sage, das ist eine Sache, die ich für meine Person nicht praktiziere“ (zitiert nach Badawia, 2002, S. 254)

„Natürlich gibt es jede Menge deutscher Eigenschaften, die mir persönlich nicht so liegen, aber ich laufe nicht durch die Gegend und erzähle, dass alles schlecht ist, ich meine, was für mich nicht Sinn macht, hat für andere sicherlich irgendwo Sinn, so was muss man sich denken“  
(zitiert nach Badawia, 2002, S. 254)

Die Jugendlichen betrachten die Aufnahmekultur samt ihrer Repräsentanten sowie die elterliche Kultur und deren Repräsentanten gleichermaßen kritisch. Besonders das Festklammern an der angeblich einzig wahren und echten Substanz („er [der Vater] kann mir nicht erzählen, dass er genauso türkisch ist, wie die Leute, die in der Türkei leben“) und fehlende Kommunikation („viele meiner Landsleute sind so verbohrte in ihrer Meinung, sie hören nicht zu“) und die Folgen mangelhafter Bildung („das ist in unserem Kulturkreis noch nicht so ausgeprägt, diese Toleranz kommt in der Bildung“) werden kritisiert (Badawia, 2002, S. 123 f.). Dennoch führt die kritische Haltung nicht zwangsläufig zu einer Isolierung der einen Kultur von der anderen (Badawia, 2002, S. 124).

Mit der Bezeichnung „Dritter Stuhl“ möchte Badawia den Status der Immigrant\*innen Jugendlichen als Ausstehende, aber nicht Außenseiter charakterisieren. Kennzeichnend für diesen Status sind die Paradoxien: „Ich gehöre dazu und bin trotzdem anders“ und „Ich werde nicht integriert, sondern ich integriere mich“ (zitiert nach Badawia, 2002, S. 336). Die Jugendlichen verstehen sich selbstverständlich als Teil(-nehmerIn) der Mehrheitsgesellschaft und können aber durch das Andersein in eine positive, selbst- und fremdreflexive Distanz zu ihrer sozialen Umwelt als Beobachter treten. Die Weigerung, einen der beiden kulturellen Identitätsanteile aufzugeben, führt auf beiden Ebenen zu Schwierigkeiten (Badawia, 2002, S. 336). Das gewisse Unbehagen der Jugendlichen über die systematischen Zwangsstrukturen der kulturellen Einflussgrößen betrifft beide Kulturen, da beide einen gewissen Druck auf die Entfaltung und Anerkennung neuer Selbstbilder und -entwürfe ausüben. Die Gratwanderung zwischen den Abgrenzungslinien beider Kulturen stellt grundsätzlich eine schwierige Aufgabe dar. Die reell eingeschränkte Identifikationsmöglichkeit ist zwar schwierig und scheint die Zerrissenheit eines Individuums zu provozieren, ist aber zugleich auch eine „Bereicherung“, „Hilfe“, „Lebenschance“ für das Entstehen eines neuen Selbstverständnisses:

„Ich sah es als große Hilfe, dass ich in zwei Kulturen aufgewachsen bin, weil es mir wirklich geholfen hat, meinen eigenen Weg zu finden, ne“ (zitiert nach Badawia, 2002, S. 124 f.).

Das selbstbestimmte, eigene Wohlbefinden und die soziale Anerkennung der Umwelt entscheiden letztendlich, inwieweit das Konzept des jeweiligen Individuums haltbar ist (Badawia, 2002, S. 337). In der Studie von Mannitz wurde Kultur von Migrant\*innen Jugendlichen zudem als kollektive „Mentalität“ rezipiert, hergestellt in der Familiensozialisation „Aus-

länder“. Dabei traten Gefühle des Andersseins nicht nur gegenüber den Deutschen auf, sondern auch, wie in Badawias Studie gezeigt, gegenüber den Eltern und verstärkt gegenüber deren Herkunftsland. Der dort herrschende Lebensstil wird unter anderem als defizitär, weniger wohlhabend, weniger stabil und liberal beschrieben. In den ehemaligen Herkunftsländern werde man zudem auch nicht als gleich akzeptiert, anders behandelt als die dort Lebenden und darüber hinaus mit befremdlichen Erwartungen konfrontiert (Mannitz, 2003, S. 159f.). Das Gefühl der Andersartigkeit sowohl gegenüber der Aufnahmegesellschaft als auch gegenüber den eigenen Eltern und deren Herkunftsland beschrieben ebenfalls die Jugendlichen aus den andern drei Ländern der Feldforschungsstudie, in deren Rahmen Mannitz die Berliner Kinder befragte (Kova, Tuncel, 2010, S. 10). Der elterliche Verhaltenskodex wird, aufgrund seiner starken symbolischen Bedeutung als Grenzmarkierung und Prävention vor kultureller Erosion, als nicht verhandelbar erlebt und so das Selbstverständnis der Pauschalkategorie „Ausländer“ bekräftigt. Bedeutsam sind dabei für die Jugendlichen die eigene Fähigkeit, mit Widersprüchen umzugehen, kontrovers zu diskutieren, und die Bereitschaft zu Kompromissen. Letztere wird als Kern einer persönlichen Veränderung gesehen, die die Bipolarität deutsch/ausländisch überwindet:

„Ich persönlich bin sowieso der Meinung, und das ist, was meine Eltern mit 'verdeutscht' meinen, man muss auch Kompromisse schließen können“  
(Dimitra 12. Klasse zitiert nach Mannitz, 2003, S. 161)

Die Ausländer-Identität stellt letztlich einen Kompromiss zur Abgrenzung von den Einheimischen und „dem Stereotypen des armen Migranten und von der durch die deutsche Außenwelt vermittelte Rückständigkeit und Engstirnigkeit der Auswanderergesellschaft ihrer Eltern“ (Kova, Tuncel, 2010, S. 10) dar. Die Jugendlichen stehen der Forderung ihrer lebensweltlichen Widersprüche nach spezifischen Vermittlungskompetenzen gegenüber, die sie oft souverän erfüllen, ohne sich dabei zerrissen oder „zwischen den Stühlen“ zu empfinden. Die eigene Positionierung bedient sich vielmehr in den verschiedenen sozialen Kontexten verschiedener Ressourcen, um eine von den Extremhaltungen bisher nicht vorgesehene Position dazwischen zu finden. Eine geteilte Identität als Ausländer bietet den Ausweg: Zum einen wird die Besonderheit der Herkunft reduziert, aber sich von den Eltern nicht abgewandt und zum anderen macht sie eine Verortung in der deutschen Gesellschaft bei gleichzeitig erwünschter Distanz möglich. So äußerte eine Jugendliche im Interview:

„Typisch deutsch schreckt irgendwie ab.“ (Mannitz, 2003, S. 161)

Selbstwertrelevante Entscheidungen, Handlungsformen, Bewältigungsstrategien und Transformationsmodalitäten auf bikultureller Basis sind häufig lebenspraktisch, pragmatisch, individuell und nicht ausschließlich ethno-nationalistisch motiviert. Zur Präsentation

ihres Selbstverständnisses heben die betroffenen Jugendlichen die Menschlichkeit, die Bereicherung von Individuen und Gesellschaften durch kulturelle Vielfalt und die gegenseitige Anerkennung als ihre zentralen Eigenschaften im Umgang mit kultureller Vielfalt und Diversität hervor. Sie verkörpern den Wandel zweier Kulturwelten und stellen ihre Eltern und die Gesellschaft vor die Herausforderung, sie, die Heranwachsenden, als ihre gemeinsame Zukunft zu akzeptieren (Badawia, 2002, S. 356f.).

Bei Untersuchungen in Österreich stellten Weiss und ihre KollegInnen ebenfalls fest, dass die Mehrheit jugendlicher MigrantInnen keine Schwierigkeiten mit ihrer kollektiven Selbstdefinition hat und Österreich als ihr zu Hause empfindet. Ein Drittel der Befragten fühlte sich allerdings nirgends zugehörig. Die Kausalität der Marginalität bei den Betroffenen war jedoch weniger in der Unentschiedenheit gegenüber den beiden Kulturen verortet, wie es beispielsweise das klassische Konzept des 'marginal man' beschreibt. Eher schien es sich um eine Irritation und Verunsicherung in Folge einer Konfrontation zwischen der starken ethnischen Orientierung im Elternhaus, die auch internalisiert wird, und der ethnisch „fremden“, außerfamiliären Umwelt zu handeln. Eine doppelte Orientierung, die helfen kann Diskrepanzen zwischen ethnischer Tradition der Eltern und der Umwelt zu mildern, wird durch die Beherrschung der Muttersprache sichtlich erleichtert. Die Identitätstypen Marginalität und Doppelidentität wiesen jedoch beide eine gewisse Distanz gegenüber modernen Wertehaltungen auf, während diejenigen Jugendlichen, die sich in Österreich zu Hause fühlten, weitgehend moderne Werte wie Individualismus und Geschlechtergleichheit übernommen hatten und mit ihrer Lebensgestaltung zufrieden schienen (Weiss, 2007, S. 212). Bessere Bildung befähigt beispielsweise, ethnische Symbole in Form von Differenzierungsstrategien einzusetzen, um etwa Selbstbewusstsein auszudrücken oder stellvertretend für das Herkunftsland mangelnde Anerkennung wettzumachen. Des Weiteren erwiesen sich in der Studie von Weiss Offenheit oder Geschlossenheit von Kontakten nicht als unbedingte Indikatoren für Integration. Der Ansatz der Transnationalität, der einen intensiven Austausch mit dem Herkunftsland beinhaltet (s. a. 3), konnte in der österreichischen Studie nicht nachgewiesen werden. So haben die Jugendlichen weder mit dem Herkunftsland verbundene Zukunftspläne noch über Ferienaufenthalte hinausgehende Kontakte dorthin. Die Vorteile für das eigene zukünftige Leben werden überwiegend in Österreich verortet, auch wenn Österreich nicht alle als ihr Zuhause empfinden. Nur eine Minderheit der Jugendlichen hat ausschließlich herkunftsethnisch einheitliche Freundschaften und ist stark an ethnischen Bindungen der Herkunftsgesellschaft verhaftet (Weiss, 2007, S. 212f). Colleen Ward und Arzu Rana-Deuba untersuchten 1999 den Zusammenhang der verschiedenen Akkulturationsstrategien (s. a. 4.1) mit der Anpassung an die neue kulturelle Um-



