Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland – Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen

Aladin El-Mafaalani
Ahmet Toprak

Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland
MUSLIMISCHE KINDER UND JUGENDLICHE IN DEUTSCHLAND

LEBENSWELTEN – DENKMUSTER – HERAUSFORDERUNGEN

Aladin El-Mafaalani
Ahmet Toprak

Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

3. überarbeitete Auflage
© 2017, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin

Umschlagfoto: © Deutschland – Land der Ideen/ Jürgen Schulzki
Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.
Satz: workstation, Niederkassel

Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn.
Printed in Germany.
Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-95721-270-2
INHALT

5 | VORWORT
   Serap Güler

7 | ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES BUCHS
   Aladin El-Mafaalani | Ahmet Toprak

9 | ZUSAMMENFASSUNG
   Aladin El-Mafaalani | Ahmet Toprak

15 | EINLEITUNG

21 | 1. EBENEN DER SOZIALEN INTEGRATION

   1.1. Strukturelle Integration: Arbeitsmarkt und Bildungssystem ................................................. 25
   1.2. Kulturelle Integration: Soziale Werte und Sprache .......... 30
   1.3. Soziale Integration: Netzwerke, Freundschaften, Partnerschaft ...................................................... 32
   1.4. Emotionale Integration: Identität(en) ......................... 34
   1.5. Zusammenfassung ................................................ 36

43 | 2. LEBENSWELT FAMILIE

   2.1. Zur Bedeutung des Kindes ........................................ 44
   2.2. Erziehungsstile ..................................................... 46
   2.3. Erziehungsziele .................................................... 48
   2.4. Religiöse Erziehung und religiöse Pflichten .................. 56
   2.5. Soziale Werte und die Rollen von Mann und Frau .......... 65
   2.6. Geschlechtsspezifische Erziehung .............................. 68
   2.7. Sexuelle Erziehung ................................................ 73
   2.8. Gewalt in der Erziehung .......................................... 76
   2.9. Zusammenfassung ................................................... 80

84 | 3. LEBENSWELT PEERS UND JUGENDSPEZIFISCHE DENKMUSTER

   3.1. Loyalität gegenüber der Familie .............................. 86
   3.2. Eine Frage der Ehre: Freundschaft und Männlichkeit ...... 91
   3.3. Peers und Gewalt .................................................. 97
   3.4. Diskriminierungserfahrungen ................................... 101
   3.5. Rassismus, Antisemitismus, Fundamentalismus .......... 105
„Kinder lernen schnell, vor allem auch die Sprache.“ Diese Einschätzung ist weit verbreitet, wenn es um den Spracherwerb und den Einstieg in eine erfolgreiche Bildungsbiografie der vielen Flüchtlingskinder geht, die in den letzten anderthalb Jahren als Flüchtlinge und Asylbewerber in Deutschland Aufnahme gefunden haben. Ihre frühe Einbindung in unser Bildungssystem und ihr schulischer Erfolg sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass ihre Integration in Deutschland gelingt – sei es für ein dauerhaftes Leben in Deutschland, sei es für die Zeit bis zu ihrer Rückkehr in die Heimat.


Die Kinder und Enkel dieser „Gastarbeiter“ fühlen sich oft-mals nicht gänzlich zur deutschen Gesellschaft zugehörig und tun sich schwer, ihre Identität zu definieren. Umgekehrt weist auch der gewiss freundlich gemeinte Satz „Sie sprechen aber gut Deutsch“, wenn er an eine in Deutschland geborene und aufgewachsene deutsche Staatsbürgerin mit türkischem Namen gerichtet ist, nicht gerade aus, dass die Mehrheitsgesellschaft die Zuwanderer und ihre Nachkommen als zugehörig empfindet. Die Debatte darüber, was die deutsche Gesellschaft unter den Bedingungen von Vielfalt,
Zuwanderung und Globalisierung ausmacht, müssen wir daher als gesamte Gesellschaft neu führen.

Aladin El-Mafaalani und Ahmet Toprak, die Autoren dieser Studie, beschäftigen sich intensiv mit den Identitäten, Lebensverhältnissen und Strategien benachteiligter jugendlicher Muslime in Deutschland. Sie zeigen, wie schwer es für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte ist, eine eigene Identität zu finden, und welche Rolle die Schulen in diesem für die Persönlichkeitsentwicklung so wichtigen Prozess spielen. Denn nur wer versteht, was junge Heranwachsende mit Migrationsgeschichte bewegt, kann sie auch bewegen.

Bildung gehört ohne jeden Zweifel zu den besten und effektivsten Integrationsmaßnahmen, die man sich vorstellen kann. Der Blick auf die Bildungsergebnisse zugewandter Kinder wirft die Frage auf, ob unser Bildungssystem dieser Aufgabe gewachsen ist. Dabei sind sie auf unterstützende Strukturen und individuelle Förderung besonders angewiesen. Vielen Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und geringerer formaler Bildung fällt es schwer, ihre Kinder in der Schule zu unterstützen, die deutsche Sprache zu fördern und die sozialen Normenwartungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln. Auch ich sprach bis zu meinem dritten Lebensjahr nur Türkisch und kam erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Berührung, und es war meine Grundschullehrerin, die mich an die Hand nahm und intensiv förderte. Vor allem die Schulen sind daher gefragt, die Grundlagen für eine erfolgreiche und dauerhafte Integration zu legen.


Die Studie von Aladin El-Mafaalani und Ahmet Toprak deckt jedoch nicht nur Schwierigkeiten und Defizite auf. Indem sie sich auch mit erfolgreichen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern beschäftigen, erweisen sich die Autoren auch als Mutmacher für unser Land. Sie zeigen: Wenn wir die Integration der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zu unserem gemeinsamen Ziel machen, unsere Bildungsangebote verbessern und die Werte leben, deren Einhaltung wir einfordern, werden wir die Erfolgsgeschichte der Integration fortschreiben können.

Sankt Augustin, im Januar 2017

Serap Güler MdL
Mitglied des Bundesvorstandes der CDU Deutschlands
ZUSAMMENFASSUNG

Aladin El-Mafaalani | Ahmet Toprak


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


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.**


Verfolgung traditioneller Erziehungsziele und -stile entgegenzusteuern, was dann die Widersprüche und Spannungsvorhältnisse 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.**


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.


**These 4: In einem Anerkennungsvakuum ist abweichendes Verhalten rational.**

Die fehlende Anerkennung in der Schule und die als unzeitgemäß wahrgeommene 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 Jugendgängen 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 Kindern 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.
These 6: Chancengleichheit wird in den Bildungsinstitutionen implizit vorausgesetzt – sie sollte aber das Ziel sein.


EINLEITUNG


Dieses Buch entsteht aus genau dieser Problemstellung heraus. Es scheint so zu sein, als wären nicht mehr nur Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen eine Zielgruppe, die die pädagogische Arbeit vor besondere Herausforderungen stellt, sondern in besonderem Maße auch jene Nachkommen der muslimisch geprägten Staaten des Mittelmeerraums und heute zunehmend auch Flüchtlinge. Daher befasst sich der gesamte nachfolgende Text nicht nur mit „muslimischen Jugendlichen in Deutschland“, sondern dabei insbesondere auch mit türkei- und arabischstämmigen jungen Menschen, die sich in sozial benachteiligten Lebenslagen befinden. Jene muslimischen Jugendliche, die erfolgreich waren und sind – ja, natürlich gibt es auch solche –, werden

**ZIELSETZUNG**


**ZUM THEMA**

auf, in denen Gehorsam, Unterordnung und vielfach auch Gewalt den Alltag begleiten. Ihnen fehlt oft die Intimsphäre, die Heranwachsende in Deutschland benötigen, um ein selbstbestimmtes Leben zu üben (wofür beispielsweise auch ein eigenes Zimmer eine Voraussetzung sein kann). Zusätzlich führen inkonsistente Erziehungsstile, die sie häufig in ihren Familien, aber auch in der Schule (beispielsweise durch unterschiedliche Lehrertypen) erleben, zu Irritationen und Orientierungslosigkeit.


Der vorliegende Text geht – um es kurz zu fassen – von folgenden Annahmen, die nach und nach begründet werden, aus:

- Sind es soziale oder kulturelle Faktoren, die schwierige und stockende Integrationsprozesse begründen? Beides! Soziale Faktoren (wie Bildungsniveau, Einkommen, Wohnumfeld usw.) spielen genauso eine Rolle wie kulturelle Traditionen und Geschlechterkonstruktionen – insbesondere dann, wenn sie stark von der deutschen Kultur abweichen. Dabei kann nicht quantifiziert werden, wie stark jeweils das eine und das andere ist. Allerdings deutet zum einen vieles darauf hin, dass die sozialen Rahmenbedingungen entscheidender sind, und zum anderen werden auch die sozialen Faktoren von den kulturellen beeinflusst. Daher hilft eine andere Frage für die Schwerpunktsetzung dieses Buchs:

- Können die kulturellen Faktoren verändert werden? Ja, aber nur indirekt über die sozialen Faktoren. D. h., dass auf die Kultur, die primär in der Familie weitergegeben bzw. weitergelebt wird, nicht unmittelbar zugegriffen werden kann und darf. Allerdings kann durch die Verbesserung der sozialen Lebensumstände der nachwachsenden Generationen (insbesondere durch Bildung und Beruf) die Bedeutung der Traditionen deutlich abgeschwächt werden. Bildung ist hier die zentrale Dimension.
Wie können Kinder aus benachteiligten muslimischen Familien bei einer erfolgreichen Bildungskarriere unterstützt werden? Durch die Kenntnis und Beachtung der kulturellen Faktoren. Hier schließt sich der Kreis.


¹ | Ergänzende Literaturtipps folgen am Ende jedes Kapitels.
1. EBENEN DER SOZIALEN INTEGRATION

Menschen sesshaft werden und bleiben. Trotz des wirtschaftlichen Strukturwandels und der steigenden Arbeitslosenzahlen hat es erstaunlich lange gedauert bis sich die Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist.

In der Tat lag in den 1970ern eine Win-Win-Situation vor: Der Arbeitermangel konnte abgebaut und die wirtschaftliche Entwicklung vorangetrieben werden; die deutschen Arbeitnehmer konnten durch den Import un- und angelernter Arbeitskräfte aus dem Ausland weitgehend sozial aufsteigen, insbesondere auch deshalb, weil durch die Bildungsexpansion höhere Positionen praktisch ausschließlich von deutschen Arbeitskräften besetzt wurden; gleichzeitig haben die Zuwanderer ihre wirtschaftliche Situation verbessern können. Die Türkei konnte einen enormen Teil der niedrig qualifizierten bzw. arbeitslosen Menschen „exportieren“ und hat durch Finanztransfers der in Deutschland lebenden Gastarbeiter an die in der Türkei verbliebenen Familienangehörigen zusätzlich profitiert.

Diese positiven Effekte sind nun den langfristigen Nebenwirkungen gewichen: Die Nachkommen der Zugewanderten sind im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt deutlich benachteiligt; insbesondere Sprachdefizite werden zu einem dauerhaften Problem, was u. a. auch daran liegt, dass die ersten Nachkommen zeitweise im sogenannten „Nationalunterricht“ in eigenen Klassenverbänden von türkischen Lehrkräften und auf Türkisch unterrichtet wurden, ohne dass die entsprechenden „Lehrpläne“ von deutschen Behörden entwickelt bzw. kontrolliert wurden. Damit sollte eine Rückkehr von in Deutschland geborenen Türken ermöglicht werden – eine systematische Förderung der Sprachkompetenz in der Amtssprache Deutsch hat jahrzehntelang nicht stattgefunden; die Unterschichtung der Einwanderer² führte zu sozialen Schieflagen in verschiedenen Bereichen und damit auch zu einer allgemeinen Skepsis bis hin zu einem Gefühl der Überfremdung in der Bevölkerung.

