

ZUSAMMENFASSUNG

Aladin El-Mafaalani | Ahmet Toprak

Über Muslime wird derzeit viel diskutiert. Dieses Buch reiht sich in die vielschichtige Integrationsdebatte ein. Es handelt sich entsprechend nicht um eine geeignete Lektüre, um sich über den Islam oder die orientalische Kultur zu informieren. Vielmehr wird ein problemorientierter Zugriff vorgenommen, der insbesondere für all jene von Interesse sein wird, die sich professionell oder ehrenamtlich im Bereich Migration und Integration engagieren. Dabei wird ein selektiver Ausschnitt der Muslime in Deutschland thematisiert. Es werden *Kindheit und Jugend in traditionell-muslimischen Milieus* durchleuchtet. Konservative und zugleich benachteiligte arabisch- und türkeistämmige Familien stehen hierbei im Mittelpunkt. Auf der Grundlage der Analyse der Sozialisationsbedingungen in Deutschland geborener Migrantenkinder folgen Darstellungen, die für eine migrations- und ungleichheitssensible pädagogische Praxis von Relevanz sind. Dabei entwickeln und vertreten wir folgende Thesen:

These 1: Das Zusammentreffen schwieriger Lebensumstände und traditionsorientierter Lebensweisen erschwert den Integrationsprozess.

Die gereifte Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, ermöglicht nun eine nachholende Integrationsdebatte. Während in der Vergangenheit die Schwierigkeiten bei der Integration heruntergespielt wurden, werden sie heute sehr stark – unserer Ansicht nach zu stark – betont. Das zentrale Problem entwickelte sich durch die Gleichzeitigkeit zweier Entwicklungen: In den 1960ern und 1970ern sind (Gast-)Arbeiter gekommen, während gleichzeitig durch die Bildungsexpansion die Mittelschichtgesellschaft entstand. Von der Ausweitung des allgemeinen Bildungsniveaus konnten die Migranten nicht profitieren. Von dem Strukturwandel der Wirtschaft sind sie heute besonders betroffen. Entsprechend finden sich die Zuwanderer von damals auch heute noch überproportional häufig in den unteren Schichten der Sozialstruktur wieder.

Wir verfolgen die These, dass die teilweise schwierigen und stockenden Integrationsprozesse durch das Zusammentreffen benachteiligter Lebensverhältnisse und traditionsorientierter Lebensweisen in traditionellen

Migrantenmilieus begründbar sind. Dabei bilden soziale und kulturelle Aspekte in diesen Milieus eine Einheit und können entsprechend kaum unterschieden werden. Daher wird die Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen nur dann gelingen, wenn die milieuspezifischen Rahmenbedingungen in ihrer Gesamtheit erkannt und berücksichtigt werden. Das Bildungs- und Erziehungssystem ist für die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund die zentrale Instanz. Hier werden Chancen generiert oder blockiert. Und genau hierin liegen die Probleme begründet: In Deutschland haben sich noch keine Strukturen etabliert, die mit Diversität und Ungleichheit erfolgreich umgehen.

These 2: Eltern und Schule konkurrieren – es fehlt die Kooperation.

Die pädagogischen Institutionen sind gerade deshalb von besonderer Bedeutung, weil benachteiligte Migrantenfamilien kaum in der Lage sind, ihren Kindern beim schulischen Lernen und bei der sozialen Etablierung zu helfen. Im Gegenteil: Sie kennen sich kaum mit dem Schul- und Ausbildungssystem aus, verstehen häufig nicht die pädagogischen Ziele und überschätzen die Funktion der Schule in Deutschland. Das führt dazu, dass die Eltern die pädagogische Verantwortung umfassend an die Schulen und Lehrkräfte abtreten, was von den Lehrkräften dann häufig als Desinteresse gedeutet wird. Während in den traditionell-muslimischen Familien Autorität und Loyalität die dominierenden Werte darstellen, werden in der Schule Selbstständigkeit und Selbstdisziplin erwartet. Gleichzeitig werden an den Nachwuchs hohe Erwartungen gestellt: Die Eltern erwarten sowohl Erfolge in Schule und Beruf als auch Loyalität gegenüber den traditionellen Werten. Dies stellt ihre Kinder vor besondere Herausforderungen. Sie müssen sich in sehr unterschiedlichen Erziehungslogiken und Wertesystemen zurechtfinden und häufig gleichzeitig sprachliche Rückstände ausgleichen.