welt. Sie unterschieden zwischen psychologischer und soziokultureller Adaption. Hinsichtlich der psychologischen Adaption interessiert es sie, inwiefern sich akkulturationsbedingter Stress in Stimmungsschwankungen und depressiven Symptomen äußert. Zur soziokulturellen Adaption wurden die Schwierigkeiten bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben aus der Perspektive des sozialen Lernens untersucht. Sie kann sich verbunden mit zunehmendem Kenntnis- und Kompetenzerwerb linear entwickeln, während die psychologische Adaption stärkeren zeitlichen Schwankungen unterliegen kann. In der Untersuchung wurde deutlich, dass die Strategie der Integration mit einem deutlich höheren psychologischen Wohlbefinden einhergeht, während Assimilation durch geringere soziale Schwierigkeiten gekennzeichnet war. Die Integrationsorientierung stellte sich in der Studie von Berry et al. mit jugendlichen MigrantInnen in 13 Ländern sogar als besonders adaptiv in beiden Bereichen heraus und marginalisierte Orientierungen wiesen sowohl eine schlechte psychologische als auch schlechte soziokulturelle Adaption auf (Ruhs, 2009, S. 25).

Ein weiterer besonderer Aspekt für den pädagogischen Bereich eröffnete sich unter anderem in der Studie von Badawia: Naiv durchgeführte interkulturelle Pädagogik trägt im Erleben von Migrationskindern und -jugendlichen zu deren Abgrenzung von den Deutschen bei. Gerade diese Form der Pädagogik wird oft ausschließlich bei ausländischen Kinder angewandt.

„Ich meine, das ist ja absurd, wenn Lehrer uns erzählen wollen, was interkulturelles Leben sein sollte, ich meine das sind so Höhepunkte so im Unterricht manchmal gewesen, und dann draußen war alles vergessen.“ (zitiert nach Badawia, 2002, S. 236)

„Interkulturelle Sachen bei uns in der Klasse waren immer so, dass ausländische Schüler vorgeführt wurden.“

„Ja, der ist anders. Lasst ihn so oder er wird das nicht verstehen, weil er anders ist, das waren so Randbemerkungen vom damaligen Klassenlehrer, wenn man versucht hat, eine andere Sichtweise reinzubringen.“

„Uns ausländischen Kindern kam man immer mit diesem Multi-Kulti-Kram entgegen, und zu den deutschen Kindern war der Ton dann immer so, ach lasst die alleine, konzentriert euch auf eure Arbeit und so Sachen halt.“  
(zitiert nach Badawia, 2002, S. 237)

Die gängigen Praktiken dieser naiven interkulturellen Pädagogik und Erziehung erzeugten bei den Betroffenen häufig ein Gefühl des

„Diktierens von Identität, wie eben ein ausländischer Mensch hier im Land zu sein hat.“  
(zitiert nach Badawia, 2002, S. 236)

Des Weiteren schien Schule in der Berliner Studie von 1996/97 eine erhebliche Rolle in der Reproduktion öffentlich-politischer Kultur zu spielen und wesentlichen Einfluss auf die Identifikationsprozesse der Migrantenkinder auszuüben. So kannten die befragten Kinder



die öffentlichen Diskurse und Konventionen der jeweiligen politischen Öffentlichkeit und hatten sich diese angeeignet und zu ihrer persönlichen und kollektiven Verortung strategisch eingesetzt (Mannitz, 2003, S. 163).

Die Resultate der angeführten Studien weisen darauf hin, dass eine einseitige Perspektive, die nur die vollständige Assimilation als erwünschtes Ziel von Akkulturation akzeptiert, an den realen Bedürfnissen der Minderheiten vorbeigeht. Assimilation kann zwar adaptiv sein, jedoch wurde kein Nachweis darüber erbracht, ob eine unvollständige Assimilation zu Loyalitätskonflikten, kultureller Orientierungslosigkeit und somit zu einer schlechten Adaption führt (Ruhs, 2009, S. 26). Sich aus einer Integrationsorientierung ergebende Identitäten beinhalteten eine Kombination von zwei Kulturen, die durchaus eine Bereicherung für die Entwicklung des Individuums sein kann. Für Pädagogik wäre dementsprechend eine positive Perspektive auf multikulturelle Lebenswelten wünschenswert und eine reflexive Haltung gegenüber den Folgen eigener erzieherischer und bildender Handlungen.

### **4.3 Studien zur Identitätsentwicklung von Kindern mit Migrationskontext**

Die Studien zu drei- bis fünfjährigen Kindern mit Migrationshintergrund fokussieren sich hauptsächlich auf deren Schulfähigkeit und -erfolg sowie Bildungsungerechtigkeit und Sprache als die Schlüsselkompetenz. Von daher scheint die quantitative und qualitative Studie zur Erfassung der kindlichen Perspektive auf die eigene Lebenssituation – mit insgesamt 1.208 Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren, aus je einem Stadtteil mit multikultureller Bevölkerungsstruktur in Köln, Frankfurt am Main und München eine Ausnahme darzustellen. Die Studie wurde im Rahmen des Projektes Multikulturelles Kinderleben vom Deutschen Jugendinstitut erarbeitet. Speziell die Identitätsentwicklung im genannten Alter stellt bisher keinen nennenswerten Forschungsgegenstand dar. Im Folgenden werden die Ergebnisse der DJI-Studie dargestellt. Sie geben nachhaltige Einblicke in die Selbstverortung der Kinder in ihrer multikulturellen Umwelt. Darüber hinaus zeichnet sich der Forschungsansatz durch eine bewusste Distanzierung von Ethnisierungen und multikulturellen Idealismus sowie von einer defizitären, problembelasteten Sichtweise auf den multikulturellen Kontext und die Kinder selbst aus. Es sollten im Wesentlichen kindliche Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten erfasst werden (DJI, 2000, S. 1 ff.). Zum Zeitpunkt der Untersuchung besuchten etwa ein Viertel der befragten Kinder die Vorschule und die Mehrheit die Grundschule. Drei Viertel der Kinder ist in Deutschland geboren und die Aufenthaltsdauer ihrer Familien betrug bei 70 Prozent von ihnen 10 Jahre und mehr. Die Mehrheit der befragten Kinder in allen drei Städten hat einen türkischen Migrationskon-

text, aber auch italienische, griechische, spanische, portugiesische, französische Kinder und viele andere Nationalitäten sind vertreten (DJI, 2000, S. 5f.).

Die Studie zeigt, dass Kinder durch die Gestaltung ihrer eigenen Kinderkultur interkulturelle Kompetenzen erwerben und dass sich ein integratives Selbstverständnis aus ihrem Alltagshandeln entwickelt. Fast alle Familien pflegen enge und regelmäßige Verbindungen zur Verwandtschaft und Freunden im Herkunftsland. Das ist aber in keinem Fall mit einer Ab- und Ausgrenzung der Familien gleichzusetzen. Der überwiegende Teil der Kinder erfährt sowohl die eigene Familie als auch die der Freunde offen für gemeinsame Aktivitäten. Gleichzeitig zu den durch Migration bedingten Besonderheiten weisen die Familien auch kulturelle Anpassungsleistungen und Veränderungen auf. In der regelmäßigen Verrichtung häuslicher Aufgaben zeigen sich bei vielen Kinder weniger geschlechtsspezifische Unterscheidungen als zuvor vermutet. Mehr als die Hälfte der Kinder kann aber kinderkulturelle Angebote – ein wichtiger Bereich kindlicher Alltagsstruktur – nicht wahrnehmen. Dadurch erfahren ihre Lern- und Spielmöglichkeiten Eingrenzungen wie auch ihre Kontaktchancen zu Gleichaltrigen. Jedoch sind sie in der selbstständigen Kinderkultur sehr aktiv. Nahgelegene öffentliche Plätze und Orte, an denen sich Kinder treffen können, haben eine hohe Bedeutung für Freizeitgestaltung und Freundschaftsnetze. Vorgefundene kulturelle Elemente werden je nach individueller Bedeutsamkeit durch die Kinder in ihr Spiel und in Feste kombiniert (DJI, 2000, S. 105f.). In den Institutionen und in der Freizeit stehen der Mehrheit vielfältige und stabile Gleichaltrigenbeziehungen zur Verfügung. Die Freundschaftsnetze sind oft multikulturell geprägt und vormittags in der Regel durch das Einzugsgebiet der Institution gekennzeichnet, während sie an den Nachmittagen die heterogene Wohnsituation der Umgebung wiedergeben. Freundschaften werden nicht unter dem Einfluss unterschiedlicher Herkunft geschlossen, auch wenn die Kinder dahingehend ein deutliches Bewusstsein und differenzierte Wahrnehmung zeigen. Vordergründig haben sich individuelle und altersabhängige Definitionen von Freundschaft und sich in unterschiedlichen Lebensbereichen bietende Gelegenheiten als bestimmend ergeben. Der Rahmen, der Kindern zur Gestaltung ihres Alltagshandels zur Verfügung steht und ausgeschöpft wird, ergibt sich aus dem, was Erwachsene und Kinder im familären, institutionellen und regionalen Umfeld bieten. Daraus konstruieren sie sich ihre Welt. Die Erfahrung einer möglicherweise sehr großen Bandbreite an Lebensstilen ist für sie kein Problem. Verschiedenartigkeit wird nicht als Ergebnis klar voneinander abgegrenzter, sich widersprechender Systeme oder als undifferenziertes „Friede-Freude-Eierkuchen-Nebeneinander“ erlebt. Die Kinder wissen, dass Unterschiede zwischen den Kulturen existieren, aber sie „verwenden die äußeren Dinge, die sie als Teil ihrer Welt vorfinden, als Versatzstücke ihrer eigenen