Das entscheidende Problem, dem man sich heute stellen muss, ist nicht primär die Einwanderungspolitik, sondern vielmehr der Umgang mit den bereits Eingewanderten. Denn alles, was man aus Staaten mit einer erfolgreicher Integrationspolitik lernen kann, bezieht sich auf den Anfang der Einwanderung. Länder wie Kanada oder die skandinavischen Staaten haben die Einwanderung und später auch die Einbürgerung mit hohen Anforderungen verknüpft: u. a. ein gewisses Bildungsniveau, fundierte Sprachkenntnisse sowie Berufserfahrung und Einkommen bzw.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Typen der Integration. Inklusion bedeutet hierbei, dass die Zugewanderten sich in beide Kulturen, also in die Herkunftskultur und in das Aufnahmeland, integriert haben. Diese Form der Integration wird häufig mit der Metapher der multikulturellen Gesellschaft bezeichnet. Demgegenüber steht der Begriff Assimilation für einen Zustand, bei dem die Zugewanderten primär in die Aufnahmegesellschaft integriert sind und (zumindest) im Laufe der Zeit den Bezug zur Herkunftskultur verlieren: Aus Ausländern werden Deutsche. Der in

**Tabelle 1: Typen der Sozialintegration von Zuwanderern**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft</th>
<th>Sozialintegration in die ethnische Gemeinde</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Inklusion</strong> als Mehrfachintegration</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Stichwort: Multikulturelle Gesellschaft</td>
<td>Assimilation als Einfachintegration</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Stichwort: Homogene Gesellschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>Nein</td>
<td>Separation als gesellschaftliche Exklusion</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Stichwort: Parallelgesellschaft</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Marginalisierung als Mehrfachexklusion</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Stichwort: Vereinzelung</td>
</tr>
</tbody>
</table>

In Anlehnung an Esser (2000, S. 287)

Es ist unbestritten, dass die Tendenz zur Separation teilweise erkennbar ist. Dies gilt insbesondere in den größeren Städten. Separation ist zweifelsfrei die „einfachste“ Form. Sie entsteht praktisch automatisch, wenn eine Vielzahl von Menschen aus dem einen Land in ein anderes wandert. Die Menschen suchen Vertrautes und schaffen sich eine für sie angenehme Umgebung – prominente und positiv konnotierte Beispiele sind die Chinatowns in den USA. Problematisch wird Separation erst dann, wenn sie auch in nachfolgenden Generationen aufrechterhalten wird. Auf Dauer sind für das Aufnahmeland und in unserem Fall für Deutschland nur zwei der Integrationstypen erstrebenswert: Inklusion und/oder Assimilation. Dabei können folgende vier Teilaspekte für Integration unterschieden werden, die anschließend für die in Deutschland lebenden Muslime skizziert werden:
1. Strukturelle Integration (ArbeitsmarktinTEGRATION und Bildungsbeteiligung),
2. Kulturelle Integration (soziale Werte und Sprache),
3. Soziale Integration (soziale Beziehungen),
4. Emotionale Integration (Identifikation der Individuen)

1.1. STRUKTURRELLE INTEGRATION: ARBEITSMARKT UND BILDUNGSSYSTEM


Ein anderes wichtiges Merkmal für die sozialen Rahmenbedingungen, die die Jugendlichen positiv bzw. negativ beeinflussen können, ist die Art der Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit und damit verbunden die Armut der Eltern. Alle aktuellen Untersuchungen belegen, dass vor allem türkische und arabe Migranten am stärksten von der Arbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. z. B. Beauftragte der Bundesregierung 2012). Die finanziellen Notlagen der Jugendlichen hängen aber nicht nur von der objektiven Höhe der zur Verfügung stehenden Mittel ab, sondern auch von ihren individuellen Ansprüchen und Wünschen. Bei jungen Migranten arabischer und türkischer Herkunft kann festgestellt werden, dass mate-
rielle Ansprüche, wie z. B. Handy, Markenkleidung, Führerschein mit 18 oder auch der Wunsch nach einem Auto, sehr ausgeprägt sind, weil diese Statussymbole die Stellung der Jugendlichen bzw. der Familie in der Gesellschaft widerspiegeln. Dadurch entstehen häufig große Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit.


Insgesamt lässt sich festhalten, dass die berufliche Integration muslimischer Jugendlicher nur sehr bedingt gelingt und zweifelsfrei ein großes Handlungsfeld politischer und pädagogischer Anstrengungen darstellt. Auf der einen Seite werden hierfür Diskriminierungseffekte angeführt: beispielsweise bei der Personalauswahl für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.³

seit den 1970ern haben muslimische Jugendliche nicht nur nicht profi-
tiert, sondern sie sind im Gegenteil durch den Bedeutungsverlust ein-
facher Abschlüsse mittlerweile auch stärker benachteiligt.

„Benachteiligung“ ist ein äußerst vieldeutiger und vielseitig anwendbarer
Begriff. Ab wann jemand als benachteiligt bezeichnet werden kann, ist in
besonderem Maße von vorzunehmenden Definitionen abhängig. In Bezug
auf Bildung kann Chancengleichheit (als Gegenteil von Chancenbenachtei-

Erstens: Das Proporzmodell, wonach von Benachteiligung die Rede ist,
en wenn eine Gruppe (bspw. soziale Schicht, Migrationshintergrund, Ge-
 schlecht) auf allen hierarchischen Ebenen des Bildungssystems anteilsmä-
ßig deutlich geringer vertreten ist als in der Gesamtbevölkerung. Zwei-
tens: Das meritokratische Modell, wonach – unabhängig von der Gruppen-
zugehörigkeit – die individuellen Kompetenzen und Leistungen den
Bildungsverlauf prägen. In Bezug auf das Bildungsniveau sind Frauen und
Mädchen keineswegs mehr benachteiligt, im Gegenteil: Die benachteili-
gende Dimension „Geschlecht“ scheint sich bezogen auf Bildungsabschlüs-
 se in den letzten Jahren umzukehren, Frauen sind häufiger an Gymnasien
und schließen es mit dem Abitur ab, verlassen die allgemeinbildende
Schule seltener ohne Schulabschluss, erreichen insgesamt höhere und
besser bewertete Schulabschlüsse und weisen bei Kompetenztests wie
PISA insgesamt bessere Ergebnisse auf (Blossfeld u. a. 2009). In der
derzeitigen politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung um
Bildungsverlierer treten Jungen ins Zentrum der Diskussion. Allerdings ist
das Kriterium „soziale Herkunft“ deutlich benachteiligender als das Ge-
schlecht. Insbesondere Arbeiterkinder mit Migrationshintergrund haben
größere Probleme im Schulsystem. War vor einigen Jahrzehnten noch die
Arbeitertochter der bildungspolitische „Problemfall“, so werden heute
Jungen, insbesondere Migrantensöhne, strukturell benachteiligt (Geißler
2008). Selbst bei gleichen Leistungen hat die soziale Herkunft einen Effekt
auf die Bildungskarriere. Kinder aus Migrantenfamilien sind in zweifacher
Hinsicht benachteiligt. Zum einen existiert eine herkunftsbedingte Form
der Selbstdiskriminierung durch Bildungsentscheidungen in den Familien
(Becker/Lauterbach 2008; Boudon 1974). Zum anderen bestehen instituti-
onelle Mechanismen, die sich nachteilig auf den Bildungserfolg von Kin-
dern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können. Diese
„Institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) besteht durch die
frühe Selektion im stratifizierten Schulsystem und die unterschiedlichen
Entwicklungsmilieus in den Schulformen teilweise, durch die Lehreremp-


Auch wenn in verschiedenen Studien eine hohe Bildungsaspiration bei türkeistämmigen Eltern nachgewiesen werden konnte (beispielsweise Dollmann 2010), drückt sich diese hohe Bedeutungszuschreibung für Bildung nicht in der tatsächlichen Bildungsbeteiligung aus. Dies liegt u. a. daran, dass dieser Bildungswunsch kaum durch unterstützende Handlungen gestützt wird und sich zudem an einem funktionalen Bildungsbegriff orientiert. Es handelt sich also „lediglich“ um einen funktionalen Wunsch. Anders als Geld zeichnet sich die „Währung Bildung“ dadurch aus, dass sie nicht von allen Menschen in gleicher Weise wertgeschätzt wird. Nach Geld und Eigentum streben mehr oder weniger alle, nach Bildung nur wenige – schon gar nicht als Selbstzweck. Oder anders ausgedrückt: Nach Geld streben insbesondere jene, die wenig oder keines haben; Bildung kann hingegen nur von jenen umfassend wertgeschätzt werden, die

Zudem können die Eltern aufgrund ihrer eingeschränkten verbalen Fähigkeiten ihre Kinder kaum bei der Lernentwicklung unterstützen. Da in den Familien wenig gelesen wird, werden die Kinder auch nicht zum Lesen motiviert.

1.2. KULTURELLE INTEGRATION: SOZIALE WERTE UND SPRACHE

Grundlegend für eine erfolgreiche Schulkarriere sind insbesondere gute Sprachkompetenzen. Die Sprachkompetenzen in den muslimischen Familien sind in beiden Sprachen, also sowohl in der Mutter- bzw. Herkunftssprache als auch in Bezug auf die deutsche Sprache, häufig eingeschränkt und insbesondere in der dritten Generation erstaunlich schwach ausgeprägt. Dabei ist bereits die Anwendung der Muttersprache, wie sie die Eltern nutzen, von Stil und Wortschatz her sehr milieuspezifisch und häufig „überaltet“, sodass die Familien und ganz besonders die Nachkommen selbst in ihrem Herkunftsland sprachlich auffallen. Das in Deutschland gesprochene Türkisch hat sich durch die von der Türkei abgekapselte Entwicklung, die sich dabei überwiegend durch eher wenig Gebildete vollzog, sehr „verschlangt“. Das gilt für die verschiedenen Ausprägungen der arabischen Sprache, wie sie von Libanesen, Syrern, Irakern, Ägyptern, Tunesiern, Marokkanern usw. gesprochen wird, in vergleichbarer Weise.

Das Erlernen der deutschen Sprache fällt dann besonders schwer, wenn man sie entweder nicht sehr früh als Muttersprache erlernt oder wenn man eine andere Muttersprache – also Türkisch oder Arabisch – nicht gut beherrscht (Reich/Roth 2002). Zudem wird häufig problematisiert, dass einerseits die Herkunftssprache nicht gefördert wird, obwohl die Migranten im Hinblick auf ihre allgemeine Sprachkompetenz davon pro-
fitieren würden, und andererseits im Schulsystem zwischen legitimen und illegitimen Sprachkenntnissen unterschieden wird (Diefenbach 2008). Dieser Eindruck entsteht dadurch, dass das Erlernen von Fremdsprachen als wertvolle und in Zukunft notwendige Investition dargestellt wird, damit allerdings offenbar hauptsächlich die Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch gemeint sind (teilweise auch Russisch und Chinesisch). Demgegenüber scheint den in Deutschland am häufigsten gebrauchten Migrantensprachen (Türkisch und Arabisch) eher sekundäre Bedeutung beigemessen zu werden.


Im Zusammenhang mit geringen Sprachkenntnissen und städtischer Segregation wird häufig von Parallelgesellschaften gesprochen. Beispielsweise ist das Kopftuch ein Symbol, an dem häufig die fehlende kulturelle Integration festgemacht wird. Dabei wird häufig übersehen, dass die Minderheit aller muslimischen Frauen ein Kopftuch trägt und die Tendenz sinkt (Haug u. a. 2009). Ebenfalls ist festzustellen, dass die meisten Mädchen am Sport- und Schwimmunterricht teilnehmen. Hier liegen also keine umfassenden Problemlagen vor. Dennoch werden die genannten Aspekte, insbesondere die sozialen und religiösen Werte, in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.
1.3. SOZIALE INTEGRATION: NETZWERKE, FREUNDSCHAFTEN, PARTNERSCHAFT


Bei der Wahl des Wohnortes bevorzugen 80 Prozent der Migranten Städte, die mindestens eine Einwohnerzahl von 100.000 aufweisen (Beauftragte der Bundesregierung 2012). Die Untersuchungsergebnisse der Bundesregierung zeigen, dass die großen Ballungszentren in den alten Bundesländern einen mehr als doppelt so hohen Migrantenanteil aufweisen als die ländlichen Räume. Diese Gebiete haben einen niedrigen Sozialstatus und sind für die deutsche Bevölkerungsgruppe häufig unattractiv. Auch die Wohnungssuche für muslimische Familien erweist sich oft als schweres Unterfangen, besonders wenn es sich um kinderreiche Familien handelt.

Dadurch entstehen häufig Quartiere, teilweise ganze Stadtteile, deren Erscheinungsbild durch die Eingewanderten geprägt wird. Sobald diese Entwicklung begonnen hat, entsteht eine beschleunigte Eigendynamik: Wohlhabende verlassen diese Wohngebiete, die Mietpreise sinken, dadurch kommen immer mehr einkommensschwache und Migrantenfamilien hinzu und zuletzt entwickelt sich eine spezifische Gewerbestruktur, die auf diese Wohnbevölkerung zugeschnitten ist, ein Kreislauf, durch den diese Entwicklungen manifestiert werden. Insbesondere Banken reagieren auf diese Veränderungen, indem sie türkisch und arabisch
sprechende Auszubildende und Mitarbeiter einstellen, was einerseits für viele Jugendliche die Möglichkeit eröffnet, bei einer Bank beschäftigt zu werden, was andererseits aber auch dazu führt, dass die deutsche Sprache in diesen Straßenzügen enorm an Bedeutung verliert – selbst bei Bankbesuchen ist es dann nicht mehr notwendig, deutsch zu sprechen. Es entstehen segregierte Stadtgebiete, die die öffentlichen Institutionen vor neue Herausforderungen stellen. Die Jugendämter, Schulen, Kinderbetreuungseinrichtungen, aber auch die Polizei müssen sich auf andere Arbeitsschwerpunkte einstellen. Durch diese Entwicklungen wird vermehrt von einer „Parallelgesellschaft“ gesprochen. In der Tat führen die Lebensverhältnisse in diesen benachteiligten Wohnvierteln dazu, dass Freundschaften, Partnerschaften und Eheschließungen häufiger innerhalb der ethnischen Community bleiben. Es entsteht gewissermaßen eine Vergemeinschaftung mit herkunftsspezifischer Ausprägung. Dadurch entwickeln sich Formen der sozialen Kontrolle, wie sie in ländlichen Gebieten des Nahen Ostens und Nordafrikas üblich sind: Die Jugendlichen werden durch die Nachbarschaft im Stadtbezirk beobachtet und es entstehen somit umfassende Sozialisationsbedingungen, die die soziale Entwicklung der Heranwachsenden prägen. Ob diese ethnische Vergemeinschaftung für die Mehrheitsgesellschaft bedrohlich ist, kann nicht pauschal beantwortet werden. In jedem Fall stellt sie für die dort aufwachsenden Kinder und Jugendlichen eine enorme Barriere dar. Sie wachsen in einem relativ homogenen sozialen Umfeld auf. Ähnlich wie sich im 19. Jahrhundert auch Arbeiterviertel durch einen gewissen Zusammenhalt der Arbeiterklasse auszeichneten und Sicherheit boten, allerdings auch wenig Aufstiegschancen ermöglichten, sind auch die ethnisch differenzierten Stadtgebiete heute einzuordnen.