Das deutsche Schulsystem ist kaum in der Lage, adäquat auf diese Lebensumstände der Kinder einzugehen. Zu stark sind historisch gewachsene Normalitätsannahmen (deutsche Mittelschichtfamilie). Entsprechend machen arabisch- und türkeistämmige Jugendliche seltener als ihre Altersgenossen hochwertige Schulabschlüsse, verlassen das Schulsystem deutlich häufiger ohne Abschluss und haben entsprechend auch größere Probleme beim Übergang von der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Der Misserfolg bzw. die ausbleibende gesellschaftliche Etablierung der eigenen Kinder wird von konservativen Eltern häufig auf

den Mangel an Kontrolle, Strenge und Autorität in der Mehrheitsgesellschaft zurückgeführt, wodurch sie sich gezwungen fühlen, durch eine noch stärkere Verfolgung traditioneller Erziehungsziele und -stile entgegenzusteuern, was dann die Widersprüche und Spannungsverhältnisse auch für Kinder folgender Generationen konserviert. Gleichzeitig wird genau dieses Verhalten der Eltern von den pädagogischen Institutionen angeprangert. Ohne systematische Kommunikation und Kooperation zwischen Institutionen und Eltern wird dieser „Teufelskreis“ nicht durchbrochen.

These 3: Anerkennung führt zu Integration. Gute Sprachkenntnisse und erfolgreiche Bildungskarrieren sind Ausdruck von erfahrener Anerkennung – nicht umgekehrt.

Überforderungstendenzen, Orientierungslosigkeit und Desintegration sind in der sozialwissenschaftlichen Literatur gängige Beschreibungen der Konflikte, in denen alle Jugendlichen heute heranwachsen. Anerkennung und Bindungen sind die zentralen Aspekte, die Integration generieren. Entsprechend ist die Jugendphase über alle Herkunftsgrenzen hinweg geprägt durch die Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung. Wenn die Chance, Anerkennung außerhalb des ethnischen Kollektivs zu erfahren, ungewiss ist bzw. als unwahrscheinlich eingeschätzt wird, werden die Bindungen zur ethnischen Community forciert. Diese Erfolglosigkeit und das Gefühl, ausgeschlossen zu werden, begünstigen Selbstethnisierung- und Selbstausschlusstendenzen.

Viele in Deutschland aufgewachsene Jugendliche definieren sich selbst als Türken bzw. Araber. Dabei ist ihr Referenzpunkt nicht das tatsächliche Heimatland ihrer Eltern – darüber wissen sie in der Regel relativ wenig – sondern vielmehr eine Vorstellung, ein Narrativ desselben. Es wird gewissermaßen eine Wunschvorstellung der eigenen Herkunft geformt, was psychologisch betrachtet durchaus funktional ist. Fühlt man sich nicht zugehörig, gleichberechtigt oder erwünscht, dann werden Vorstellungen entwickelt, die es erleichtern, mit diesem subjektiv wahrgenommenen Zustand zu leben. Ähnlich ist auch die häufig beobachtbare Selbstbeschreibung als Muslim zu interpretieren. Die Jugendlichen suchen in dieser Kategorie ein Definitionskriterium, das Orientierung bietet – allerdings auch hier häufig, ohne sich mit der Religion hinreichend auseinanderzusetzen. In den prekären Verhältnissen, in denen sich viele muslimische Jugendliche in Deutschland befinden, ist eine solch „einfache“

und zugleich Orientierung stiftende Identitätsarbeit durchaus rational. Es muss gewissermaßen ein eigenes Milieu geschaffen werden, ein Lebensraum, der sich weder strikt an der Herkunftsgesellschaft oder der Lebensweise der Eltern noch an der Mehrheitsgesellschaft orientiert. Genau dies wird durch das Kollektiv von *Peers* mit ähnlicher Geschichte ermöglicht.