Kultur“. Die Auswahl einzelner Elemente hängt davon ab, welcher kulturelle Umfang ihnen zur Verfügung steht. Die Kinder verwenden die kulturelle Vielfalt, wie sie ihnen begegnet und wie es ihnen erlaubt wird. Es existiert genauso wenig die typische Migrantenfamilie wie die typisch deutsche. Die vorgefundene Bandbreite kindlicher Handlungsweisen und familiärer Stile verbietet es geradezu, Kinder mit Migrationskontext als die „Anderen“ zu betrachten. Alltagsleben, Erwartungen und Wünsche der Kinder unterscheiden sich in vielen Strukturen nicht von denen deutscher Kinder in Großstädten. Das Aufwachsen der Kinder von MigrantInnen wird vor allem durch allgemeine Merkmale moderner Kindheit bestimmt, wenn auch individuell erlebte Brüche aufgrund der spezifischen Familiensituation und Identitätsentwicklung eingeschlossen sind. Die Kinder sind in Institutionen für Kinder ebenso zu finden wie auf ihrem festen Platz in der eigenständigen Kinderwelt. Das Merkmal der Staatsangehörigkeit verliert demnach an Aussagekraft und die Kategorie des „ausländischen Kindes“ kann nicht länger als sinnvoll erachtet werden. Kinder mit Migrationskontext bilden keine homogene Gruppe und ein Vergleich mit einer vermeintlich homogenen deutschen Gruppe ist damit nicht zulässig. Vielmehr müssen Merkmale gefunden werden, die Kompetenzen und Probleme differenzieren. Dabei erscheint bedeutsam, welche Merkmale kennzeichnend für welche Gruppe sind, aus welchen Gründen sie bedeutungsvoll erscheinen und ob die Kausalität tatsächlich in der Multikulturalität zu finden sei (DJI, 2000, S. 106f.).

„Heterogenität und Multikulturalität muß heute verstanden werden als Möglichkeit für alle Kinder, unterschiedliche Lebensweisen und eine Vielfalt von Lebensentwürfen kennenzulernen und diese auch als gleichberechtigt zu erleben. Es kann und muß dabei darum gehen, daß alle Kinder lernen, mit Ambiguitäten umzugehen, mit Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten zurechtzukommen.“  
(DJI, 2000, S. 108)

Die verbreitete Annahme, Migrantenkinder besuchten seltener Kindergärten als gleichaltrige deutsche, findet durch die Studie keine Bestätigung: Nur 25 der befragten 314 Kindern, die noch nicht zur Schule gingen, besuchten keinen Kindergarten. Auffällig sind dabei regionale Schwankungen (DJI, 2000, S. 20). Ebenfalls lässt sich ein Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und Aufenthaltsdauer nicht bestätigen. So sind 19 der nicht institutionell betreuten Kinder in Deutschland geboren. Fast 90 Prozent der Kindergartenkinder besuchten bereits mit drei bis vier Jahren einen Kindergarten, aber nur sehr wenige zuvor eine Krippe. Aus dem geringeren Anteil der früheren Kitabesuche schulpflichtiger StudienteilnehmerInnen lässt sich schließen, dass besonders Kinder mit Migrationshintergrund vom Platzausbau profitieren können (DJI, 2000, S. 21). Die Leiterin einer evangelischen Kita in einem Berliner Bezirk mit multikulturellen Strukturen in Nähe zu einer Hochhaus-siedlung findet in ihrer Einrichtung das Bild desinteressierter Migrantenfamilien ebenfalls

nicht bestätigt. 200 Familien mit Migrationskontext stünden nach ihren Angaben auf der Warteliste. Auch arbeitssuchende Eltern möchten ihre Kinder halbtags durch die Kita betreuen lassen (Niejahr, 2012, S. 3).

Auch Marianne Krüger-Potratz weist die vielfach geäußerte Annahme, Eltern mit Migration würden ihre Kinder nur ungern und viel zu spät in Kitas schicken, für die vergangenen Jahre zurück. Vielmehr sei die Ursache eines späten Kitaeintritts der faktische Mangel an Kita-Plätzen in einigen Regionen. Vorschulische Bildung ist aber zumindest im letzten Jahr vor der Einschulung Teil des „multikulturellen Alltags“ (Krüger-Potratz; 2010; S. 48).

90 Prozent der Kindergartenkinder in dem DJI-Projekt gaben an, gerne in die Einrichtung zu gehen. Der Schule gegenüber nimmt jedoch diese positive Haltung mit zunehmenden Alter ab. Die sozialen Kontakte in den Institutionen erweisen sich als ein bedeutender Aspekt für viele Kinder (DJI, 2000, S. 25). Die befragten Kinder verfügten über ausgeprägte Kenntnisse zu ihren Herkunftsländern. So konnten auch 90 Prozent der Kindergartenkinder das familiäre Herkunftsland benennen. Der lebenspraktische erfahrbare Unterschied zwischen beiden Ländern trägt zur Entwicklung der nationalen Kategorien, ihrer Bedeutung und der emotionalen Aufladung bei. Die Kinder erwerben früh ein metasprachliches Bewusstsein ähnlich dem bilingualen Spracherwerb. Ein großer Teil kennt das Herkunftsland auch als Urlaubsland und verknüpft dieses mit dem Reiz der Ferienfreizeit und dem Besuch von Verwandten (DJI, 2000, S. 81).

Doch schon im Kindesalter, so die Einschätzung von Mark Terkessidis, produziert und suggeriert ein naives interkulturelles Verständnis ein Gefühl „zwischen den Stühlen zu sitzen“, das anschließend durch Migrationsforschung pathologisiert wird. Dies geschieht zum Beispiel durch das stetige Ansprechen der Kinder auf ihre (s. a. 3.2) „Expertenrolle“. Infolge dessen wird ein Gefühl des Andersseins erzeugt. Das eigentlich leere Anderssein wird schließlich mit kulturellen Inhalten gefüllt, um wenigstens das ständige Defizit bezüglich der eigenen Herkunft auszugleichen. Das nicht vorhandene Wissen führt auch zur Ausgrenzung aus der Herkunftskultur:

„Du bist ja kein richtiger Grieche, du bist kein richtiger Türke.“ (Terkessidis, 2012, S. 116)

Aufgrund der anderen Herkunft können die Kinder aber auch nicht richtig Deutsch sein. Diesen Vorgang beschrieben ebenfalls die Jugendlichen in der Studie von Badawia, die unter 4.2 vorgestellt wurde. Somit kann und darf Interkultur keine Migratenkultur sein, sie betrifft die gesamte Gesellschaft und ist eher die Erfindung eines neuen Raumes (Terkessidis, 2012, S. 117f.).

Dementsprechend ist bereits in den frühpädagogischen Einrichtungen ein achtsamer Umgang mit allen Kinder essenziell. Eine Betonung von aus der Herkunft resultierenden Dif-

ferenzen ist zu vermeiden. Vielmehr stellt sich nach Terkessidis die Frage, wie ein gemeinsamer Raum mit pluralen Perspektiven gestaltet werden und wie dieser aussehen kann.

#### **4.4 Studien zur Identitätsentwicklung von türkischen Kindern und Jugendlichen**

Im folgenden Abschnitt werden einige sich speziell auf den türkischen Migrationskontext beziehende Studien vorgestellt. Auffallend ist, dass besonders im Hinblick auf die türkischen MigrantInnen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft die Befürchtung kursiert, diese zögen sich und auch ihre Nachkommen zu sehr in ihre eigene kulturelle Bezugsgruppe zurück und würden sich zu wenig gegenüber den Deutschen und ihrer Kultur öffnen. Als Ursache wird die relativ hohe Distanz zwischen den beiden Kulturen angenommen. Klaus J. Bade wies jedoch auch auf die Verantwortung der Deutschen als Aufnahmegesellschaft hin:

„In einigen Zuwanderergruppen zu beobachtende Tendenzen zu Selbstabgrenzung und Rückzug in Herkunfts- und Religionsgemeinschaften sind ganz wesentlich auch Echoeffekte auf Desorientierung und tatsächlichen oder auch nur so empfundenen Mangel an Akzeptanz im Integrationsprozess: Ein Einwanderungsland wider Willen sollte sich über gelegentlich widerwillige Einwanderer nicht wundern“ (Bade, 2007).

Dem entgegen Tanjev Schultz und Rosemarie Sackmann in ihrer Interviewstudie mit 100 türkischen MigrantInnen der ersten und zweiten Generation 2001, dass die Orientierung auf die Migrationsgemeinschaft für die meisten nicht mit einer Ablehnung der deutschen Gesellschaft einhergeht. Die türkische Identität erscheint durch die Abstammung und durch familiäre Prägung natürlich und könne infolge der unvermeidbaren Kategorisierung der deutschen Gesellschaft als „Türke/in“ nicht abgelegt werden. Die zweite Generation hat jedoch ihre Identität bewusst gewählt. Nur die als wertvoll erachteten Kulturelemente wurden daher übernommen und werden weiterhin gepflegt. 30 Prozent der Interviewten, besonders Angehörige der zweiten Generation, wählten die Selbstbeschreibung „Deutschtürke“ (Schultz, Sackmann, 2002). Die Selbstbeschreibung „Deutschtürke“ kann allerdings für verschiedene Deutungen stehen wie die Wahrnehmung der Spannung zwischen verschiedenen Lebensperspektiven, das positive Erleben von Bikulturalität und Zweisprachigkeit oder das Wechseln zwischen kulturellen Bezugsrahmen beziehungsweise die Trennung zwischen Privatleben und Öffentlichkeit. Es lässt sich vermuten, dass das Maß, in dem ein Bezug zu Deutschland hergestellt werden kann, auch ein Einfluss auf die Entwicklung einer dualen Identität hat (Ruhs, 2009, 106). In Ruhs' eigener Untersuchung zeigt sich duale Identität als ein einflussreicher Mediator, der zwischen der psychologischen Integration gesellschaftlicher Gegebenheiten auf der einen Seite und der Reaktion

auf diese Gegebenheiten in Form von soziopolitischer Partizipation auf der anderen Seite vermittelt. Für die Entstehung dualer Identitäten scheinen unter den befragten, in Deutschland lebenden Personen mit türkischem Migrationskontext verschiedene Mechanismen verantwortlich zu sein. So erwiesen sich die erfolgreiche soziokulturelle Adaption und „antagonistische Mechanismen“ wie „Diskriminierungserlebnisse und damit verbundene Gefühle gruppenbasierten Ärgers“ als unterstützende, fördernde Möglichkeiten (Ruhs, 2009, S. 135f.).