Die sozioökonomische Differenzierung der Bevölkerung wird also um eine kulturelle zusätzlich verschärft. Die zunehmende städtische Segregation hat dazu geführt, dass sich in bestimmten Stadtteilen junge Männer mit Zuwanderungsgeschichte konzentrieren, die kaum Kontakt zu der Mehrheitsgesellschaft aufbauen können. Dies gilt auch deshalb, weil die Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen überwiegend eine stadttellspezifische Kinder- und Schülerstruktur aufweisen und zudem die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen durch die Schulformen relativ homogen gehalten wird.


1.4. EMOTIONALE INTEGRATION: IDENTITÄT(EN)

Die drei genannten Bereiche laufen in der letzten Ebene der Integration zusammen: der emotionalen Integration. Sie ist nicht direkt beeinflussbar. Sie leitet sich vielmehr davon ab, inwieweit man sich mit Deutschland oder mit dem Wohnort identifiziert. Es ist leicht nachvollziehbar, dass man sich als gut gebildeter Mensch, der perfekt deutsch spricht, einen guten Arbeitsplatz hat und viele bzw. intensive soziale Beziehungen zu Deutschen pflegt, eher mit Deutschland identifizieren kann. Allerdings muss ebenso erwähnt werden, dass die Möglichkeit, sich mit Deutschland zu identifizieren, auch mit der Mehrheitsgesellschaft zusammenhängt. Die emotionale Integration ist also gewissermaßen die Königsdisziplin: Sie ist komplex, beruht auf Subjektivität und ist nicht mit Kausalität erklärbar.

„Wenn ich sage, ich bin deutsch, aber nicht wie die Deutschen, und marokkanisch, aber nicht wie die Marokkaner, das ist für Deutsche ein Rätsel“ (Badawia 2006, S. 183).


Vor diesem Hintergrund ist das Phänomen zu verstehen, dass sich die Jugendlichen in Deutschland selbst als Türken bzw. Araber sehen. 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 aufrechterhalten, 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. Zu einem Problem wird dies, wenn die ersten Erfahrungen mit dem Heimatland der Eltern gemacht werden. Beispielsweise werden die türkistämmigen Jugendlichen aus Deutschland in der Türkei als „Deutschländer“ bezeichnet und damit wird eine deutliche Abgrenzung konstruiert. Ähnlich ist auch die häufig beobachtbare Selbstbeschreibung als Muslim zu interpretieren. Die Jugendlichen suchen in dieser Kategorie ein Definitions kriterium, das Orientierung bietet – allerdings auch hier nachweislich, ohne die Religion hinreichend zu kennen. Das Gefühl, irgendwo dazugehören, ist bei allen Jugendlichen stark ausgeprägt. In den prekären Verhältnissen, in denen sich viele muslimische Jugendliche in Deutschland befinden, ist eine solch „einfache“ und zugleich Orientierung stif tende Identitätsarbeit durchaus rational. Es muss gewissermaßen ein eige-
nes Milieu geschaffen werden, ein Lebensraum, der sich weder strikt an der Herkunftsgesellschaft oder der Lebensweise der Eltern noch an der Mehrheitsgesellschaft orientiert.

1.5. EXKURS: INTEGRATION FÜHRT ZU VERÄNDERUNG UND ZU KONFLIKTEN

In den vergangenen Jahrzehnten waren Wohnverhältnisse, Bildungsbe
teiligung, Arbeitsmarktchancen, Sprachkenntnisse, Möglichkeiten poli-
tischer Partizipation – also die Integration – von Menschen mit Migrati-
ons hintergrund deutlich schlechter als heute. Die Probleme, die es zwei-
fellos gibt, lassen sich als Nachwehen politischer Fehler aus den 1970ern
bis 1990ern verstehen. Seitdem haben sich Strukturen etabliert, die
folgende Schlussfolgerung zulassen:

Die Teilhabechancen von Minderheiten waren in Deutschland noch nie so
gut wie heute.

Das heißt nicht, dass nicht noch viel zu tun wäre, um wirklich Gleichstel-
lung zu realisieren. Allerdings gilt es zu betonen, dass es in die richtige
Richtung geht, auch wenn weite Teile des öffentlichen Diskurses in eine
andere Richtung weisen. Das liegt im Wesentlichen an zwei zusammen-
hängenden Aspekten: Erstens wird die Situation in der deutschen Ein-
wanderungsgesellschaft vor dem Hintergrund idealisierter Vorstellungen
Bessere Vergleichshorizonte sind dagegen historische und international
vergleichende Analysen – und dann sieht es recht gut aus. Zweitens ist
kaum verstanden, was die Folgen gelungener Integration sind – um die-
sen zweiten Punkt soll es im Folgenden gehen.

Integration führt zu Veränderungen in der Gesellschaft und Kontroversen
im Hinblick auf Zuschreibungen und Deutungshoheiten. Nachdem zur
Jahrtausendwende die deutsche Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen
hat, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und eine aktive Inte-
grationspolitik benötigt, wurde in einem zweiten Schritt deutlich, dass
sich die Gesellschaft dadurch zum Teil grundlegend geändert hat und
weiter verändert. In vielen Großstädten bilden die Kinder mit internatio-
naler Geschichte die Mehrheit in den Klassenzimmern; in einigen Städten
wird in den nächsten 10 bis 15 Jahren die Gesamtbevölkerung etwa je
zur Hälfte „bio-deutsch“ und „international“ sein. Dazu zählen u. a. Städ-


Gleichzeitig ist es äußerst naiv zu glauben, dass gelungene Integration rassistischen und extremistischen Tendenzen automatisch entgegen-

Die steigende Anzahl an rassistisch motivierten Übergriffen, eine zunehmende Schärfe im Diskurs sowie ein Erstarken einer bürgerlichen Rechten können also durchaus auch als Reaktion auf erfolgreiche Prozesse in einer Einwanderungsgesellschaft gedeutet werden (ähnlich auch Treibel 2015).

Der deutschen Gesellschaft fehlen positive Selbstbilder, sinnstiftende Narrative und Zukunftsperspektiven. Es fehlt gewissermaßen ein Kompass, in dem die Tatsache, eine Einwanderungsgesellschaft zu sein, systematisch integriert ist. Ohne diese Orientierung dominiert – bei einem Teil der Bevölkerung – Ungewissheiten im Hinblick auf das Eigene, die wiederum eine gewisse Kulturangst erzeugen. Immer stärker wird gefragt, was eigentlich deutsch sei. Die Debatten um eine deutsche Leitkultur erscheint nicht immer hilfreich, da es schwierig ist, zwischen Flensburg und Passau sowie zwischen Cottbus und Saarbrücken Einigkeit in ganz konkreten Fragen der Gegenwart herzustellen. Vielmehr wäre eine offene und demokratische Debatte
über ein Leitbild für die Zukunft der deutschen Einwanderungsgesellschaft notwendig.


1.6. ZUSAMMENFASSUNG

Tabelle 2: Integrationsebenen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kulturelle Integration</th>
<th>Strukturelle Integration</th>
<th>Soziale Integration</th>
<th>Emotionale Integration</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Soziale Werte und Sprache</td>
<td>Qualifikationen und Erwerbsarbeit</td>
<td>Soziale Kontakte</td>
<td>Identifikation</td>
</tr>
<tr>
<td>Familie und Bildungsinstitutionen</td>
<td>Arbeitsmarkt und Bildungssystem</td>
<td>Soziales Umfeld, Wohnort, Peers etc.</td>
<td>Subjektive / individuelle Prozesse</td>
</tr>
</tbody>
</table>


LITERATURTIPPS


1| Ergänzende Literaturtipps folgen am Ende jedes Kapitels.
2| Mit dem Terminus „Unterschichtung“ wird in der Soziologie ein Prozess bezeichnet, bei dem die Einwanderer die unteren Schichten der Gesellschaft einnehmen, was meist dazu führt, dass die Einheimischen (moderat) aufsteigen können.
3| In diesem Kontext stehen Projekte, die Diskriminierungseffekte in Bewerbungsverfahren nach den Merkmalen Alter, Geschlecht und insbesondere Migrationshintergrund mindern wollen.
4| Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Schulbildung bei muslimischen Jugendlichen im Vergleich zu jener ihrer Eltern deutlich verbessert hat. Beispielsweise verfügten weniger als 4 % der türkeistämmigen Einwanderer über eine hohe Schulbildung, während unter den 20- bis 25-Jährigen türkischer Herkunft über 22 % über eine Hochschulzugangsberechtigung (inklusive Fachhochschulreife) verfügten. Dennoch: Der Anteil der Altersgenossen ohne Migrationshintergrund ist mit 42,2 % fast doppelt so hoch (Foroutan 2010). Interessant sind die Ergebnisse der Iraner, Iraker und Afghanen. Sie erreichen in dieser Altersgruppe mit 50 % überdurchschnittlich oft die Hochschulreife, gleichzeitig aber auch überdurchschnittlich häufig auch keinen Schulabschluss.
5| Allerdings stellt die Tatsache, dass Ehegatten – meist Frauen – aus den Herkunftsländern geheiratet werden, ein enormes Problem dar. Dadurch hat man es immer wieder mit einer „ersten“ Generation zu tun. Zudem erziehen Mütter, die sich in Deutschland noch nicht orientieren können, den Nachwuchs, was die Integrationsleistung immer wieder vor neue Probleme stellt. Wie wir später mehrfach feststellen werden, sollte der Fokus auf die muslimischen Männer gelegt werden, da über sie der Zugriff auf praktisch alle Problemlagen gelingen kann.

In diesem Arbeitermilieu diskutieren die Eltern in den seltensten Fällen mit dem Kind, um es mit Argumenten zu überzeugen und ihm zu erklären, was richtig und falsch ist. Dieser Erziehungsstil führt dazu, dass das Kind von der Außenkontrolle der Mutter bzw. Erwachsener abhängig ist. Durch diesen Erziehungsstil überlässt das Kind die Kontrolle seines Verhaltens ständig anderen, und es wird sich selbst nach den Maßstäben und Einschätzungen anderer bewerten. Das Verhalten des Kindes bleibt also stark von sozialer Kontrolle abhängig, wodurch sich die Selbstkontrolle und Selbstständigkeit des Kindes nicht in dem Maße entwickelt, wie es in der deutschen Gesellschaft gewünscht und erforderlich ist. Eigenschaften wie Gehorsam, Verlässlichkeit, Loyalität, Respekt vor Autoritäten und Rücksichtnahme anderen gegenüber, die für das Funktionieren einer in so enger Verbindung miteinander lebenden Familiengruppe unerlässlich sind, wer-

2. LEBENSWELT FAMILIE

Im Folgenden soll ein Überblick über die Besonderheiten muslimischer Familien gegeben werden, wobei insbesondere Erziehungsstile, Erziehungsziele, geschlechtsspezifische Aspekte der Erziehung sowie Gewalt in der Familie näher erläutert werden.

2.1. ZUR BEDEUTUNG DES KINDES

In einer Untersuchung von Kagitcibasi und Esmer (1980) wurde die Bedeutung der Kinder unterschieden. Dabei stellten sich drei voneinander unabhängige Typen des VOC heraus (Value of Children):

- ökonomisch-utilitaristischer VOC (z.B. Alterssicherung, Beitrag zum Familienhaushalt)
- psychologisch-affektiver VOC (z.B. emotionale Stärkung, Familienbindung)
- sozial-normativer VOC (Statuserhöhung, Fortführung des Familiennamens)

misch-utilitaristischen Werte am höchsten sind. Ähnlich verhält es sich bei arabischstämmigen Familien.

### 2.2. ERZIEHUNGSSTILE


Der **leistungsorientiert-einfühlensame Erziehungsstil**: Bei diesem Erziehungsstil bilden die Items „Erziehungsvermögen“ und „Leistungsorientierung“ die Skalen. „Hier machen sich Bildungs- und Leistungsvorstellungen der Eltern bemerkbar, die aber nicht zum völligen Einengen des Kindes führen. Auf einfühlsame Weise [...] wird an dem emotionalen


Was man auf der Grundlage der vorgestellten Studien über die Erziehungsstile in muslimischen Familien lernt, kann mit den Begriffen Autorität, Zusammengehörigkeit, Nachsichtigkeit und Religiosität umschrieben werden. Hierbei handelt es sich um die Form. Der Inhalt, nämlich die zentralen Erziehungsziele in den orientalischen Familien, lässt sich entsprechend ableiten.

### 2.3. ERZIEHUNGSZIELE


**Respekt vor Autoritäten**

Die Erziehung zu Respekt, Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutem Benehmen hat für die in Deutschland lebenden muslimischen Migranten immer noch einen hohen Stellenwert. Die Kinder werden sehr früh, insbesondere gegenüber ihren Eltern, ihren älteren Geschwistern sowie anderen Verwandten, nach diesen traditionellen Wertvorstellungen erzogen. Die Kinder dürfen ihre Eltern, älteren Geschwister, Onkel, Tanten usw. niemals mit dem Vornamen, sondern mit „anne“ (türkisch: Mutter), „baba“ (Vater), „a bla“ (große Schwester), „abi“ (großer Bruder), „te yez“ (Tante) sowie „am ca“ (Onkel) ansprechen.\(^2\) Diese Regel gilt auch

**Bedeutung von Respekt und Gehorsam in muslimisch geprägten Gesellschaften**


Mangel an „Respekt und Gehorsam“ in der deutschen Gesellschaft


Es ist durchaus zulässig, den von Soziologen entwickelten Terminus der sich selbst erfüllenden Prophezeiung zu gebrauchen: Aus Angst, dass die eigenen Kinder respektlos werden, wird ihnen weniger „Freiraum“ gelassen, sich in einer überkomplexen Gesellschaft zu orientieren und selbstständig nach Bewältigungsmustern für ihre Lebenskonstellation zu suchen, wodurch Überforderungssituationen wahrscheinlicher werden und damit auch Respektlosigkeit und Ungehorsam. Dies wiederum bestätigt aus der Perspektive vieler Migrantenfamilien, dass die (zu) offene „deutsche“ Gesellschaft daran schuld sei, und führt dazu, dass noch stärker an den hergebrachten Werten und Traditionen festgehalten wird, wodurch dieses Muster sich festigt und zu einem schwer zu durchbrechenden Misstrauen auf beiden Seiten führt.