Es existieren bei arabisch- und türkeistämmigen Kindern und Jugendlichen zwei parallel laufende Anerkennungsmodi, die sich insbesondere in den Geschlechterrollen ausdrücken: einerseits ein mehrheitsgesellschaftlich gewünschtes Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit, welches den Jugendlichen mit Migrationshintergrund insbesondere in der Schule vermittelt wird, andererseits traditionelle Geschlechtsbilder des Herkunftsmilieus. Dies stellt eine enorme Herausforderung für das einzelne Individuum dar, denn es handelt sich um zwei unterschiedliche Identitäten, zwei verschiedene kulturelle Codes mit zwei divergierenden Geschlechtsmodellen, also im wörtlichen und metaphorischen Sinne um zwei Sprachen, bei denen sich die Heranwachsenden als Sprecher und Übersetzer zugleich üben müssen. Diese zu vollziehenden komplexen Syntheseleistungen zwischen herkunftsbezogenen und aufnahmelandbezogenen Erwartungen werden um schichtspezifische Problemstellungen verstärkt. Die Art, in der Jungen und Mädchen eine Möglichkeit erhalten bzw. erkennen, Anerkennung in Schule und Beruf zu erfahren, bestimmt entscheidend mit, inwieweit sie die traditionellen Denk- und Handlungsmuster aufrechterhalten, verstärken oder den „deutschen“ Verhältnissen angleichen.

These 4: In einem Anerkennungsvakuum ist abweichendes Verhalten rational.

Aus der subjektiven Perspektive begünstigen folgende Faktoren gewaltbereites Verhalten: (1) wenig Zeit bzw. kein Handlungsspielraum, (2) eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten und fehlende soziale bzw. kognitive Kompetenzen für kommunikative Konfliktlösungen und (3) kein Risikobewusstsein, weil man kaum etwas zu verlieren hat. Problematisch wird ein Zustand dann, wenn eine mehr oder weniger große Gruppe von Menschen unter Sozialisationsbedingungen aufwächst, die langfristig alle drei Faktoren kritisch erscheinen lassen. Denn dann wird die Ausübung von Gewalt – so illegitim sie auch ist – zu einer rationalen Wahl.

Die fehlende Anerkennung in der Schule und die als unzeitgemäß wahrgenommene Lebensweise der Eltern können dann dazu führen, dass die Lebenswelt in Jugendgangs zur alles dominierenden Sozialisationsinstanz wird. Hier versteht man sich, man teilt gemeinsame Erfahrungen und kann Stärke und Überlegenheit demonstrieren. Es wird ein Raum geschaffen, in dem Anerkennung über die Verteidigung von Ehre und Respekt erfahren wird. In diesen Jugendgangs treten die Jugendlichen häufig in Opposition zur Mehrheitsgesellschaft *und* zur ethnischen Community.

These 5: Interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz für pädagogische Berufe.

Was ist Kultur, was ist jugendliche Rebellion? Wann liegt soziale Ausgrenzung vor, wann kulturelle oder religiöse Selbstbestimmung? Diese komplexen Fragen bringen pädagogische Fachkräfte nicht selten in widersprüchliche Situationen, in denen immer auch Fingerspitzengefühl eine besondere Rolle spielt. Interkulturell kompetente Fachkräfte imitieren nicht die Eltern der Heranwachsenden oder weichen von den eigenen Werten ab. Im Gegenteil: Sie reflektieren ihre eigenen Wertvorstellungen und interessieren sich für andere. Und sie setzen sich dafür ein, dass den ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen die gesellschaftliche Etablierung bestmöglich gelingt. Hierfür ist es offensichtlich erforderlich, dass sich die Kinder mit der deutschen Kultur (Sprache, Geschichte, Literatur, Politik etc.) gut auskennen. Dies mit dem Argument kultureller Selbstbestimmung zu negieren, trägt nicht zur Verbesserung der sozialen Lage der Migranten bei. Gleichzeitig ist eine Öffnung der Curricula und Lehrpläne für orientalische Sprachen und Geschichte sowie für die islamische Religion wünschenswert und gewinnbringend.

Interkulturelle Kompetenz ist also die Grundlage für gemeinsames Lernen und umfassende Verständigung. Bisher sind weite Teile der Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung in den Bereich der Familie ausgelagert und werden in der Schule implizit vorausgesetzt. Stattdessen sollte expliziert werden, was bisher vorausgesetzt wird. Da alle Menschen das Schulsystem durchlaufen, stellt es auch den Mittelpunkt für gesellschaftlichen Zusammenhalt, Integration und Chancengerechtigkeit dar.