Frühere Untersuchungen gingen noch von einer großen Distanz zwischen den Kulturen und einem daraus resultierenden Kulturkonflikt aus. Marie-Luise Abali postulierte 1983 in ihrer Studie zum Einfluss des türkischen Wertesystems auf die Identitätsbildung junger Türken in Deutschland anhand einer Literaturrecherche und dreier Fallstudien aus der Erziehungsberatung in Berlin eine „Andersartigkeit“ der türkischen gegenüber der deutschen Kultur (Stöbe, 1998, S. 150). Sie fand Widersprüche zwischen den Lebenssituationen der jeweiligen nationalen Gruppen:

„...der vielleicht größte Widerspruch ist der zwischen den Denksystemen des türkischen Elternhauses und der deutschen Umwelt.“ (Abali zitiert nach Stöbe, 1998, S. 151).

So sei aus der türkischen Perspektive in der deutschen Gesellschaft kein Werte- und Normsystem vorhanden und die Gesellschaft werde als ungeregt empfunden. Die Verarbeitung der Lebenssituation im Aufnahmeland ist für die Kinder eine schwierige Aufgabe, wobei vor allem der „Verlust der Selbstidentität“ das zentrale Problem ist. Die Verinnerlichung dichotomer Rollenbilder erschwert ihnen die Orientierung in partnerschaftlich gestalteten Strukturen. Sie benötigen Ambiguitätstoleranz, diese ausreichend zu entwickeln ermöglicht ihnen das Leben zwischen zwei Kulturen jedoch nicht. Als Konsequenz leugnen sie die Widersprüche (Verdrängung) oder konstruieren ihre eigene Wirklichkeit nach selbst entworfenen Regeln. Die Studie arbeitet in besonderem Maße die Problemfelder Identitätsentwicklung, frühkindliche Vertrauensbildung, Schwierigkeiten bei der Autonomieentwicklung, Gewissensbildung, schulische Lernmotivation und Identitätssynthese heraus. Es bestehe die Gefahr von Identitätsdiffusion und damit das Risiko nach innen gerichteter Reaktionen wie Depressionen, psychosomatischer Krankheiten, Suizidversuchen oder nach außen gerichteter Reaktionen wie Kriminalität, Fundamentalismus oder Fanatismus (Stöbe, 1998, S. 152). Im Gegensatz dazu schlussfolgerte unter anderem Badawia, dass ein bikulturelles Aufwachsen die Entwicklung von Ambiguitätskompetenz fördere (s. a. 4.2).

Ingrid Pfluger-Schindlbeck kommt 1989 zu dem Schluss, dass sich für die Kinder widersprüchliche Orientierungsfelder durch die sich von einander unterscheidenden Orientierungen der Aufnahmegesellschaft und der Eltern ergeben. Diese haben negative Auswirkungen



auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung, da sie infolge nicht verarbeiteter fremdkultureller Individualisierung oder der Nichtanerkennung durch die Aufnahmegesellschaft trotz Anpassung an diese zu Außenseitern in zwei Kulturen werden (Stöbe, 1998, S. 177).

1990 führte Wolf R. Leenen eine biographische Untersuchung durch mit der Hypothese, Kinder aus türkischen Migrationsfamilien würden besondere Fähigkeiten zur „Selbstplatzierung“ entwickeln, um die deutsche Schule erfolgreich zu absolvieren. Es stellte sich heraus, dass die Umwelt an ausländische Jugendliche zusätzliche Anforderungen stellt. Die Schulkarriere bildungserfolgreicher Jugendlicher zeichnet sich besonders durch deren Fähigkeit zur „Selbstplatzierung“ aus. Die Kinder übernehmen einen großen Teil familiärer Platzierungsleistungen selber und sind gezwungen, mangelnde elterliche Unterstützung zu kompensieren, sowie relativ starre Erwartungs- und Zuweisungshorizonte deutscher Institutionen zu überwinden (Badawia, 2002, S. 35 f.).

Michael Bommes beschreibt 1992 in einer von der Individualisierungsthese ausgehenden Studie über klassische Konfliktthemen innerhalb türkischer Migrantenfamilien, dass Traditionen der Herkunftskultur nicht unreflektiert übernommen werden. Die Migrantenkinder bemühen sich ausgeprägt um eigene Lebensstile (Badawia, 2002, S. 36).

Auch die Studie von Menekşe Çağlıyan zu sexuellen Normvorstellungen und zur Erziehungspraxis türkischer Eltern der ersten und zweiten Generation in der Türkei und in Deutschland bestätigt Bommes Ergebnis. Die erste Generation lebt zwar in Deutschland in einer eher geschlossenen Gemeinschaft, aber die zweite besitzt dem gegenüber einen viel größeren Lebensweltbezug, da sie intensiver in die deutsche Gesellschaft integriert wurde. Im Zuge der Integration bewahrten sich die Jugendlichen heimatliche kulturelle und religiöse Traditionen, infolge einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Herkunftsland und seiner Kultur. Die bewusste Beibehaltung heimatlicher Handlungs- und Denkweisen verhindere ihre Integration beziehungsweise ein Zusammenleben mit Deutschen nicht. Vielmehr trägt das feinspürige Einflechten eigener kultureller Werte in ein fremdes Wertesystem zu einer stabileren Identitätsentwicklung und einem gestärkten Identitätsbewusstsein bei.

„Integration bedeutet somit nicht das Ablegen heimatlicher kultureller oder religiöser Handlungs- und Denkstrukturen, sondern eine adäquate Anpassung an die neue Umwelt.“  
(Çağlıyan, 2006, S. 263)

Darüber hinaus zeigte sich, dass die gebildeten Frauen in der Diaspora ein umfangreicheres und sachlicheres Wissen über den Islam erworben haben als in der Türkei lebende Altersgenossinnen, da ihnen eine intensivere Religionserziehung zugute kam und sie sich eigenständig mit der Religion auseinandersetzten. In weiterer Konsequenz wurde bei den Immi-



grantinnen eine deutlich positivere Einstellung zum Islam als bei den in der Türkei Lebenden nachgewiesen. Bildung und Interesse an Religion befähigte die jungen Frauen der zweiten Generation, sich mit religiösen Vorschriften zu beschäftigen und viele Koranverse aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Dadurch eröffnete sich ihnen die Möglichkeit, sich bewusst für oder gegen den Islam zu entscheiden und eine eigene Form religiösen Praktizierens zu entwickeln (Cağliyan, 2006, S. 265). Ähnliches beobachtete auch Badawia in seiner Grounded-Theory-Studie.

Auch aus der Perspektive von Demir und Sönmez bietet gerade die Beherrschung beider Sprachen und der Umgang mit beiden Kulturen neben einer Bereicherung die Möglichkeit zur Entwicklung einer neuen Identität. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen vereinigen sowohl die eine deutsche als auch türkische Identitäten in sich. Sie sind dabei mehr deutsch als türkisch. Unter der bewussten Bewahrung ihrer ursprünglichen Identitäten und der Anerkennung ihrer Muttersprache können türkische und kurdische Jugendliche für die Gesellschaft gewonnen und integriert werden. Konsequenz deutscher Politik ist jedoch, dass die Immigrant\*innen nur ungenügende Fähigkeiten zur schöpferischen Artikulation in beiden Sprachen und nur geringes Wissen über beide Kulturen besitzen sowie keine Persönlichkeit in beiden Sprachen ausbilden können. Die gut deutsch sprechende Minderheit beherrscht zum Teil nicht die Muttersprache und bildet daher eher eine einseitige deutsche Identität aus. Allerdings setzt sie sich dadurch nicht ausreichend mit der elterlichen Herkunftsidentität auseinander. Daraus können, infolge des Unverständnisses für die Haltung der Eltern und nicht erfolgte Verinnerlichung von deren Werten und Normen familiäre Probleme resultieren (Demir, Sönmez, 1999, S. 66f.).

So existieren, aus der Perspektive von Birand Bingül, Journalist mit türkischen Migrationskontext in zweiter Generation in Deutschland, unter den Deutschtürken der zweiten und dritten Generation viele junge Männer, für die feststeht, sie würden immer Verlierer und Opfer bleiben. Aus diesem Glauben entwickeln sie eine Trotzidentität ähnlich dem Motto

„Wenn ihr mich als Ausländerproblem stigmatisiert, dann wehre ich mich nicht, sondern übersteige die zugewiesene Rolle.“ (Bingül, 2012, S. 125)

Bewusst geben sie den türkischen Macho, akzeptieren keine weiblichen Lehrer und widersetzen sich nicht nur der Schule und Mitschülern sondern auch der Familie und den Eltern. Hinter ihrer Stärke verbergen sie letztlich nur ihre Schwäche. Er fordert die deutsch-türkischen Communities auf, ein neues Selbstbewusstsein zu entwickeln, und zwar kein nationales oder religiöses sondern eines, dass aus der eigenen Leistung Würde zieht. Er ist überzeugt, dass „nur das Streben, das Beste aus sich und seinem Leben zu machen, egal auf welchem Niveau, jeder für sich, ganz persönlich, nur dies bringt mehr Selbstachtung“

(Bingül, 2012, S. 125). Den Schlüssel dazu sieht er deutlich in Bildung, Arbeit und Bewusstsein (Bingül, 2012, S. 126).