Erziehung zur Ehrenhaftigkeit


Das Erziehungsziel „Ehrenhaftigkeit“ regelt nicht nur die Beziehung nach innen und außen, sondern es bestimmt auch das Verhältnis zwischen Mann und Frau. Wenn vom Erziehungsziel Ehrenhaftigkeit gesprochen wird, bedeutet dies für den Mann und die Frau ganz Unterschiedliches. Ehrenhaftigkeit bedeutet für die Frau, dass sie bis zur Ehe ihre Jungfräulichkeit bewahrt und während der Ehe treu bleibt. Die Ehrenhaftigkeit eines Mannes hängt in erster Linie vom Verhalten seiner Frau ab. Ehre impliziert, dass die Männer die Sexualität der Frauen (Ehefrauen, Töchter
und Schwestern) kontrollieren. Namus (Ehre) verlangt von der Frau korrekte Bekleidung sowie korrektes Verhalten im Umgang mit fremden Männern. Weiterhin verlangt namus von der Frau, keine vor- oder außer ehelichen Beziehungen einzugehen. Verstößt sie dagegen, so muss der Mann handeln, um seine eigene Ehre wieder herzustellen. Im äußersten Fall verstößt der Mann seine Frau bzw. die Familie ihre Tochter.


**Erziehung zur Zusammengehörigkeit**


Erziehung zum Lernen und Leistungsstreben


Erziehung zur türkischen bzw. arabischen Identität


Seit Mitte der 90er-Jahre ist deutlich zu beobachten, dass die türkischen Jugendlichen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, ihre türkische Identität selbstbewusster und selbstverständlicher nach außen präsentieren. Die Gründe für das verstärkte Betonen der

**Erziehung zur religiösen Identität**


2.4. RELIGIÖSE ERZIEHUNG UND RELIGIÖSE PFLECHTEN

In diesem Kapitel wird der Schwerpunkt am Beispiel der religiösen Familien auf die religiöse Erziehung und religiöse Pflichten und Feste gelegt. Hier wird Familie Karatepe exemplarisch vorgestellt, um die Bedeutung der religiösen Erziehung besser nachvollziehbar zu machen.

Familie Karatepe im Profil


Im Interview mit dem Vater der Familie Karatepe kamen viele Themen zur Sprache. Den Schwerpunkt des Gespräches setzt Abdullah auf die religiöse Erziehung der Kinder und Enkelkinder, die er wie folgt begründet:


Abdullah rückt hier zwei Bereiche in den Mittelpunkt: die religiöse Erziehung innerhalb der Familie und die institutionelle religiöse Erziehung.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Form des Auslegens und des Auslebens islamischer Religiosität im Hinblick auf die Vielfalt mit der christlichen Religion vergleichbar ist. Da in diesem Kontext eine komplexere Beschreibung des Islams und des religiösen Alltags der Muslime nicht möglich ist, sei allen Interessierten das Buch Der Islam und die westliche Welt von Abdel Theodor Khoury ans Herz gelegt.5

**Die Bedeutung der religiösen Erziehung im Islam**


läutert, muss jeder Gläubige vor dem Gebet beide Hände bis zum Handgelenk und das Gesicht dreimal waschen, er soll Nase und Mund dreimal ausspülen, einmal den Kopf sowie dreimal beide Füße bis zu den Knöcheln waschen.


Zakat – Almosensteuer: Almosenpflichtig ist jede/r volljährige, gesunde und freie Muslim/a; der Ertrag der Steuer ist für die Armen und Bedürftigen bestimmt. Sie wird in der religiösen Literatur als verdienstvolles Werk der Muslima bzw. des Muslims bezeichnet. Die Höhe der Almosensteuer richtet sich nach dem Einkommen. Ausgenommen ist, wer Schulden hat oder nicht genug verdient. Die Almosensteuer hebt den sozialen Aspekt der religiösen Pflicht hervor: Der Wohlhabende soll durch die Almosensteuer die Ärmeren unterstützen, sie soll an einen anderen Muslim/a ausgezahlt werden. Ein Blick auf die erzieherische Umsetzung zeigt, dass die Kinder zu dieser religiös motivierten sozialen Pflicht angehalten werden: „Natürlich ist es wichtig, dass die Kinder Almosen geben. Wenn die Kinder selber Taschengeld haben, geht das natürlich nicht. Aber wenn sie erwachsen sind und selber Geld verdienen, dann können die Kinder einmal im Jahr Almosen geben. Ich meine, wichtig ist, dass meine Kinder lernen sollen, dass sie die anderen Menschen, anderen Muslimen helfen sollen.“ (Ergün)


Wallfahrt: Entsprechend der Sure 3,97 des Korans ist jede/r volljährige Muslim/a verpflichtet, mindestens einmal in seinem Leben die Wallfahrt nach Mekka zu verrichten, sofern sie/er die finanzielle Möglichkeit hierzu hat. Es geht bei der fünften und letzten Säule darum, dass jede/r Muslim/a die heiligen Orte des Islam besichtigen soll. Die Wallfahrt nach

Die religiösen Feste


Die älteste Tochter der Familie Karatepe, Ayfer, hebt die Bedeutung dieses Festes in der Erziehung ihrer Kinder hervor. An einer anderen Stelle beklagt sie aber, dass die praktische Umsetzung in Deutschland schwierig ist. „Ich bin ja erst mit elf Jahren nach Deutschland gekommen. Ich habe als Kind mitbekommen, wie man in der Türkei dieses Fest feiert. Das ist wunderschön. Du bekommst die ganze Aufregung der Menschen mit, wie sie sich vorbereiten, wie sie einkaufen, wie sie kochen und so. Hier ist das natürlich sehr schwer. Dort bekommen die Kinder automatisch mit, was dieses Fest zu bedeuten hat. (...) Hier in Deutschland haben die Eltern eine große Aufgabe. Sie müssen das Fest ihren Kindern sehr gut erklären und auch feiern. Sonst vergessen die Kinder sehr schnell, welche Bedeutung solche Feste haben. Meine drei Kinder wissen gut Bescheid, weil mein Mann und ich dahinterstehen.“ In Bezug auf die religiöse Erziehung haben die Familien in Deutschland eine große Verantwortung, weil die öffentliche und institutionelle Erziehung der Kinder in Deutschland weitgehend fehlt. Die Eltern müssen nicht nur die Bedeutung des Zuckerfests erläutern, sondern es auch in einer ‚fremden‘ Umgebung feiern und vorleben. In den Herkunftsländern ist die Vermittlung der Feiertage leichter, weil sie nicht nur in der Familie, sondern auch in Schulen, Einrichtungen und im öffentlichen Leben begangen werden. Die fehlenden Sozialisationsinstanzen in Deutschland führen u. a. dazu, dass die Eltern religiöser Familien ihren Kindern mit Nachdruck nicht nur die fünf religiösen Pflichten vermitteln, sondern auch die dazugehörigen Feste und Feiertage.


Wie aber wird diese Tradition in den Familien praktiziert? „Ramadan und Opferfest sind für uns Muslime sehr wichtig. Das sind unsere heiligen Feiertage. Beim Opferfest sollen Menschen oder Familien, die sich das finanziell leisten können, ein Tier opfern. Es ist auch nicht vorgesehen, dieses Fleisch nur selber zu essen. Laut unserer Religion muss man ein
Drittel selber behalten, ein Drittel den Verwandten und Nachbarn geben und ein Drittel den Bedürftigen, die sich kein Fleisch leisten können. Diese guten Dienste müssen unsere Kinder lernen und wissen, warum wir ein Tier opfern.” (Gülbahar) Das Tieropfer hat auch einen karitativen Charakter, denn das Fleisch kommt zu einem großen Teil bedürftigen Menschen zugute. Und da es in Ländern mit einer muslimischen Bevölkerungsmehrheit immer noch viele Menschen gibt, die aufgrund ihrer finanziellen Situation kein Fleisch kaufen können, überweisen viele in Deutschland lebende Muslimin/innen zum Anlass des Opferfestes Geld in ihr Herkunftsland, damit ein Verwandter ein Tier opfert und an Bedürftige verteilt.


**Besonderheiten bei Aleviten**

Das Alevitentum hat als Ziel, dass der Mensch auf der Welt versucht, durch sein Bestreben die Vervollkommnung zu erreichen. Demgegenüber setzt das Sunnitentum seinen Gläubigen das Ziel, durch Pflichterfüllung gegenüber Gott die Anwartschaft auf den Zugang zum Paradies zu erlangen.


Auch die alevitische Minderheit betont den Stellenwert der religiösen Identität, macht aber diese Identität nicht von den fünf Säulen des Islam abhängig. Sie betonen verstärkt, dass die Vermittlung der religiösen Werte die Sache der Familie sei und im schulischen Kontext lediglich allgemeine Informationen über alle Religionen, vom Christentum bis zum Islam, zu vermitteln seien.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Form des Auslegens und des Auslebens islamischer Religiosität im Hinblick auf die Vielfalt mit der christlichen Religion vergleichbar ist. Da in diesem Kontext eine komplexere Beschreibung des Islam und des religiösen Alltags der Muslime nicht möglich ist, sei allen Interessierten das Buch „Der Islam und die westliche Welt“ von Abdel Theodor Khoury ans Herz gelegt.
2.5. SOZIALE WERTE UND DIE ROLLEN VON MANN UND FRAU


Der Begriff der Ehre


\[ Namus = \text{Ehre} \]: Während \textit{seref} erst im Erwachsenenalter erreicht werden kann, ist \textit{namus} ein Wert, den alle besitzen und der auch nicht durch Eigeninitiative vermindert oder gesteigert werden kann. Namus kann


Onur = Würde: Im Vergleich zu den ersten drei Begriffen ist onur abstrakter und auch schwer messbar. Onur ist eine innere Haltung des Individuums, die nicht nach außen, sondern nach innen gerichtet ist. Lale Yalcin-Heckmann (2000) beschreibt diesen Begriff wie folgt: „Spricht man von Würde (onur) einer Person, so versteht man darunter den inneren Respekt und Werte, zu denen sich ein Individuum anders als im Fall des Ehrbegriffes seref selbst bekennt und mit denen es sich im
Notfall gegen eine Verurteilung durch die Gesellschaft oder gegen Interventionen des Staates verteidigen kann.” Der Begriff onur hat also im Unterschied zu den ersten drei Begriffen eine individuelle Bedeutung. Denn bei seref, namus und saygi ist die Bewertung und Anerkennung der Gemeinde, von Bekannten oder Freunden ausschlaggebend.


Vater und Mutter


2.6. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ERZIEHUNG

In konservativen Familien beginnt die Sozialisation in die Geschlechterrollen bereits vor der Geburt eines Kindes. Für die Geschlechter gelten jeweils unterschiedliche Werte und Erwartungen. Ulima beschreibt diese Vorphase: „Wir haben ja sechs Jahre auf unser erstes Kind gewartet. Der Arzt konnte nicht genau sagen, aber er meinte, es wird ein Junge. Wir haben uns sehr gefreut. (…) Mein Mann hat sich mehr gefreut. Er wollte unbedingt einen Sohn haben. Wir haben dann für ihn alles gekauft:

Khalid und seine Erziehung


Auch wenn die Mutter und die Großmutter noch die Hauptbezugspersonen des Jungen sind, wird die Zuordnung zum Vater forciert: „Irgendwann muss der Junge ja lernen, was es ist, ein Mann zu sein. Deshalb muss er mit dem Vater rausgehen. Er muss schauen, was draußen los ist. Er muss alles kennen. Bei uns in Syrien geht das besser, weil jeder


**Donia und ihre Erziehung**

In der Vorschulphase hält sich Donia genau wie ihr Bruder in der unmittelbaren Nähe der Mutter und der Großmutter auf, die aber auch danach die Hauptbezugspersonen des Mädchens bleiben. Der Aufenthaltsort von Donia ändert sich nicht, der räumliche Bezug bleiben das Haus und die nähere Umgebung. „Bei Mädchen muss man besser aufpassen. Sie müssen immer zu Hause bleiben. Also, ich meine, das Mädchen soll nur rausgehen, wenn das nicht anders geht. Kleine Mädchen dürfen sowieso nicht alleine rausgehen. Wenn ich oder meine Mutter andere Familien be-
suchen, ja, dann nehmen wir sie mit. Dann kann sie wissen, wer die Leute oder Verwandte sind.” (Ulima) Donia kommt nur sehr eingeschränkt mit der Außenwelt in Kontakt: Sie begleitet die Mutter zu Besuchen bei Verwandten oder Nachbarn. Im Gegensatz zu Khalid werden Donias Kontakte über die Mutter vermittelt und berühren in erster Linie die Nachbarschaft, Bekannte und die Verwandtschaft. Während die Mutter Khalid bei der Neuorientierung am männlichen Geschlecht ohne Strenge positiv unterstützt, wird die Festigung der weiblichen Geschlechterrolle bei Donia mit mütterlicher Strenge überwacht und begleitet: „Die Frauen, also die Mutter, Schwester oder Großmutter, müssen ja dem Mädchen beibringen, wie sie sich draußen oder wenn andere Menschen da sind benehmen. Wenn das nicht klappt oder wenn das Mädchen frech ist (…) oder sie macht Sachen, was ein Mädchen nicht macht, machen darf, dann ist ein Problem. Ja, und dann sagt man, die Mutter hat das nicht gut gemacht. Die Mutter ist deshalb immer streng zur Tochter. Also, ich bin immer streng zu meinen Töchtern. Wenn sie nicht anständig sind, dann bin ich auch nicht anständig. Deshalb kriegen die Mädchen auch eine Strafe von mir.” (Ulima) Hier bleibt die Autorität der Mutter unangreifbar und Ungehorsam wird bestraft. In dieser Phase wird die Tochter gelegentlich zu kleinen Arbeiten im Haushalt herangezogen, z. B. zum Aufräumen. Auch soll sie lernen, sich in Anwesenheit anderer ruhig zu verhalten und nicht zu sprechen, außer sie wird etwas gefragt. Zudem wird jedem Mädchen prinzipiell die Aufgabe der Fürsorge für jüngere Geschwister übertragen; diese Verantwortung wird dem Jungen in der Regel nicht gegeben.