Im Vergleich mit den unter 5.2 und 5.3 vorgestellten Resultaten wird aus den Studien zu Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ersichtlich, dass auch türkische Zuwanderung eine ebenso positive Perspektive verdient wie andere nationale Einwanderung auch. Die angeblich sehr viel größeren kulturellen und religiösen Differenzen zu Deutschland haben nicht primär Einfluss auf die Identitätsbildung. Vielmehr ist die Beziehung und Haltung des Aufnahmelandes zu den Migranten entscheidend. Kinder und Jugendliche aus ursprünglich türkischen Familien können ebenso wie Gleichaltrige anderer nationaler Migrationskontexte einen konstruktiven Umgang mit bikultureller Ambiguität entwickeln.

#### **4.5 Die Bedeutung der Eltern**

Da der familiäre Kontext die erste Sozialisationsinstanz für Kinder darstellt, wird dessen Bedeutung für die Identitätsentwicklung näher beleuchtet. Das Milieu der Eltern nahm in der Studie von Weiss eine Schlüsselrolle für die Selbstverortung der zweiten Generation ein. Die Erfahrungen von Isolation und Ausgrenzung, die besonders auf dem Hintergrund eines stark traditionell gebundenen Elternhauses auftreten, bewirken bei jugendlichen ImmigrantInnen in Österreich das Gefühl, in keinem Land zu Hause zu sein (Weiss S. 213). Patrizia Gapp untersuchte im Rahmen der Studie von Weiss die familiären Beziehungen. Es stellte sich heraus, dass bei Jugendlichen der zweiten Generation innerfamiliäre Spannungen, die sich aus unterschiedlichen Lebensvorstellungen, mangelndem Verständnis und überhöhten Forderungen seitens der Eltern ergeben, stärker ausgeprägt waren als bei den österreichischen Gleichaltrigen. Eine Ursache dafür ist der starke elterliche Leistungsdruck, resultierend aus dem Migrationsziel der Eltern nach sozialem Aufstieg und guten Bildungsoptionen. Eine weitere Ursache stellen Verbote hinsichtlich sozialer Kontakte, speziell Beziehungen zu ÖsterreicherInnen dar und sind Barrieren für Jugendliche bei der Integration. Ausgeprägte Konflikte zwischen den Generationen gehen mit zwiespältigen Zugehörigkeitsgefühlen einher. Je spannungsgeladener die Beziehung zu den Eltern ist, desto stärker treten typische 'marginal man'-Spannungen, Gefühle des Fremdseins, der Entwurzelung und Loyalitätskonflikte auf. Besonders Rückkehrorientierungen der Eltern, aber auch ihre starken sozialen Kontrollen über Freundschaft/Partnerschaft wirken sich zwiespältig auf die soziale Identität der Jugendlichen aus. Die eigene, internalisierte Orientierung an den Traditionen ist eine zusätzliche Quelle für Spannungen (Weiss, 2007, S. 149). Die soziale Lage der Eltern und deren Akkulturation erwies sich in den Analysen von

Weiss als ein wichtiger Teil in der kausalen Wirkungskette. Faktoren wie nationale Herkunft, soziale und ökonomische Barrieren objektiver Diskriminierung und Diskriminierungswahrnehmung, familiäre Ressourcen und Generationsbeziehungen waren weitere intervenierende Einflüsse bei unterschiedlichen Integrationsverläufen der zweiten Generation (Weiss, 2007, S. 214).

So wird in der Migrationsforschung die Familie oftmals als Hindernis für Integration im neuen sozialen Kontext gesehen. Dem entgegen entwickelte Franz Hamburger die Perspektive von der Migrationsfamilie als ein Ort, in dem sich biografische Reflexivität entwickeln kann. Demnach existieren zwei biografische Lösungstypen, ein familien- und ein subkulturell orientierter. Gerade vom biografischen Scheitern bedrohte Jugendliche neigen tendenziell zur zweiten Orientierung, beispielsweise einer ethnozentrischen, jugendzentrierten. In Hamburgers Studien wurde überdies sichtbar, dass „über familiäre Orientierungsmuster Handlungskompetenzen erworben werden, die 'sich in der Ausprägung generalisierter generationsübergreifender Deutungsmuster' manifestieren“ (Apitzsch, 2006, S. 249).

Entscheidend für die Entwicklung der zweiten Generation sind darüber hinaus wahrscheinlich die spezifischen Bedingungen der Aufnahmegesellschaft. So wird sich etwa ein türkisches Kind nur insoweit mit türkischen Normen auseinandersetzen, wie diese in seiner Familie, dem Verwandtschaftskreis, in Vereinsstrukturen und deren Verbindung zum öffentlichen Leben der Aufnahmegesellschaft tatsächlich vorhanden sind (Apitzsch, 2006, S. 251f.). Mit der Migration verbinden sich für die Eltern Wünsche für ihre Kinder nach besseren Bildungsmöglichkeiten als sie sie selber je erhielten. Das „Familien-Migrationsprojekt“, das auch als Protest gegen die Lebensbedingungen in der Heimat verstanden werden kann, kann nur dann als geglückt betrachtet werden, wenn es gelingt, den Kindern höhere Bildungschancen im Aufnahmeland zu ermöglichen (Apitzsch, 2006, S. 257). So ist ein Ergebnis des europäischen Forschungsprojektes „The Chances of the Second Generation in families of Ethnic Entrepreneurs“, an dem Ursula Apitzsch an der Auswertung narrativer Interviews mit männlichen und weiblichen Angehörigen der zweiten Generation mitarbeitete, das ausgeprägte Streben der Migrantenfamilien nach sozialem Aufstieg sowie nach den möglichst besten Bildungswegen für ihre Kinder. Dies zeigt sich unter anderem in dem generationsübergreifenden Verständnis vom erfolgreichen Geschäftsabschluss durch einen gewinnbringenden Verkauf des Familienbetriebs, der Kapital für weiteren sozialen Aufstieg und die Bildung der Kinder bereitstellt (Apitzsch, 2006, S. 259).

„Gerade die vielfältige Einbindung in das Familienunternehmen als eine Form der familiären Sozialisation wird auch von vielen Angehörigen der zweiten Generation als ein Vorteil und ein Schutz gegen psychische Verwahrlosung gewertet, selbst wenn sie für sich eine Geschäftsübernahme als zukünftige Perspektive ausschließen.“ (Apitzsch, 2006, S. 260)

So erfüllen der Familienbetrieb wie auch die Familie, als zweckgebundener Verbund zum Überleben (Apitzsch, 2006, S. 253), die Funktion eines „sicheren Hafens“ und sind eine letzte Rückzugsoption. Demnach ist Familienorientierung kein Hindernis für Integration, sondern einer ihrer Modi. Die Migrationsfamilie sollte als ein reflexiver, interkultureller Zusammenhang verstanden werden, der der Wirklichkeit globalisierter Gesellschaften nicht rückständig gegenüber steht, sondern die Wirklichkeit strukturell ihrer Zeit eher voraus bearbeitet. Aus dieser Perspektive kann Migration nicht länger als eine „Notstandspraxis“ verstanden werden (Apitzsch, 2006, S. 259 f.).

Auch in der DJI Studie zum kindlichen Erleben multikulturellen Alltags offenbarte sich die hohe Leistungserwartung der Eltern an ihre Kinder und die Bereitschaft, sie in ihrer Freizeit zu unterstützen. So gaben drei Viertel der Kinder an, mit den Eltern am Wochenende für die Schule zu arbeiten. Die gemeinsame Pflege sozialer Kontakte besitzt einen hohen Stellenwert im Familienleben und übertrifft den von religiösen oder kulturellen Unternehmungen (DJI, 2000, S. 78f.). Verwandtschaftliche Kontakte haben dabei eine höhere Bedeutung als der rege Kontakt zu Menschen mit gleicher Herkunft. Mit deutschen Familien besteht zwar kein gleich intensiver Kontakt, aber 50 Prozent der Familien gaben an, sich mit Deutschen oft oder manchmal zu treffen. Dieses Ergebnis steht im starken Gegensatz zu den Zahlen des sechsten Familienberichtes, wonach nur 7 Prozent der Väter und 5 Prozent der Mütter mit türkischen Wurzeln Kontakt zu Deutschen gleichen Geschlechtes haben. Die große Mehrheit der Familien pflegt von Deutschland aus Kontakt zur Verwandtschaft und zu Freunden in den Herkunftsländern. Das wiederum deckt sich mit dem sechsten Familienbericht (DJI, 2000, S. 71). Die elterlichen Sozialdaten der DJI-Studie zeigten, dass die Eltern mehrheitlich in den Stadtteilen gut etabliert und integriert sind (DJI, 2000, S. 68). Fast alle haben einen Schulabschluss, jedoch mehr als die Hälfte erwarb diesen nicht in Deutschland und verfügt somit über keine eigenen Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem (DJI, 2000, S. 71).

Die wechselnden Lebens- und Familienverhältnisse aufgrund der Migrationsprozesse bedingen Veränderungen von Lebensstilen, Gewohnheiten und Wertvorstellungen der Familien. Ein Beleg dafür ist laut Bernhard Nauck die Anzahl der Kinder. So hat eine typische in der Aufnahmegesellschaft entstandene Migrantenfamilie zwei bis drei Kinder. Dies bestätigt auch die DJI-Studie für die Mehrzahl der Familien (cirka 70 Prozent). Das Familienleben bildet ein Modell für Gelegenheitstrukturen, Handlungsalternativen und Werteorientierungen. So beeinflussen Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensgewohnheiten der Familien auch das kindliche Verhalten. Im institutionellen Rahmen entwickeln sich interkulturelle Kontakte durch multikulturelle Gruppenzusammensetzungen von alleine. Zu

Hause müssen diese jedoch hergestellt, gesucht und ermöglicht werden (DJI, 2000, S. 67f.).