**Geschlechtsspezifische Zielvorstellungen**


Die an Lebensgewohnheiten und Traditionen der ländlich-provinziellen Gebiete des Orients angelehnten Denkmuster können zum größten Teil nicht beibehalten werden, was häufig dazu führt, dass umso stärker an jenen mitgebrachten Werten festgehalten wird, die realisierbar erscheinen. Diese Erziehung in die Geschlechterrollen gleicht also eher einer Wunschvorstellung des traditionellen Migrantenmilieus in Deutschland, als dass sie in dieser Form in der deutschen Gesellschaft umgesetzt werden könnten. Vielmehr modifizieren die Jugendlichen diese traditionellen Formen und entwickeln gewissermaßen „neue“, aber aus den alten abgeleitete Denkmuster und Orientierungen. Diese veränderten Denkmuster entsprechen den Vorstellungen der Eltern nur noch sehr bedingt.
2.7. SEXUELLE ERZIEHUNG


Nach Auswertung der einschlägigen Literatur (Cagliyan 2006) kristallisieren sich vier zentrale Gründe heraus, warum Eltern das Thema Sexualität vermeiden und dies an ihre Kinder weitergeben.

**Elterliche Unsicherheit**

In konservativen Familien wird traditionell nicht über Sexualität geredet. Die Eltern geben im Grunde diese Tradition an ihre Kinder weiter, weil sie selber nicht gelernt haben, angemessen darüber zu reden. Diese elterliche Unsicherheit zeigt sich auch daran, dass die Sexualerziehung auf den Geschlechtsverkehr zwischen Mann und Frau reduziert wird. Vor allem im Schulischen Biologieunterricht erfahren die Kinder, dass Sexualerziehung nicht darin besteht zu vermitteln, wie Mädchen bzw. Jungen sich beim Geschlechtsakt zu verhalten haben, was in konservativen Milieus immer wieder fälschlicherweise angenommen wird. Die Unsicherheit der Eltern, vor allem die der Mütter, wird auch offenkundig, wenn bei den Töchtern die Menstruation beginnt. Nicht alle Mädchen in konservativen Familien werden darauf vorbereitet, erst beim Einsetzen der Menstruation gibt es eine kurze Aussprache zwischen Mutter und Tochter.

**Schamgefühl/Respekt vor Autoritäten**


**Angst, das Interesse der Kinder zu wecken**


2.8. GEWALT IN DER ERZIEHUNG


Gewaltanwendung ist also ein verbreitetes Mittel, um einem unerwünschten Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu begegnen (vgl. Baier/Pfeiffer 2011; Toprak 2004). Die Hauptgründe für Gewaltanwendung seitens der Eltern sind:

- die Überforderung bzw. Hilflosigkeit mit Erziehungsfragen,
- Verstöße gegen die Erziehungsziele,
- Bestrafung als Notwendigkeit in der Erziehung,
- Wunsch nach mehr Disziplin und Ordnung und

Für die pädagogische Arbeit mit muslimischen Jugendlichen ist es von entscheidender Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte Kenntnisse über die Bestrafungspraktiken der Eltern besitzen. Dadurch können die Fachkräfte die Lebensbedingungen der Kinder besser nachvollziehen und bewusster eine gewaltfreie Erziehung fördern.


**Ohrfeige**

Diese Art von Gewaltanwendung in der Regel aus Hilflosigkeit und fehlenden Konfliktlösungsstrategien der Eltern. Hier kann also durchaus von einem inkonsistenten Erziehungsverhalten gesprochen werden.

**Androhung von Schlägen**


Die inflationär angewendete Gewaltandrohung in der Erziehung ohne unmittelbare Konsequenz verliert den Bedrohungscharakter und die Kinder gehen damit spielerisch um, ohne Angst zu haben. Inkonsistentes Handeln in der innerfamiliären Interaktion ist ohnehin für die in Deutschland lebenden türkischen Familien ein sehr ausgeprägtes Verhaltensmerkmal (vgl. Kagitcibasi 1996).

**Mit der „Heimat“ drohen bzw. in das Herkunftsland bringen**

Bei sehr großen Verstößen und Fehlverhalten wird den Kindern damit gedroht, in die Türkei zu Verwandten gebracht zu werden. Eine Übersiedlung der Kinder in die Türkei erfolgt zwar in den seltensten Fällen. Aber es gibt immer wieder Beispiele dafür, dass die Kinder zeitweise in die Türkei gebracht werden, um mehr Disziplin und Ordnung zu lernen. Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren und sozialisiert sind, haben große Schwierigkeiten, sich in der Heimat der Eltern zurechtzufinden, insbesondere im schulischen Kontext, weil der Unterricht dort sehr autoritär und auf das Auswendiglernen ausgerichtet ist. Die Eltern
drohen vorsätzlich, die Kinder in die Türkei zu bringen, um die Angst der Kinder zu schüren, damit das gewünschte Verhalten erfolgt.

Die Kinder werden in der Tat auch in die Türkei gebracht, wenn es große Schwierigkeiten in Deutschland gibt, wie z.B. Straffälligkeit oder das Nichterreichen des gewünschten Bildungsabschlusses. Sie werden in der Regel wieder nach Deutschland geholt, um nicht das Aufenthaltsrecht zu gefährden. Die Kinder sollen in vielen Fällen für immer in die Türkei gehen, aber wegen mangelnder Perspektiven in der Türkei kehren sie wieder nach Deutschland zurück. Die Drohung mit der Heimat findet auch in arabischen Familien statt, wird allerdings deutlich seltener umgesetzt. Bekannt sind jene Fälle, in denen arabischstämmige junge Frauen einen zu liberalen Lebensstil – insbesondere in sexueller Hinsicht – pflegten und deshalb zeitweise zu strengen Verwandten in die Heimat verbannt wurden.

**Beleidigen, Anschreien, Beschimpfen**


**Kontaktabbruch (anschweigen, ignorieren)**

Wenn die vier o.g. Maßnahmen nicht greifen, neigen viele Eltern dazu, ihre Kinder anzuschweigen, zu ignorieren, nicht anzusprechen bzw. nicht wahrzunehmen, um ihren Unmut über ihre Kinder zu demonstrieren. Diese psychologische Variante der Bestrafung ist keine gezielte Maßnahme, sondern resultiert in erster Linie aus einer extremen Hilflosigkeit der El-

2.9. ZUSAMMENFASSUNG


Die Werte *seref*, *namus* und *saygi* – Ehre und Achtung – spielen in familiären Interaktionen eine entscheidende Rolle, weil sie u.a. auch die Rollen der jeweiligen Familienmitglieder definieren. Diese Werte werden zwar weitgehend, vor allem von Eltern, positiv bewertet, bringen aber Stress in der Familie mit sich, weil die Abweichungen sanktioniert werden müssen. In Familien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind, das Bildungs- und Erwerbsniveau gering ist und mehrere Kinder in schlecht ausgestatteten Wohnungen untergebracht sind, werden die Kinder in der Regel här-

Eine solche inkonsistente Erziehung, bei der im Voraus nicht klar wird, welches Vergehen wie (und ob überhaupt) geahndet wird, führt zu Verunsicherung und letztlich dazu, dass die männlichen Jungendlichen kaum in der Lage sind, sich auf Autoritätspersonen einzustellen, ihr eigenes Handeln im Vorfeld einzuschätzen, Risiken abzuwagen und selbstständig ihre Verhaltensweisen zu reflktieren. Selbst in einem fortgeschrittenen Alter wird erst dann über begangene Fehltritte nachgedacht, wenn sie explizit und hart geahndet werden. Hinzu kommen die bekannten Folgen einer gewaltorientierten Erziehung, nämlich Vermeidungshandeln. Ein solches Vermeidungshandeln ist dadurch gekennzeichnet, dass das bestrafte Verhalten nur so lange vermieden wird, wie Kontrolle und harte Sanktionen zu erwarten sind. Genau das ist in allen Bildungsinstitutionen nicht der Fall, was die Erziehungsarbeit enorm erschwert.

Jungen haben also zu viele Freiräume und orientieren sich hauptsächlich an wertorientierten Männlichkeitsvorstellungen; Mädchen haben zu wenig Freiräume, können dies aber durch das vermittelte Bild von Weiblichkeit in ihre Identitätskonstruktion integrieren. Spätestens ab dem zwölften Lebensjahr werden die Peers (also die Gleichaltrigen) der Hauptbezugspunkt in der Sozialisation der Jugendlichen.
LITERATURTIPPS


1| Hiermit ist jeweils das Elternteil gemeint, das das gleiche Geschlecht hat wie das befragte Kind. Wenn also ein Mädchen befragt wurde, wurde auch seine Mutter befragt, bei einem Jungen der Vater.
2| Arabisch: mama (Mutter), baba (Vater), chale bzw. ameh (Tante mütterlicher- bzw. väterlicherseits), chalo bzw. amoh (Onkel mütterlicher- bzw. väterlicherseits), achuih (Bruder), uchtih (Schwester). Ältere Bekannte werden ebenso nicht mit dem Vornamen angesprochen, sondern mit Onkel (amoh) oder Tante (ameh).
3| Arabisch: istas (Lehrer) bzw. istase (Lehrerin), ohne Vor- oder Nachname zu erwähnen.
4| Ähnliche Muster lassen sich in arabischen Schulbüchern in Bezug auf die Blütezeit des arabischen Großreichs erkennen.
Wie bereits angedeutet wurde, sehen die Eltern aus traditionell-muslimischen Milieus in Individualität kein besonders hervorzuhebendes Ideal. Sie betonen die Gemeinschaft „Familie“ und ordnen kollektive Interessen immer über individuelle Bedürfnisse. Sie selbst haben sich stets an diesem Prinzip orientiert und damit häufig auf persönliche Ziele und Bedürfnisse verzichtet. Im Laufe des Sozialisationsprozesses erfahren die Heranwachsenden mehrfach, wie sehr auch sie selbst von diesem Zusammenhalt profitieren konnten. Eine Trennung von den Normen und Werten der Eltern kommt einem Bruch mit der arabischen bzw. türkischen Community gleich, was mit großen Risiken verbunden sein kann. Auf der einen Seite steht also das Bedürfnis nach einer freien, individuellen Entwicklung der Heranwachsenden; auf der anderen Seite steht das Kollektiv, stehen Solidarität und Loyalität – und nur solange man den traditionellen Prinzipien treu bleibt, können auch die Jugendlichen von diesem Zusammenhalt profitieren. Bei der Wahl zwischen Freiheit (also: Unsicherheit und Individualität) und Sicherheit (also: Orientierung und Kollektivität) fühlen sich Jugendliche häufig überfordert und werden sich für den aus ihrer subjektiven Perspektive vermeintlich sicheren Weg entscheiden – was durchaus rational sein kann.

Folgende Indizien können auf eine Überbetonung traditioneller Männlichkeitsbilder und Wertvorstellungen hinweisen:

- Eingeschränkte verbale Fähigkeiten – schwach ausgeprägter Wortschatz und entsprechend eingeschränkte soziale Kompetenzen
- Arbeitslosigkeit oder Tätigkeit als Hilfsarbeiter
- Eigene Gewalterfahrungen – insbesondere in der Familie und unter Peers
- Schwaches Selbstwertgefühl – fehlende authentische Selbstsicherheit in unbekannten Situationen
- Keine (eigenen) Hobbys – keine anregende außerschulische Betätigung, keine Mitgliedschaft in Sport- und Musikvereinen
- Aufenthaltsmilieus – weder Staatsbürgerschaft noch unbefristete Aufenthaltsgenehmigung
- Der Wunsch nach Abgrenzung sowohl gegenüber etablierten Migrantenmilieus als auch einheimischen Deutschen


Im Laufe des Jugendalters entwickeln sich dann eigene Regelwerke, die zwar aus den Wertvorstellungen der Eltern abgeleitet sind, sich allerdings in Bezug auf Form und Intensität deutlich von der Tradition der Elterngeneration unterscheiden. Zunächst soll jedoch gezeigt werden, dass sich die Jugendlichen in bestimmten Bereichen auch weiterhin den Erwartungen der Familie fügen.

3.1. LOYALITÄT GEGENÜBER DER FAMILIE

Solidarität und Loyalität gegenüber den Eltern und Familienmitgliedern sowie gegenüber dem Freund sind die wichtigsten Werte in den ethni-

Fallbeispiel Ümit

die Eltern nicht verstehen wollen, dass es für Ümit besser wäre, von zu Hause wegzukommen. Nach einer Weile möchte die Pädagogin wissen, was Ümîts Wunsch ist: Auf die Frage der Pädagogin, ob er in ein Wohnheim einziehen möchte, sagt Ümit „Nein“. Den Blick auf den Boden richtend, betont Ümit, dass er sich zu Hause wohl fühle und dass er zu Hause keinerlei Probleme habe, auch nicht mit den Eltern. Die Pädagogin ist zunächst sprachlos, weil Ümit sich ganz anders verhält als im Einzelgespräch. Er wirkt auf sie wie ausgewechselt und sie kann Ümîts Verhalten und seine Entscheidung nicht nachvollziehen. Sie betont zwar, dass er eigenständig und selbstbewusst wie im Einzelgespräch äußern soll, was er möchte, kann den Jungen aber nicht mehr überzeugen.


Dass ein junger Mann nach mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit strebt, ist für die deutsche, akademisch ausgebildete Sozialpädagogin eine Selbstverständlichkeit. Schließlich besteht ihr Auftrag als Pädagogin und Vertreterin der Institution darin, junge Menschen zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu ermuntern. Die Pädagogin fühlt sich


**Fallbeispiel Havva**


Die Pädagogin ist zunächst sprachlos, weil sich Havva ganz anders verhält als im Einzelgespräch. Sie wirkt auf sie wie ausgewechselt und sie kann Havvas Verhalten und ihre Entscheidung nicht nachvollziehen. Die Lehrerin betont zwar, dass Havva eigenständig und selbstbewusst wie im Einzelgespräch äußern soll, was sie möchte, kann das Mädchen aber nicht mehr überzeugen.

3.2. EINE FRAGEN DER EHRE: FREUNDSCHAFT UND MÄNNLICHKEIT


Freundschaft

Nicht selten wird von Jugendlichen ihr Verhalten mit ihrem Verständnis von Freundschaft gerechtfertigt. Sie setzen sich für den Freund ein, auch auf die Gefahr hin, selbst verletzt zu werden. Diese bedingungslose Solidarität bedeutet auch, dem Freund, ohne die Situation zu hinterfragen,
Hilfe zu leisten. Sie ist eine tief verankerte Verhaltensnorm, über die nicht nachgedacht und die auch nicht in Frage gestellt wird. Es wird also nicht lange darüber gesprochen, was passiert ist und wie man das Problem lösen könnte. Wenn nachgedacht und nachgefragt würde, wäre nicht nur die Freundschaft, sondern auch die Ehre und Männlichkeit des Jugendlichen in Frage gestellt. Ehre und Männlichkeit sind Begriffe, die türkei- und arabischstämmige jugendliche Straftäter immer wieder artikulieren. Die Solidarität und Loyalität innerhalb der Familie wird also bei Jugendlichen auf ihren Freundeskreis ausgeweitet. Loyalität in der Gruppe bzw. unter Freunden spielt eine große und ganz zentrale Rolle und dem Begriff der Freundschaft wird eine entscheidende Bedeutung zugesprochen. Freunde tun alles für einander: Es wird geteilt, was man hat, wie z.B. Geld, Essen, Kleidung etc. Massenschlägereien können deshalb zu Stande kommen, weil der Freund nicht allein gelassen werden darf. Hierzu ein Fallbeispiel einer Massenschlägerei:

handlungen darauf Wert gelegt, den wahren Grund dieser Schlägerei zu erfahren. Viele Jugendliche haben zu Protokoll gegeben, dass sie eigentlich nicht so genau wussten, um was es sich handelte. Sie haben lediglich erfahren, dass ein Freund von einem guten Freund Hilfe braucht, und dass „die Albaner“ Probleme machen würden. Dazu auch zwei Interviewauschnitte:

„Ich weiß nicht mehr genau wer, aber einer hat gesagt, dass die Albaner den Osman angemacht haben. Ich hab auch gehört, ne, dass sie sich am Stachus verabredet haben. (...) Alle haben gesagt, wir müssen auch hingehen. (...) Ja, weil die Albaner kommen doch nicht alleine, ne. Man muss doch den Freund helfen. (...) Nein, ich wusste auch nicht, was der Grund war. Ich hab gehört, er braucht Hilfe. Ich hab nicht gefragt. (...) Ja, weil, wie soll ich sagen, man wird ausgelacht. Freunden muss man helfen, egal was passiert ist.“ (Suat)

„Ich war auch in dieser Schule. Ich habe das im Unterricht erfahren, dass der Osman sich mit dem Albaner treffen will. (...) Wir haben alle Türken in der Schule gefragt, ne. Danach haben wir die Leute angerufen. Alle sollten kommen. (...) Warum, warum? Du kennst die Albaner, die kommen nicht allein. Wenn man sich am Stachus treffen will, dann will man doch nicht reden. Da fliegen die Fetzen. (...) Der Grund war egal. Wenn du Freund hast, ja, ne, musst nicht fragen, sondern helfen.“ (Bilal)

Diese überzogene Solidarität, dem Freund helfen zu wollen, hat sich bei beiden Seiten in der Stadt so schnell verbreitet, dass sich mehr als 50 Jugendliche im Münchner Innenstadtgebiet getroffen haben. Das Missverständnis, die kleine Diskussion und das Verabreden am Stachus wurden von beiden Seiten so sehr hochgepuscht, dass die beiden Kontrahenten nicht einmal den Hauch einer Chance hatten, das „Problem“ mit anderen Mitteln zu lösen, außer einer Massenschlägerei.

Die Freundschaft ist eng und intensiv, sie kann aber auch abrupt beendet werden und ins Gegenteil umschlagen. Sie gilt insbesondere dann als verletzt, wenn die Mutter und andere weibliche Familienmitglieder beschimpft, beleidigt oder auch nur „unsittlich“ angeschaut werden, wenn die Männlichkeit oder die Potenz angezweifelt werden und wenn abfällige Äußerungen gegenüber der nationalen Herkunft oder der Religion, aber auch gegenüber der eigenen Vorstellung von Männlichkeit gemacht werden.

**Ehre**

Männlichkeit


„Was einen richtigen Mann ausmacht, willst du von mir wissen. Natürlich! Ein richtiger Mann muss stark sein, weißt du. (...) Er darf nicht weinen, ne. Männer dürfen nicht weinen. Wenn du Schläge bekommst und weinst, ne, dann bist du doch kein richtiger Mann. (...) du musst immer stark sein, ne.” (Gökhan)

„Wenn du keine Schläge bekommen hast, bist du dann doch kein Mann. (...) Ja warum, warum, weil es so ist, Mann. Ein richtiger Mann muss Schläge bekommen, damit er auch weiß, ne, es tut weh, ne. Und wenn jemand was macht, ne, dann kannst du auch schlagen.” (Suat)


Aus den Ausführungen wird deutlich, dass die Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder als eine wichtige Anforderung an die männlichen Familienmitglieder herangetragen wird. Während selbstbewusste und offene Jugendliche in der dritten und vierten Generation sich von diesen spezifischen Normen befreien und sich beispielsweise über ihr Studium oder ihren Beruf definieren, klammern sich Jugendliche mit wenig Selbstwertgefühl und geringer Bildung bzw. Prestige in extremer Weise an diese Werte und betonen diese rigider und aggressiver als

3.3. PEERS UND GEWALT


„Ich hab immer ausländische Freunde, ne. Schau mal in diesem Kurs, ne, wenn hier Deutsche wären, wäre bestimmt scheiß gelaufen. (...) Schau, wir alle verstehen uns doch sehr gut. Alle sind doch sofort Freunde. Wenn Deutsche da wären, das wäre nicht gut. (...) Die sind komisch. Man kann denen nicht trauen. Andere Ausländer sind auch cool. (...) Ja, die Jugos sind cool, die Albaner sind auch jetzt cool. Ja, die Deutschen, mit denen verstehe ich mich nicht. Die haben andere Probleme. Denen ist es egal, wenn jemand die Mutter beleidigt und so weiter, was weiß ich Mann, die sind endkomisch.” (Gökhan)


mich respektiert. Dann hat mich, weißt du, ne, niemand mehr verarscht. Sonst wirst du immer geschlagen.“ (Gökhan)


3.4. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN

Die Werte der Eltern werden also modifiziert, weil sie ihre Funktion in dem Lebensumfeld der Jugendlichen, insbesondere der jungen Männer, nicht mehr erfüllen können. Dabei führen Diskriminierungserfahrungen dazu, dass sich muslimische Jugendliche kaum an die mehrheitsgesellschaftlichen Werte annähern, sondern vielmehr eigene entwickeln bzw. die traditionellen weiterentwickeln.

Öffentlicher und privater Raum

(Jünschke 2003) und dies dürfte heute auch noch so sein. Das in der öffentlichen Meinung verankerte Vorurteil, jugendliche Migrantinnen und Migranten seien krimineller, verbunden mit dem Nichtvorhandensein eines informellen Lösungsvorgangs des Problems (also ohne die Polizei bzw. Justiz einzuschalten) mit den Betroffenen oder deren Eltern, trägt dazu bei, dass die jugendlichen Migrantinnen und Migranten schneller angezeigt werden als ihre deutschen Altersgenossen.


Insbesondere Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft machen häufig Diskriminierungserfahrungen. Denn über jede Anzeige gegen Menschen ohne einen deutschen bzw. EU-Pass wird die zuständige Ausländerbehörde seitens der Staatsanwaltschaft bzw. der Polizei informiert, unabhängig davon, was aus dieser Anzeige wird. Etwa die Hälfte der Anzeigen wird von der Staatsanwaltschaft nicht weiter verfolgt (Jünschke 2003). Das Melden der Anzeigen an die Ausländerbehörde hat aber für Jugendliche ohne einen deutschen Pass gravierende Folgen, weil sie eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis beantragen müssen und diese nicht ausgestellt werden, wenn ein Verfahren offen ist.

Im privaten Bereich werden die Diskriminierungserfahrungen häufig deshalb nicht so intensiv gespürt, weil in diesem Bereich die Berührungspunkte zur deutschen Umwelt an Intensität verlieren. Ohne ein Wort

**Offene und latente Diskriminierung**


3.5. RASSISMUS, ANISEMITISMUS, FUNDAMENTALISMUS


Von Schulen und Jugendeinrichtungen wird von einem erheblichen Zuwachs antisemitischer Ansichten bei muslimischen Jugendlichen berichtet. Allerdings stehen empirische Untersuchungen zu Verbreitung und Ausmaß antisemitischer Dispositionen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach wie vor aus (Holz/Kiefer 2010). Das ist gerade deshalb so bedauerlich, weil sich die Strategien und Konzepte der Bildungsarbeit...
deutlich anderen Herausforderungen zu stellen haben, als dies in Bezug auf den „deutschen“ Antisemitismus der Fall ist, denn die muslimischen Jugendlichen berufen sich – anders als die rechtsextreme „deutsche“ Szene – auf einen realen Konflikt, von dem sie sich betroffen fühlen.

**Antisemitismus und der Nahost-Konflikt**


Der Nahost-Konflikt bildet heute die exponierte Projektionsfläche für allgemeine Frustration und Ressentiments gegen Israel und „die Juden“. Gleichzeitig scheinen viele muslimische Jugendliche wenig fundiertes Wissen über den Nahost-Konflikt zu haben (Arnold 2009). Gerade des-


**Funktion von Antisemitismus, Fundamentalismus und Verschwörungstheorien**

Problems präsentiert wird, für die man sich nicht selbst verantwortlich fühlt und die man auch nicht selbst verändern kann. Die antisemitische Ideologie vermag es, beinahe alle Facetten der Widersprüchlichkeiten der Moderne zu erklären: Kapitalismus- bzw. Globalisierungskritik, die Einseitigkeit der (deutschen) Medien, die Erosion der Familie, Arbeitslosigkeit etc.


Der Rückbezug auf einen „realen“ Konflikt, der (un-)mittelbare Betroffenheit erzeugt, führt zu einer ernstzunehmenden „Opferkonkurrenz“ (vgl. Niehoff 2010; Fréville/Harms/Karakayali 2010). Die Jugendlichen fragen sich, warum die Diskussion um Integrationsprobleme von Migranten in Schule und Medien eine solche Rolle einnimmt, aber die eigenen Diskriminierungserfahrungen übersehen werden; warum der Holocaust eine solch dominante Stellung in den Lehrplänen und Medien einnimmt, aber die türkische, arabische oder muslimische Geschichte – und auch die Vertreibung der Palästinenser – weniger berücksichtigt wird; warum Antisemitismus eine besondere Rolle spielt, die zunehmende Islamophobie jedoch nicht; warum Fremdsprachen als enorm wichtig ange-
sehen werden, aber Arabisch oder Türkisch offensichtlich weniger bedeutungsvoll zu sein scheinen usw.


3.6. SALAFISMUS ALS JUGENDKULTUR

Der Salafismus, eine erzkonservative theologische Auslegung des Islam, welche einen eng umgrenzten Korpus an Texten wortgenau in die Tat umsetzen möchte und sich im Spannungsfeld zwischen konservativem Islam und politischem Islamismus bewegt, ist mittlerweile in den deutschen Mainstreamdebatten angekommen. Die öffentlich geführten Debatten legen den Schwerpunkt auf die sicherheitspolitischen Interessen. Im folgenden Abschnitt werden wir den Versuch unternehmen, das Phänomen aus der Perspektive junger Menschen zu analysieren, die in der Bundesrepublik Deutschland leben. Eine der entscheidenden Fragen zur Klärung des Phänomens wird sein, worin die Gründe für das Erstarken einer Bewegung liegen, die schon seit mehreren Jahrhunderten existiert, aber erst seit etwa zehn Jahren in der deutschen Öffentlichkeit präsent ist. Sind all die jungen Menschen, die sich für den Salafismus begeistern, potenzielle Terroristen? Unsere These ist, dass für einen Großteil der jungen Menschen einerseits die Strukturen und Bedingungen ausschlag-
gebend sind, die sich aus ihrer Lebenssituation heraus ergeben. Andererseits gibt es aus Sicht der Jugendlichen charismatische Prediger, die in der Lage sind, lebensweltorientiert zu argumentieren. Die salafistische Ideologie soll nicht verharmlost werden. Denn Ideologien, die für sich in Anspruch nehmen, das einzig Wahre zu sein, und die andere Lebensformen somit negieren, sind abzulehnen.