Naucks Forschungsergebnisse von 2000 haben zudem ergeben, dass Empathie und Leistungsorientierungen in türkischen Familien mit Migrationskontext größere Bedeutung haben als in deutschen. Die Befragung der Eltern nach der Bedeutung ihres Kindes für sie ergab das folgende Bild:

„Die stärkste Zustimmung zu psychologisch-emotionalen Werten von Kindern äußern die Eltern aus den türkischen Migrationsfamilien: 99% der Väter und 96% der Mütter stimmen voll und ganz zu, daß Kinder im Hause Freude bereiten, und 92% bzw. 84% sehen in ihnen eine Bereicherung des Lebens ... Es folgen die deutschen Mütter und Väter ...“  
(BMFSFJ zitiert nach DJI, 2000, S. 67)

Doch obwohl allgemein vermutet wird, dass der familiäre Kontext, besonders elterliche Sprachkenntnisse und Bildungsstand, mitbestimmend für den Bildungserfolg von Kindern ist und Kinder bildungsnaher Familien über bessere Voraussetzungen für Schulerfolge verfügen als Kinder bildungsferner (Leyendecker, 2008, S. 92), finden die häuslichen Lebenswelten der Kinder in der Forschung bisher kaum Beachtung. So bleibt aber das Potenzial der Familien und damit ein wichtiger Faktor zur Integration und Förderung der Kinder unerkannt. Die Heterogenität von Zuwandererfamilien wird nach wie vor zu wenig beachtet (Leyendecker, 2008, S. 93). Erstaunlicherweise stellte sich in der Studie 2006 in Bochum und Herne mit 4000 Eltern und deren Kindern in der ersten Klasse heraus, dass es wenige Kinder der dritten und vierten Generation gibt. Von Eltern mit türkischem Migrationskontext waren lediglich 31 Prozent der Mütter und 27 Prozent der Väter bereits in Deutschland eingeschult worden. Die anderen waren meist erst später als junge Erwachsene nach Deutschland gekommen. Zwei Drittel der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund hat mindestens einen Elternteil, der nicht in Deutschland aufgewachsen ist. Da mit hoher Wahrscheinlichkeit durch den in der Türkei aufgewachsenen Elternteil Sprache und Kultur der Türkei in den Familien sehr präsent sind, können diese Kinder nicht zu einer dritten Generation gerechnet werden (Leyendecker, 2008, S. 94). Aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisationskontexte haben die Elternteile unterschiedliche Lebenswirklichkeiten erfahren. Inwieweit sich das auf die Dynamiken innerhalb der Familien, Erziehungsstile und -ziele sowie Gestaltung der kindlichen Erfahrungsumwelt auswirkt, ist bisher nicht geklärt. Auch in dieser Befragung fällt eine hohe elterliche Bildungserwartung an die Kinder auf, unabhängig vom eigenem Bildungsstand. Allerdings sind die zugewanderten Eltern häufig unterrepräsentiert bei Veranstaltungen in Kindergarten und Schule. Diese Tatsache wird fälschlicherweise häufig als Desinteresse gedeutet. Vielmehr scheint diese Diskrepanz jedoch eher an der fehlenden Erfahrung der Eltern mit dem deutschen Bildungssystem, an

ihrer Erwartungshaltung, wonach staatliche Institutionen primär für die Bildung der Kinder verantwortlich seien und an den häufig geringen psychosozialen Ressourcen der Eltern zu liegen. Die generelle Wertschätzung von Bildung stellt aber einen wichtigen Ansatzpunkt zur Einbeziehung der Eltern in pädagogische Prozesse dar. Diese Partizipation bietet besonders Eltern der ersten Generation einen Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe. Darüber hinaus erweist sich die Ausbildungszeit der Eltern in Deutschland auf die Entwicklung der Kinder als relevant. Um Dynamiken innerhalb der Familien zu verstehen, scheint es wichtig, sowohl Mütter als auch Väter einzubeziehen (Leyendecker, 2008, S. 95ff.). Bei ErzieherInnen ist zwar eine zunehmende Bereitschaft zu verzeichnen, mehr in Kinder und elterliche Partizipation zu investieren, jedoch mangelt es hier noch an empirischem Material beispielsweise für Ansätze von Interventionsmaßnahmen (Leyendecker, 2008, S. 101). Bereits 1975 hielt Heiner Holtbrügge fest, dass sich türkische Migranten zwar in familiären Verhaltensweisen und Erziehungsverhalten von den befragten deutschen Eltern unterscheiden, aber türkische Familien in der Bundesrepublik nicht pauschal als patriarchalisch strukturiert, autoritär orientiert und negativ gegenüber der Selbständigkeit ihrer Kinder eingestellt bezeichnet werden können (Stöbe, 1998, S. 95).

Axel Stöbe sieht es für den Sozialisationsprozess von Kindern mit Migrationskontext als wichtig an, ob und inwieweit den Eltern die Anerkennung der Ordnung im Aufnahmeland gelingt. Dafür sind besonders die sozio-ökonomischen Bedingungen im Herkunfts- wie im Aufnahmeland sowie die familiäre Subkultur entscheidend. Die aus der Migration resultierenden schwierigen Lebensumstände, müssen nicht zwangsläufig zu Persönlichkeitsstörungen führen, wenn ausgleichende Ressourcen wie gute Eltern-Kind-Beziehungen bestehen (Stöbe, 1998, S. 202 f.).

Die Familie als erste Sozialisationsinstanz ist von nachhaltigem Einfluss auf kindliche Entwicklungsprozesse. Besonders ihre Einbettung in soziale Kontexte und die elterlichen Migrationserfahrungen wirken sich prägend auf Identitätsbildung aus. Dennoch ist die Familie keineswegs Hindernis für die Entwicklung von Integrationsstrategien bei der Identitätsentwicklung, sondern stellt einen Sicherheit und Geborgenheit bietenden Raum dar, in dem experimentelles Konstruieren der eigenen Wirklichkeit und Person möglich werden können. Aus pädagogischer Perspektive ist der Einbezug der Eltern in die Arbeit sowie eine vorurteilsbewusste Haltung der Pädagogen gegenüber den Interaktionspartnern notwendig.



*„In der frühen Kindheit sind Kinder besonders verwundbar, und jeder Erwachsene wie auch andere Kinder verfügen über die Macht, Einfluss zu nehmen auf das Verhalten, die Handlungen, Intentionen, Lernergebnisse und Überzeugungen eines Kindes.“  
Siraj-Blathford*

## **5 Zusammenfassung und Fazit**

Ziel der Arbeit war es herauszustellen, ob bereits Drei- bis Fünfjährige mit türkischem Migrationshintergrund, im Gegensatz zu ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund, besonderen Herausforderungen in ihrer Identitätsentwicklung infolge von Akkulturationsprozessen ausgesetzt sind. Es wurde Identitätsbildung, entgegen verbreiteter Lehrmeinung, nach der sie vorrangig eine Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz ist, als ein alltäglicher, lebenslanger Prozess herausgearbeitet. Die jeweilige Identität stellt nur eine Momentaufnahme dar. Des Weiteren wurde verdeutlicht, dass Identität keinen einheitlichen Charakter besitzt sondern sich durch Ambivalenzen auszeichnet. In Folge dieser Erkenntnisse kann darauf geschlossen werden, dass bereits sehr junge Kinder, durchaus auch schon Säuglinge, ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend Identität entwickeln. Das Aufwachsen mit Migrationshintergrund intensiviert in der Tat die spezifischen Ansprüche der individuelle Identitätsfindung. Neben dem eigenen familiären Hintergrund ist in der kindlichen Lebenswelt auch die Aufnahmegesellschaft mit ihrer Beziehung und Haltung gegenüber den Einwanderern entscheidend für die Intensität der Herausforderungen sowie für mögliche negative Entwicklungen. Die bikulturelle Situation ist nur ein Faktor, der die kindliche Entwicklung beeinflusst. Schichtzugehörigkeit, sozialer Status und Bildungsstand sowie Eltern-Kind-Beziehungen prägen wie in allen Gesellschaften das kindliche Selbstbild. Die große Mehrheit der betrachteten Studien beschäftigt sich mit Identitätsbildung bei Jugendlichen und Präpubertierenden. Trotzdem erscheint es gerechtfertigt festzustellen, dass bereits bei jüngeren Kindern die Bikulturalität auf die Identitätsentwicklung einwirkt. Durch den Besuch von Institutionen, Freunden mit anderen nationalen Migrationskontexten, öffentlichen Plätzen ihrer Lebensumwelt oder auch Besuchen im Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern werden sie mit gesellschaftlicher und individueller Diversität konfrontiert. Bereits Vorschulkinder besitzen über ihre eigene Nationalität und nehmen Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalität und zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland wahr. Die wahrgenommenen Differenzen zu Gleichaltrigen gehören ausschließlich dem kindlichen Aktionsradius an, so dass Äußerlichkeiten und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten als vordergründiger erlebt werden als kulturelle Gewohnheiten. In der Erwachsenenwelt werden Differenzen mit kulturellen Bezügen wahrgenommen, deren Bedeutung für die Kinder bisher jedoch nicht erfassbar ist. Bereits kleine Kinder neh-



men Zuschreibungen und daraus resultierende Diskriminierungen und Unterstellungen wahr, die je nach deren Bedeutung für das einzelne Kind, die Identitätsentwicklung beeinflussen können. Negative Erfahrungen, je basaler und rudimentärer diese sind, werden im Gedächtnis bewusst oder unbewusst gespeichert und können Handeln und Haltungen des Individuums bis ins hohe Alter entscheiden mitprägen. Dies gilt für alle Kinder, ob mit oder ohne Migrationskontext.