Was ist Salafismus?


1) der Verlagerung der Debatte in die deutsche Gesellschaft und
2) der sukzessiv wachsenden Anziehungskraft des Salafismus auf junge Menschen in Deutschland.

Die Anhänger des Salafismus werden im Allgemeinen folgendermaßen beschrieben: Sie sind rückwärtsgewandt, wenig kompromissbereit, radikal, streng und beanspruchen für sich, den alleinigen Weg ins Paradies zu kennen. Andersdenkenden Muslimen wird das Muslimsein abgesprochen. Sie gelten wie die Anhänger anderer Religionen als Ungläubige. Die Hauptquellen des Glaubens sind der Koran und die Wegweisung des Propheten Mohammed. Die zentrale Forderung der Salafisten ist die unveränderliche Befolgung dieser Wegweisungen und ihre ständige Nach-
ahlung. Salafisten übertragen die vorgelebten Traditionen in die Gegenwart und ihren jeweiligen Lebensmittelpunkt, und sie integrieren diese Tradition in ihren praktischen Alltag (vgl. Schneiders 2014, S. 12), was in reflexiven Gesellschaften zwangsläufig zu Irritationen und/oder Konfrontationen führt.

Strömungen im Salafismus

In der Literatur werden – grob betrachtet – drei Typen salafistischer Gruppierungen identifiziert:


**Politische Salafisten:** Mit einem gottgefälligen Lebensstil verbinden die politischen Salafisten die Forderung nach einer Einführung der Scharia, vor allem aber einer religiösen Ordnung, die den salafistischen Interpretationen entspricht. Deshalb engagiert sich diese Gruppe aktiv, um ein politisches System zu etablieren, indem sie z. B. in der religiösen Rhetorik tagespolitische und soziale Missstände aufgreift, um die eigene Ideologie von einer gerechten Welt zu bestätigen (vgl. Clement/Dickmann 2015).


Warum sich Jugendliche radikalisieren – das Beispiel Salafismus

Im Vorfeld muss betont werden, dass in Deutschland ca. vier Millionen Menschen muslimischen Glaubens – Tendenz steigend, weil der Großteil


1. Identität und Zusammengehörigkeit


2. Protest und Provokation


Diese kurzen Ausführungen markieren zwei zentrale Aspekte:

- Jugendliche und junge Erwachsene haben immer auf soziale Aspekte, Missstände oder Rahmenbedingungen reagiert, indem sie auf ihre Art protestiert und/oder provoziert haben.

- Jugendliche oder junge Erwachsene waren und sind immer politisch, auch wenn das aktuell anders wahrgenommen wird.

Ein Thema muss so ausgereift sein, dass es die Jugendlichen interessiert. Es kann zwar nicht die These vertreten werden, dass der Salafismus viele Jugendliche bewegt und somit zu einer sozialen Protestbewegung heranreift. Aber innerhalb der Subkultur hat der Salafismus durchaus das Potenzial, als Protestbewegung wahrgenommen zu werden.

Der Zungenkuss auf der Parkbank, ein bauchfreies Oberteil, untermalt mit Piercing, grün oder lila gefärbtes Haar oder aber ein händchenhaltendes gleichgeschlechtliches Paar gehören zum alltäglichen Straßenbild in Deutschland. Selten dreht man sich bei solchen Bildern noch um, und schon gar nicht gehen Menschen, Politik und Medien deshalb auf die Barrikaden. Solche Bilder sind ein Teil des Mainstreams geworden. Sie eignen sich längst nicht mehr als Ausdruck von Protest; denn ein Protest ist dann besonders wirksam, wenn er von einer Provokation flankiert wird. Sex und Drogen scheinen den Mainstream aber nicht mehr zu provozieren. Salafismus hingegen eignet sich deshalb als Protestbewegung, weil er als Gegenbewegung zu Kommerz und Konsum wahrgenommen wird. Die selbstangeleitete Askese, der Verzicht auf überzogenen Konsum und


3. Ausgrenzung und Benachteiligung

Es gibt viele Studien, die nachweisen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem aber Muslime, Diskriminierungen und Benachteili-

4. Neubeginn durch Konvertierung

Konsequenzen im Kontext des erzieherischen Jugendschutzes


Im Kontext des Salafismus können wir folgende pädagogische Maßnahmen ableiten:


*Der akzeptierende Ansatz:* Je stärker die jungen Menschen sich in der Szene bewegen, umso schwieriger wird es, sie wieder für andere Lebensentwürfe zu gewinnen. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, systematisch bereits auf die ersten Anzeichen der Radikalisierung konstruktiv zu reagieren und Gegenangebote zu machen. Diese Angebote


3.7. DAS KOPFTUCH


Das Kopftuch ist für die deutsche Gesellschaft an sich kein fremdes bzw. unbekanntes Kleidungsstück. In vielen Gegenden, wie z. B. in Bayern, tragen oft ältere Frauen auf dem Markt oder zum Kirchgang ein Kopf-
Was an der Diskussion neu ist, ist der Umgang mit dem Kopftuch bei arabischen und türkischen Mädchen und Frauen in Deutschland. Im traditionalistisch-ländlichen Kontext ist das Tragen des Kopftuches, insbesondere für ältere Frauen, eine Selbstverständlichkeit und wird auch vielerorts nicht mit religiösen Einstellungen begründet.

„Kleidungsordnungen basieren sowohl in der christlichen wie jüdischen oder islamischen Kultur auf patriarchalischen Mustern, auf Versuchen der Macht ausübung, denen sich Frauen beugen mußten, sich beugten, denen sie Widerstand entgegensetzten oder die sie verinnerlichten. Das Kopftuch ist traditionelles Kleidungsstück, das dazu gehört, wenn Frauen im katholischen Spanien oder im protestantischen Franken in die Kirche gehen, das in anatolischen Dörfern, je nach Bindungsart, eine eigene Sprache spricht, das ältere Aussiedlerinnen als Teil ihrer Identität nicht ablegen wollen.“ (Franger 1999, S. 14 f.)

In deutschen Schulen werden die türkischen Mädchen in vier Lebenssituationen, in denen sie mit der deutschen Umwelt bzw. im Schüler-Lehrer-Verhältnis in Konflikt kommen, als Außenseiter dargestellt: beim Tragen des Kopftuches, bei der Verweigerung der Teilnahme an Sportunterricht und Klassenfahrten, bei der Ablehnung von Sexualunterricht und bei der Form der Eheschließung. Diese vier Aspekte hängen eng miteinander zusammen.5


Form tragen, bezeichnen sich als nicht religiös, wenig religiös oder als nicht praktizierende Muslime. In vielen Fällen wird das Kopftuch aber auch aus religiöser Überzeugung getragen. Dann dürfen weder die Kopfhaut noch die Haare sichtbar sein. Aus diesem Grund tragen die Frauen ein Kopftuch im Bindestil des türban, der die Haare vor dem öffentlichen Blick schützt. Der türban wird nicht nur aus religiösen, sondern auch aus politischen Gründen getragen. Der türban dient in bestimmten Milieus als politisches Symbol, um den Islam in der Gesellschaft sichtbar zu machen. In der Diskussion um das Kopftuch (gemeint wird damit praktisch immer der türban) wird vielfach übersehen, dass es sich bei den Trägerinnen um eine sehr heterogene Gruppe handelt.6

Im kritischen Diskurs über das Kopftuch ist also praktisch nie das Kleidungsstück gemeint, sondern vielmehr eine über viele Generationen umkämpfte Rolle der Frau. Es ist also durchaus nachvollziehbar, dass die Idee, Religion sei etwas Privates, dazu führt, dass nicht das „Stück Stoff“ selbst, sondern seine implizite öffentliche Symbolhaftigkeit und seine explizite kollektive Organisation des Geschlechterverhältnisses zu einem Problem wird. Aus dieser Perspektive handelt es sich in der Tat um mehr als die Frage: Trage ich eine Kopfbedeckung oder nicht? Es handelt sich gewissermaßen um ein Medium zur Konstruktion sozialer Ordnung, das öffentlich diskutiert werden muss. Allerdings gibt es in pädagogischen Kontexten kaum Anschlussmöglichkeiten an diese Überlegungen. Denn unseres Erachtens tragen muslimische Mädchen das Kopftuch in der Regel auf eigenen Wunsch, um einerseits ihre religiöse Zugehörigkeit zu verdeutlichen und andererseits öffentlich zu zeigen, dass sie die muslimische Bedeutung von Körperlichkeit und ihre muslimisch-weibliche Identität gegenüber dem deutschen Umfeld aufrechterhalten wollen. Allerdings besteht damit auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Tragen des Kopftuchs und der geschlechtsspezifischen Erziehung: Da Mädchen nicht dazu ermutigt werden, sich selbstbewusst und aktiv zu verteidigen, ist es naheliegend, dass die Mädchen freiwillig die kulturell vorgeformte passive Schutzfunktion des Kopftuchs in Anspruch nehmen. Bei jeder Diskussion um das Kopftuch sollte daher die komplexe Verschränkung zwischen Religion und Erziehungsziel beachtet werden: Wer Mädchen und Frauen (aus gut gemeinten Gründen) vor dem Kopftuch schützen will, muss beachten, dass man ihnen (aus ihrer Sicht) den Schutz entzieht. In einer komplexen Gesellschaft bieten Tradition und Kopftuch Orientierung und Anerkennung. Und zudem bietet es die Möglichkeit, sich zu unterscheiden und der eigenen Herkunft eine sichtbare
Notiz zu geben. Daher wird es teilweise mit emanzipatorischer Absicht getragen, also mit dem Ziel, sichtbar, selbstbewusst und ohne Einflussnahme der Eltern die eigenen Lebensideale zu vertreten. Der kritische Diskurs zu Kopftuch und Frauenrechten, insbesondere aus feministischen Richtungen, wird hier eher zu jugendlichem Trotz führen, als dass damit etwas erreicht würde.


Mit dem Kopftuch werden auch Zwangshe und Ehrenmorde in Verbindung gebracht. Es sei betont, dass alle drei Phänomene sehr selten auftreten. Sowohl der Anteil der kopftuchtragenden Mädchen und jungen Frauen als auch die Fallzahlen von Zwangshe und Ehrenmord sind ge-

3.8. FORMEN DER EHESchließUNG

Verschiedene Formen der Eheschließung müssen zwingend unterschieden werden. Denn während die Zwangsverheiratung, also die durch subtile oder offensichtliche Druck bzw. durch Gewaltandrohung und -anwendung herbeigeführte Eheschließung, in großen Teilen der muslimischen Community abgelehnt wird, findet die Form der arrangierten Ehe, insbesondere in ihrer postmodernen Ausprägung, zuweilen breiten Zuspruch. Selbstverständlich kann bei muslimischen Jugendlichen auch die Form der romantischen Liebe den Auslöser für eine Eheschließung darstellen, allerdings werden wir uns im Folgenden auf die klassische und postmoderne arrangierte Ehe sowie die Zwangsehe beschränken.

Die arrangierte Ehe: klassische und postmoderne Arrangements

Wichtig ist hier zu betonen, dass die arrangierte Eheschließung nur mit der Zustimmung und der freien Willenserklärung beider Parteien erfolgt. Eine klassische arrangierte Ehe läuft üblicherweise wie folgt ab:

- Ein junger Mann im heiratsfähigen Alter wird vom Vater oder der Mutter gefragt, ob er sich Gedanken darüber gemacht hat, wen er heiraten will. Wenn der Sohn sich bereits entschieden hat, teilt er seine Entscheidung der Mutter mit, damit die Familie als Brautwerber um die Hand des Mädchens anhalten kann. Wenn sich der Sohn noch nicht entschieden hat, beginnt die Familie (Mutter, Schwester, Oma oder Tante), eine geeignete Braut für ihn zu suchen. In dieser Phase der Brautschau – im Türkischen **görücü usulü** – werden zuerst Mädchen aus der Nachbarschaft, dem Bekanntenkreis und der Verwandtschaft mit demselben Glauben in Erwägung gezogen (vgl. Gartmann 1981, 67f.). Es werden Mädchen bevorzugt, die im sozialen Umfeld einen guten Ruf genießen, d.h. das Mädchen soll ehrhaft sein, darf also nicht verlobt oder mit einem Mann befreundet sein, muss sich gegenüber älteren Personen und Gästen respektvoll verhalten, soll fleißig und zurückhaltend sein und ein freundliches Wesen haben. Wenn eine solche junge Frau gefunden wurde, wird Kontakt mit ihrer Familie aufgenommen.

Wenn die Familie des Mannes von einem bestimmten Mädchen einen angenehmen Eindruck gewonnen hat, ihre Nachforschungen über das Mädchen positiv ausgefallen sind und die Eltern des Mädchens auch ihre Zustimmung erteilt haben, d. h. die Brautschau erfolgreich war, wird entschieden, als Brautwerber (dünürçü) zu den Eltern des Mädchens zu gehen – hier erstmals gemeinsam mit dem Sohn. Bevor also die Familie des Mannes das Haus des Mädchens besucht, wird die Familie des Mädchens einige Tage vorher über den Besuch benachrichtigt.