In der vorliegenden Arbeit konnte anhand zahlreicher Studien dargestellt werden, dass die Homogenisierung der Migranten zu „Ausländern“ und nationalen Gruppen wie „den Türken“ unzulässig und nicht gerechtfertigt ist. So ist am Beispiel der Türkei deutlich geworden, in welchem großem Umfang unterschiedliche kulturelle Ausprägungen in einer Nation existieren können. Zuschreibungen nach Religion, Ethnie, Nation und vielem mehr können nicht eine Gruppe oder die Persönlichkeit eines Individuums in ausreichendem Maße erklären und charakterisieren. Vielmehr handelt es sich bei ihnen um stereotype Beschreibungen, die nur eine oberflächliche Kategorisierung von Menschen erlauben. Wichtige Facetten, Biographieverläufe, Eigenschaften, Haltungen werden ignoriert oder überdeckt. Die hier vorgelegte Recherche der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur verdeutlicht, dass bikulturelle Lebensbedingungen nicht zwangsläufig zu einer inneren Zerrissenheit, Orientierungs- und Haltlosigkeit führen. An marginalisierenden Prozessen sind verschiedenste Faktoren mit je unterschiedlicher individueller Gewichtung beteiligt, unter denen Bikulturalität nur einer ist. Das Aufwachsen im Kontext verschiedener Kulturen kann entgegen der Konflikttheorie durchaus eine Bereicherung bedeuten und die Herausbildung wichtiger Fähigkeiten für das Leben unterstützen, etwa Ambiguitätstoleranz und Aushandlungsfähigkeiten sowie eine intensive Auseinandersetzung mit in der Lebensumwelt vorgefundenen Normen und Werten. Gerade die genannten Fähigkeiten arbeitete auch das Modell der „alltäglichen Identitätsarbeit“ neben anderen als soziale Ressourcen zur Entwicklung einer gelingenden Identität heraus. Durch Globalisierungsprozesse verstärkt Bikulturalität ist nur ein Aspekt der Postmoderne, die zunehmend Kombinationen verschiedenster Teiledentitäten erfordert. Eine gelingende Identität zeichnet sich nicht länger durch Einheitlichkeit und vollständige Angepasstheit aus sondern durch einen permanenten Aushandlungsprozess der Differenzen zu einer persönlich authentischen, momentan ausbalancierten Konstruktion.

Des Weiteren konnte durch die kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff dessen vorwiegend negativer indirekter Einfluss auf das Leben und die Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund diagnostiziert werden, da das vorherrschende Kulturverständnis

der Aufnahmegesellschaft ihr Verhalten und ihre Beziehung zu den Einwanderern bestimmt.

Der Forschungsstand zur Identitätsentwicklung unter Akkulturationsprozessen bei Drei- bis Fünfjährigen, ausgehend von einer positiven Sicht auf den Migrationshintergrund, verfügt bisher über eine nur schmale Basis relevanter Untersuchungen. Für höhere Altersgruppen ist die Forschungslage etwas besser, doch auch dort zeigen sich erhebliche Lücken. Ein großer Teil der vorliegenden Studien ist darüber hinaus noch älteren Erklärungsmodellen wie der Kulturkonflikttheorie verhaftet. Das nur geringe Material zu jüngeren Kindern lässt sich durch eine Orientierung der Forschung an überkommenen Identitätsmodellen erklären. Diese sind noch von Eriksons Erkenntnissen geprägt und sehen Identitätsbildung vorrangig als einen Prozess der Adoleszenz. Für die Ermittlung spezifischer Informationen zu den ersten beiden Hypothesen (s. Einleitung, S. 1) wären qualitative Studien erforderlich. Dazu erscheinen zum einen narrative oder zumindest leitfadengestützte Interviews mit offenen Fragestellungen sinnvoll, um möglichst reell die kindliche Perspektive auf die erlebte biculturelle Lebenswelt und eigene kindliche Selbstbilder erfassen zu können. Im Fokus der Interviews sollte die Art und Weise stehen, wie Kinder ihre Situation selbst empfinden, wie sie sich fühlen und ob und inwieweit sie sich als zugehörig und akzeptiert empfinden. Weiterhin sollte ihre Wahrnehmung über Gleich- oder Andersbehandlung ihrer Person gegenüber deutschen Altersgenossen und die sich für sie daraus ergebenden Schwierigkeiten erfragt werden. Zusätzlich könnten Gruppendiskussionen einen weiteren Aufschluss über kindliche Ansichten sowie kindliche Selbstkonstruktion geben. Da es sich bei Identitätsentwicklung und Selbstkonstruktion um innerlich ablaufende Prozesse handelt, werden diese nach außen im Verhalten der Kinder gegenüber ihrer Umwelt sichtbar. Aus diesem Grund könnten sich auch teilnehmende Beobachtungen für die Untersuchungen als hilfreich, erweiternd und abrundend erweisen.

Es kann festgehalten werden, dass die Kita als erste Sozialisationsinstitution der Aufnahmekultur Kinder mit Migrationskontext in deren Prozess der Selbstkonzeptentwicklung wohlwollend begleiten und unterstützen kann. Die vielfach geäußerte Annahme, Eltern mit Migrationshintergrund schickten ihre Kinder nur ungern und viel zu spät in Kitas und hätten wenig Interesse an der Bildung ihrer Kinder, wurde widerlegt. Diese Eltern sind meist besonders an einer guten Ausbildung ihrer Kinder interessiert. Ein beachtlicher Teil hat jedoch wenig Erfahrungen mit deutschen frühpädagogischen Bildungsinstitutionen und verfügt nicht über ausreichende Kenntnisse ihrer Rechte und Pflichten. Auch bestehen in Migrantenfamilien sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen zu Verantwortung der staatlichen Bildungsinstitutionen einerseits und der Eltern andererseits. Ein beachtliches Problem

stellen zusätzlich die regional sehr unterschiedlichen strukturellen Bedingungen institutioneller Frühpädagogik sowie der faktische Mangel an Kita-Plätzen in einigen Regionen dar. Auch wenn die von Keupp erstrebenswert erscheinenden Kompetenzen für eine gelingende Identität nicht ausschließlich über die institutionelle pädagogische Arbeit erworben werden können, kann die Kita zusätzlich eine gute Basis für deren weiteren Aufbau mitentwickeln. Die Kita bietet die Möglichkeit, Gegensätze und Widersprüche sowie einen konstruktiven Umgang von Eltern und Personal damit in einem geschützten Raum zu erleben. Die Transition von Familie zur Kita eröffnet den Kindern neue Rollen, die selbst konstruiert, getestet und anschließend verworfen oder übernommen werden können. Die Entwicklung und Erprobung von Strategien zum Beziehungsaufbau zu anderen Kindern und Erwachsenen wird notwendig. Der Kitaalltag erweitert das familiäre Spektrum an Bewältigungs- und Konfliktstrategien und stellt gleichzeitig den Kindern einen Rahmen, diese auszuprobieren und eigene zu entwickeln. Positive Erfahrungen, wie die Anerkennung der eigenen Persönlichkeit, können überdies zum Aufbau des kindlichen Selbstwertgefühls beitragen und auch spätere Identitätsentwicklungen beeinflussen.

In Summe ist demnach eine offene, vorurteilsbewusste und reflexive Haltung des pädagogischen Fachpersonals erforderlich. Es benötigt eine positive Einstellung gegenüber Diversität, die weder Differenzen herunterspielt noch als stets vorhanden vorausgesetzt. Im Fokus der pädagogischen Arbeit muss die Suche nach Potenzialen und Ressourcen stehen und nicht die nach Differenzen und Defiziten. Die Möglichkeit muss sich eröffnen gemeinsam Veränderungen zu erwirken. Wünschenswert ist darüber hinaus, dass die Fachkräfte über ein möglichst großes Spektrum der unter 1.3.2 beschriebenen Fähigkeiten und Ressourcen verfügen, etwa Aushandlungskompetenz und -wille, Selbstsicherheit, Möglichkeitssinn und Sensibilität. Das Erleben von Pluralität im beruflichen Alltag stellt sowohl eine berufsbezogene als auch eine persönliche Erfahrung dar, die eine reflexive Auseinandersetzung damit in beiden Bereichen erforderlich macht. So wird eine kritische Betrachtung des eigenen Kulturverständnisses notwendig und deren Reflexion mit Auswirkungen auf das eigene pädagogische Verhalten. Aber auch eine Erörterung der Haltung der Gesellschaft zur behandelten Thematik wird erforderlich. Die Dimension „Eigenes vs. Fremdes“ muss um die „Eigenes vs. anderes Eigenes“ erweitert werden. Die Reflexionsfähigkeit ist damit eine grundsätzliche Voraussetzung für pädagogische Arbeit sowie ein Bewusstsein für die eigene Funktion als Rollenmodell und für die eigene Beteiligung an kindlichen Sozialisationsprozessen. Des Weiteren ist ein Verständnis von Identität wünschenswert als einem von Nationalität, Ethnie, Sprache, Geschlecht und Kultur unabhängigen facettenreichen Konstrukt, das in einem stetigen Prozess weiterentwickelt wird. Dieses Verständnis sollte in den Inter-

aktionen mit allen Kindern für diese sicht- und fühlbar werden. Von daher sind in die pädagogische Arbeit alle Familien unabhängig ihrer Herkunft einzubeziehen. Die kulturelle Vielfalt sollte sich in den Einrichtungen in dem Maße widerspiegeln, in dem kulturelle Normen, Werte und Gewohnheiten überhaupt von Bedeutung im jeweiligen familiären Kontext sind. Für die Elternarbeit ist wichtig, dass sich aufgrund der langjährigen Ausgrenzung alternative Kommunikationsstrukturen bei den MigrantInnen herausgebildet haben, so dass teilweise nur über Gruppenzugehörigkeiten zu den Individuen durchgedrungen werden kann. In jedem Fall ist aber die Bereitschaft der Pädagogen zur Elternpartizipation unverzichtbar.

Das Leben in pluralen Gesellschaften und Lebenszusammenhängen stellt für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar, der sich gerade pädagogische Fachkräfte nicht entziehen können und dürfen. Sie haben die Möglichkeit, deutschen wie auch Immigrantenfamilien positive und konstruktive Erfahrungen in unserer Gesellschaft zu ermöglichen.

## Quellenverzeichnis

Apitzsch, U:

Die Migrationsfamilie: Hort der Tradition oder Raum der Entwicklung interkultureller biografischer Reflexivität; In: Badawia, T., Luckas, H., Müller, H.: Das Soziale gestalten, Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik; Wiesbaden; 2006; S. 249-264

Badawia, T.:

„Der Dritte Stuhl“, Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant\*innen mit kultureller Differenz; Frankfurt am Main; 2002

Bade, K. J.:

Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik; 16.05.2007; In: Aus Politik und Zeitgeschichte 22-23/2007 Integration  
<http://www.bpb.de/apuz/30457/versaemte-integrationschancen-und-nachholende-integrationspolitik>; 09.07.2012

Bingül, B.:

Gekommen um zu bleiben; In: Charim, I., Auer Borea, G. (Hrsg.): Lebensmodell DIASPORA über moderne Nomaden; Bielefeld; 2012; S. 123-131

BpB:

Bundeszentrale für politische Aufklärung; Migration; Aktuelle Entwicklungen und zukünftige Herausforderungen; 1.4.2009  
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/57925/aktuelle-entwicklung>; 05.07.2012

Brockhaus:

Brockhaus-Enzyklopädie in zwanzig Bänden, Erster Band A-ATE; Wiesbaden 1966

Brockhaus H – IK:

Brockhaus-Enzyklopädie in zwanzig Bänden, Achter Band H – IK; Wiesbaden; 1969

Brockhaus KAT – KZ:

Brockhaus-Enzyklopädie in zwanzig Bänden, Zehnter Band KAT – KZ; Wiesbaden; 1970

Bundesregierung:

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung; Optionsmodell; 2012  
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/IB/Einbuengerung/gp-optionsmodell.html>, 17.07.2012

Bürgin, D.:

Identität und frühe Kindheit; In: Wiese, J., Joraschky, P. (Hrsg.): Identitäten im Verlauf des Lebens; Göttingen; 2007; S. 15-33

Cağliyan, M.:

Sexuelle Normvorstellungen und Erziehungspraxis von türkischen Eltern, Der ersten und zweiten Generation in der Türkei und in Deutschland; Berlin; 2006; Dissertation

CIA:

Central Intelligence Agency; Türkei: Zugehörigkeit zu den Ethnien im Jahr 2008; 2009  
<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/216189/umfrage/ethnien-in-der-tuerkei/> ;  
16.07.2012

Demir, M. & Sönmez, E.:

„Ausländische“ Kinder, Ihre Erziehungs- und Integrationsmisere; Berlin; 1999

DeStatis 1:

Statistisches Bundesamt; Bevölkerung (in Mio.) ohne und mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn) in Deutschland im Jahr 2009 und 2010; 2011

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/75231/umfrage/bevoelkerung-mit-und-ohne-migrationshintergrund-in-deutschland/> ;16.07.2012

DeStatis 2:

Statistisches Bundesamt; Ausländer in Deutschland; 2012

[http://www.crp-infotec.de/01deu/einwohner/grafs/ausl\\_herkunft.gif](http://www.crp-infotec.de/01deu/einwohner/grafs/ausl_herkunft.gif), 30.06.2012

DJI:

Deutsches Jugendinstitut Projekt Multikulturelles Kinderleben (Hrsg.):

Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben, Ergebnisse einer Kinderbefragung; Projektheft 4/2000; München

Erikson, E. H. :

Identität und Lebenszyklus; Frankfurt am Main; 1973

Fassmann, H.:

Von der Migration zur transnationalen Mobilität; In: Csáky, M., Großegger, E. (Hrsg.):  
Jenseits von Grenzen, Transnationales, translokales Gedächtnis; Wien; 2007; S. 11-23

Gürses, H.:

Der andere Schauspieler, Kritische Bemerkungen zum Kulturbegriff; In: polylog  
Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren: kwasi wiredus konsensethik. ein  
afrikanisches Modell; Nr. 2 / 1998; S. 62-81

Güvenc, B:

Türke sein in der Türkei und in Deutschland; In: Türkei-Programm der Körber-Stiftung  
(Hrsg.): Was ist ein Deutscher? Was ist ein Türke? Alman olmak nedir? Türk olmak nedir?  
Deutsch-Türkisches Symposium 1997 ; Hamburg; 1998; S. 71-108 und S. 197-208

Hanrath, J.:

Vielfalt der türkeistämmigen Bevölkerung in Deutschland; In: Aus Politik und  
Zeitgeschichte 43/2011: 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei

<http://www.bpb.de/apuz/59735/vielfalt-der-tuerkeistaemmigen-bevoelkerung-in-deutschland?p=all>; 05.07.2012

Heckmann, F.:

Nation und Integration von Migranten in Deutschland; In: Türkei-Programm der Körber-  
Stiftung (Hrsg.): Was ist ein Deutscher? Was ist ein Türke? Alman olmak nedir? Türk  
olmak nedir? Deutsch-Türkisches Symposium 1997; Hamburg; 1998; S. 19-70



- Hoffmann, D.:  
'Identität' als Ideologie. Zur Kritik des Begriffs und seiner pädagogischen Bedeutungen; In: Hoffmann, D. / Neuner, G. (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität, Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems; Weinheim; 1997
- Höllmann, A.:  
Migration und Integration, Wie muslimisch ist Deutschland? Mit einem Vorwort von Massoud Hanifzadeh und einem Interview mit Margot Käßmann.; Marburg; 2011
- Hummrich, M.:  
Fremdheit als konstitutives Moment der Migrationsforschung; In: Badawia, T., Luckas, H., Müller, H.: Das Soziale gestalten, Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik; Wiesbaden; 2006; S. 295-310
- Keupp, H., u. a.:  
Keupp, H.; Ahbe, T.; Gemür, W.; Höfer, R.; Mitzscherlich, B.; Kraus, W.; Strauss, F.: Identitätskonstruktionen, Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne; Hamburg; 2008
- Kova, Cetin; Tuncel, Gonca:  
Identität und Migration; Hamburg; 2010; Diplomarbeit
- Krüger-Potratz, M.:  
Multikulturelle Kindheit; S. 41-51; In: Heinzl, F. (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft, Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?; Frankfurt am Main; 2010
- Leyendecker, B.:  
Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern; In: Bade, K. J., Bommers, M., Oltmer, J. (Hrsg.): IMIS-Beiträge, Themenheft Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen; 34/2008; S. 91-102
- Mannitz, S.:  
Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern; In: Badawia, T., Hamburger, F., Hummrich, M.: Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung; Frankfurt am Main; 2003; S. 149-165
- Mead, G. H.:  
Geist, Identität und Gesellschaft, aus der Sicht des Sozialbehaviorismus; Frankfurt am Main; 1968
- Messerschmidt, A.:  
Pädagogische Beanspruchung von Kultur in der Migrationsgesellschaft; In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/2008; S. 5-17
- Mietzel, G.:  
Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend; Weinheim; 2002
- Niejahr, E.:  
Kein Platz für Kinder; In: Die Zeit 27/2012; S. 2-3; 28.06.2012

Öztoprak, Ü.:

Identitäts- und Akkulturationsstile türkischer Jugendlicher; Frankfurt am Main; 2007; Dissertation

Prager, L.:

Die 'Gemeinschaft des Hauses', Religion, Heiratsstrategien und transnationale Identität türkischer Alawi-/Nusairi-Migranten in Deutschland; Berlin; 2010; Dissertation

Rombach, Prof. Dr. H. (Hrsg.):

Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden, zweiter Band Geographieunterricht bis Politische Bildung; Freiburg im Breisgau; 1977

Ruhs, D.:

Duale Identität, Konsequenzen und Antezedenzen im Kontext gesellschaftlicher Partizipation; Hamburg, 2009; Dissertation

Sauter, S.:

Wir sind „Frankfurter Türken“ Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderergesellschaft; Frankfurt am Main; 2000; Dissertation

Scheffer, P.:

Die offene Gesellschaft und ihre Einwanderer; In: Lebensmodell DIASPORA über moderne Nomaden; Charim, I., Auer Borea, G. (Hrsg.); Bielefeld; 2012; S.85-94

Schultz, T., Sackmann, R.:

"Wir Türken . . ." Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland; In: Aus Politik und Zeitgeschichte B43/2001; Migration und Demographie

[www.bpb.de/apuz/25970/wir-tuerken-zur-kollektiven-identitaet-tuerkischer-migranten-in-deutschland?p=2](http://www.bpb.de/apuz/25970/wir-tuerken-zur-kollektiven-identitaet-tuerkischer-migranten-in-deutschland?p=2); 09.07.2012

Seufert, G.:

Was ist ein „Türke“, Nation und nationale Identität in der Türkei; In: Türkei-Programm der Körber-Stiftung (Hrsg.); Was ist ein Deutscher? Was ist ein Türke? Alman olmak nedir? Türk olmak nedir? Deutsch-Türkisches Symposium 1997; Hamburg; 1998; S. 109-154 und 209-230

Sökefeld, M.:

Das Paradigma kultureller Differenz: Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland; In: Sökefeld, M. (Hrsg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenzen, Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei; Bielefeld; 2004; S. 9-34

Stark, H., Aust, S., Fleischhauer, J.:

Unser Problem ist die Integration; In: DER SPIEGEL 21/2006

<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-47004593.html>; 28.06.2012

Stöbe, A.:

Die Bedeutung des Islams im Sozialisationsprozeß von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung; Essen; 1998; Dissertation

Terkessidis, M.:  
Interkultur. Die Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft; In: Lebensmodell  
DIASPORA über moderne Nomaden; Charim, I., Auer Borea, G. (Hrsg.); Bielefeld; 2012;  
S.113-122

Wittrock, P.:  
Umstrittener Vergleich Häuptling Koch und die Indianer; Spiegel Online Politik am  
29.05.2006  
<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/umstrittener-vergleich-haeuptling-koch-und-die-indianer-a-418605.html>; 28.06.2012

Wodak u. a.:  
Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., Liebhart, K., Hofstätter, K., Kargl, M.; Zur  
diskursiven Konstruktion nationaler Identität; 1998; Frankfurt am Main

Yakut, A:  
Alltagserfahrungen von türkischen Kindern, Vorschulerziehung und Kindergarten; Kassel;  
1984

Yağlı, C.:  
Ich suche die Gemeinsamkeiten; In: Richter, M.: gekommen und geblieben, Deutsch-  
türkische Lebensgeschichten; Hamburg; 2004; S. 223-243

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Monique Lentz, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkten oder indirekt übernommenen Gedanken habe ich als solche kenntlich gemacht.

Hamburg, 18. Juli 2012

Monique Lentz