Der Mann und die Frau können sich sehen und auch unterhalten, allerdings nur in Anwesenheit anderer Familienangehöriger. Wenn die Tochter und ihre Eltern der Eheschließung zugestimmt haben, wird die Tochter den Brautwerbern versprochen. Ab diesem Zeitpunkt ist die Phase der Brautwerbung beendet. Alle Vereinbarungen zwischen den beiden Familien zu dem Brautpreis und der Festlegung des Hochzeitstermins werden nach diesem Versprechen getroffen. Das zukünftige Paar kann sich in Anwesenheit anderer Familienmitglieder gegenseitig besuchen, plant und bereitet die Hochzeitsfeier gemeinsam vor und erledigt Einkäufe für den Hochzeitsabend bzw. für die Hochzeitstage.

Die klassische arrangierte Ehe findet immer seltener statt (Toprak 2014). Dass eine Ehe in die Wege geleitet wird, bei der sich die jungen Leute vorher überhaupt nicht kennen, wird es in der Zukunft wohl auch immer seltener geben. Heute werden junge Paare in der Regel von Familienmitgliedern unverbindlich miteinander bekannt gemacht, in der Hoffnung, dass sie sich gut verstehen und dann heiraten wollen. Unverbindlich heißt aber, dass grundsätzlich beide Optionen offenstehen. Diese Form der Eheschließung, die man als postmodern arrangierte Ehe bezeichnen kann, ist selbst in konservativen Kreisen die üblichere. Im Folgenden wird ein Beispiel für einen möglichen Ablauf einer postmodernen arrangierten Ehe dargestellt.

Nachdem Yasin seine Berufsausbildung abgeschlossen hat, bemüht sich die Mutter darum, ihn zu verheiraten, indem sie ihm Mädchen aus der Nachbarschaft und aus dem Bekanntenkreis vorschlägt, die für die Familie in Frage kommen. Als der Sohn einem Vorschlag zustimmt, nimmt die Mutter Kontakt zu der Familie des Mädchens namens Gül auf und erläutert das Anliegen. Gül beschreibt dies wie folgt:
„Ja, dann hat meine Mutter mich gefragt, ob der Yasin für mich als Ehemann in Frage kommen würde. Sie hat auch gesagt, ich muss nicht sofort mit ihm heiraten. Ich kann ihn auch besser kennenlernen. Ich kannte ihn schon vom Sehen, aber nicht so gut.“

In Übereinstimmung mit Gül beschließt die Familie, dass die jungen Leute sich treffen sollen, um sich etwas besser kennenzulernen. Ihre Zustimmung zu einem Treffen kann noch nicht dahingehend interpretiert werden, dass sie ihn auch heiraten möchte, ihre diesbezügliche Entscheidung steht noch aus.

„Ich wollte ihn einfach kennenlernen. Ich fand ihn ja nett. Also, wenn er ein Idiot wäre, hätte ich ihn niemals getroffen, um später zu heiraten. Das habe ich auch meiner Mutter vorher gesagt“.

Nachdem sie sich näher kennengelernt und auch angefreundet hatten, mussten sie sich sehr bald verloben, da das vordringliche Anliegen der Eltern – insbesondere der Eltern des Mädchens – in einer Eheschließung lag und somit eine Freundschaft nur in Form einer Verlobung geduldet werden konnte.


Die Verlobung wird im engsten Familienkreis gefeiert und die beiden können nun offiziell als Paar auftreten. Yasin formuliert es so:

„Ich war froh, dass Gül Ja sagte, dann war ja offiziell und wir konnten uns noch mehr sehen. Und ich konnte sie als meine Verlobte vorstellen“.

Auch die Verlobungsphase dient dem besseren Kennenlernen, diese Zeitspanne darf maximal ein Jahr betragen. Gül betont in einer anderen Passage, dass sie durch die Eheschließung nach eigenem Wunsch mehr Freiheiten und Autonomie bekommen wird:
„Es ist schon schwer einen Mann zu finden, der nett ist und nicht so eifersüchtig. Bei Yasin hatte ich das Gefühl, er ist der Richtige. Ich wollte auch von meinen Eltern weg und mein eigenes Leben selbst bestimmen. Ich wusste, dass das mit ihm klappen würde und es hat geklappt“.

Diese Form der Eheschließung unterscheidet sich sehr von der traditionellen Form der arrangierten Ehe nach dem Vorbild der Brautschau und kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Das Arrangement der Eheschließung wird in Absprache mit beiden Kindern und Familien getroffen. Das bedeutet, eine überraschende Brautwerbung oder Brautschau für die Tochter, die sie u. U. unter Druck setzen könnte, ist bei dieser Form ausgeschlossen. Einschränkend muss allerdings hinzugefügt werden, dass die Eltern, vor allem die der Tochter, einem Arrangement, in dem sich auch die Kinder sehen und treffen, nur zustimmen, wenn die Familie und der zukünftige Partner bekannt sind (beispielsweise aus Nachbarschaft oder Bekanntenkreis). Vertrauen spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle, denn Eltern möchten ihre Kinder mit einem Mann bzw. einer Frau verheiraten, den/die sie gut kennen. Die Eheschließung ist also nicht nur eine private Angelegenheit zweier Heiratswilliger, sondern insbesondere auch ein Bündnis zwischen zwei Familien.

- Die postmoderne arrangierte Form der Eheschließung hat im Vergleich zur klassischen arrangierten Eheschließung mehrere Vorteile für die Kinder. Denn beide bekommen die Gelegenheit, über einen „längeren“ Zeitraum miteinander zu reden, gemeinsam Freunde und Bekannte zu treffen und herauszufinden, ob sie zueinander passen. Sie können selbst entscheiden, ob sie die Ehe mit dem betreffenden Partner eingehen möchten oder nicht; die Option, nach einer gewissen Zeit abzulehnen, ist ein wichtiges Merkmal. Im Falle, dass einer der beiden sich gegen die Ehe entscheidet, wird dies als einvernehmliche Übereinkunft beider verkündet, damit keines der Kinder und keine der Familien ihr Gesicht verliert.

- Vor allem die jungen Frauen profitieren von der postmodernen arrangierten Eheschließung, weil sie nach einer Phase des Kennenlernens selbst entscheiden können, ob sie zustimmen wollen. Durch diese Form erhoffen sich die jungen Mädchen mehr Freiheiten und Autonomie. Wenn sie einen Mann aus der eigenen Community heiraten, von dem sie über-
zeugt sind, können sie sich den Wunsch nach mehr Freiheit und Autonomie besser erfüllen. Für die meisten Frauen kommt nur ein Mann aus der eigenen ethnischen Gruppe in Frage (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2006, S. 271f.).

Lehnt ein Mädchen mehrere Arrangements (also mehrere Männer) ab, kann das das Ansehen der Familie in der Öffentlichkeit beschädigen. Aus diesem Grund überprüft die Familie der potenziellen Braut im Voraus sehr genau, ob eine Zustimmung der Tochter wahrscheinlich erscheint oder nicht.


Wenn beispielsweise ein wohlhabender junger Mann, bei dem auch die oben genannten Voraussetzungen gegeben sind, um die Hand der Tochter anhält, versuchen die Familienmitglieder, insbesondere aber die Mutter, das Mädchen mit suggestiven Bemerkungen wie „Er hat einen guten Beruf!“, „Er verdient viel!“ oder „Dort wird es dir gut gehen“ zu einer Entscheidung zu drängen. Der wichtigste Aspekt für eine moderne Ehe, nämlich die Liebe, hat in dieser Argumentation keinen Platz. Wenn sich die Tochter nicht freiwillig bereit erklärt, den von den Eltern präferierten Mann zu heiraten, kann es vorkommen, dass es zu einer Zwangsverheiratung kommt.

**Zwangsheirat**

Neben der klassischen und postmodernen arrangierten Ehe gibt es die Form der Zwangsverheiratung, die in der deutschen Öffentlichkeit kontrovers und emotional diskutiert wird. Häufig wird in der öffentlichen Wahrnehmung die arrangierte Ehe mit der Zwangsverheiratung gleichgesetzt. Auch einige wissenschaftliche Beiträge unterscheiden nicht zwischen den verschiedenen Formen (vgl. Kelek 2007, S. 93 ff.), während die Abgren-
zung in anderen Beiträgen essenziell ist (Straßburger 2007, S. 73 f.). Hier zeigt sich, wie schwer diese Grenze zu ziehen ist, denn häufig ist der Übergang zwischen der arrangierten Ehe und der Zwangsehe fließend. Wie oben beschrieben wurde, kann die freie Willensentscheidung der Brautleute manipuliert werden. Auch kommt es vor, dass eine arrangierte Ehe in einer Zwangsverheiratung endet, wenn die negative Entscheidung der Tochter bzw. des Sohnes nicht akzeptiert wird. Aber sowohl in den Herkunftsländern als auch in Deutschland müssen die heiratswilligen Paare einer Eheschließung formal zustimmen. Erst durch die Zustimmung und später durch die Unterschriften der Betroffenen wird besiegelt, was auf die freiwillige und mündige Entscheidung der Ehepaare zurückzuführen ist. Bei einer Zwangsverheiratung wird die „freie“ Willenserklärung stark manipuliert.


Gründe für die Ablehnung einer Ehe durch die Familie

Die Gründe für die Ablehnung eines bestimmten Ehepartners durch die Familie können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Da die Verheiratung der Kinder auch als Bündnis zwischen zwei Familien gesehen wird, wollen die Eltern, dass ihre Kinder den Ehepartner aus einer ihnen bekannten Familie wählen.

- Die Eltern lehnen die Entscheidung der Kinder ab, wenn sie die Tochter bzw. den Sohn mit einem/einer Verwandten⁹ oder einem/einer Bekannten verheiraten wollen.

- Reiche Eltern lehnen oft die Wahl ihrer Kinder ab, wenn sie die andere Familie als nicht adäquat in Bezug auf Wohlstand und Sozialstatus einschätzen.

- Wenn jemand alevitischen Glaubens einen Partner sunnitischen Glaubens (oder umgekehrt) heiraten möchte, sind die Ablehnung und der Widerstand der Eltern am stärksten.

- Die Entscheidung der Kinder wird abgelehnt und die Kinder werden gezwungen, jemanden aus dem Heimatland zu heiraten, wenn damit einem/einer Bekannten die Migration nach Deutschland ermöglicht werden kann.

3.9. EHENMORD

Die Chronologie eines vor einigen Jahren von einem Jugendlichen begangenen Versuchs eines Ehrenmordes kann die „innere Logik“ eines solchen Verbrechens verdeutlichen:10

■ Die junge Frau verlässt den Ehemann und bricht mit ihrer Familie, indem sie nicht ins Elternhaus zurückkehrt, sondern in einer Großstadt selbstständig lebt.

■ Dieses Verhalten der Tochter wird im näheren Umfeld, insbesondere im Verwandtenkreis und in der Nachbarschaft, ausnahmslos abgelehnt, aber intern zunächst geduldet. Um Härte, Unnachgiebigkeit und Kompromisslosigkeit zu demonstrieren, wird die Tochter vom Vater öffentlich verstoßen. Er verbietet allen Familienmitgliedern den persönlichen und telefonischen Kontakt mit ihr.

■ Der Vater demonstriert damit Stärke und gewinnt in der Öffentlichkeit an Ansehen und Respekt, indem er auf diese Weise das Fehlverhalten der Tochter offiziell missbilligt.


■ Der Vater gerät von allen Seiten unter Druck und Zugzwang, weil die Tochter ihr Verhalten nicht ändert und ihre Verstöße fortlaufend an ihn herangetragen werden.

■ Andere Familienmitglieder und enge Verwandte beraten gemeinsam darüber, was für eine Maßnahme ergriffen werden muss, um die Familien Ehre wiederherzustellen sowie den Gerüchten ein Ende zu bereiten. In einer solchen Runde wird meistens der Vater unter Druck gesetzt, bis eine „adäquate“ Maßnahme, in diesem Falle der Mordanschlag, ergriffen wird.

■ Häufig wird die Ausführung der Tat an die minderjährigen (männlichen) Familienmitglieder delegiert, weil bekannt ist, dass das deutsche Straf-
recht für Jugendliche mildere Strafen vorsieht. Entscheidend ist nicht, welches männliche Familienmitglied den Anschlag verübt, sondern dass die Familie reagiert. Die Strafe, die der Täter auf sich nimmt, muss im Sinne der „Schadensbegrenzung“ so gering wie möglich ausfallen.

- Der minderjährige Bruder wird unter Druck gesetzt. Ihm wird suggeriert, dass er als Märtyrer der Familie in die Geschichte eingehen wird, wenn er sich für die Familie aufopfert. Der Bruder wird dazu gebracht, die Tat zu begehen, in dem ihm suggeriert wird, dass seine „Lieblingschwester“ nicht nur die Ehre der Familie, sondern auch seine Liebe und sein Vertrauen mit Füßen getreten habe. Beides habe sie durch ihr Verhalten zerstört und könne nur mit rigider und entschlossener Ahndung wiederhergestellt werden.


- Der Mordanschlag missglückt, die Schwester überlebt. Der Junge wird wegen schwerer Körperverletzung zu einer Bewährungsstrafe verurteilt. Dies liegt u.a. daran, dass die Aussage der Schwester keine Verurteilung wegen versuchten Mordes zuließ. Selbst in dieser Situation hält die Schwester zu ihrem Bruder.

Zwei Gründe legitimieren diesen extremen Schritt aus der Sicht der männlichen Familienmitglieder:

1. In konservativ-patriarchalischen Familienstrukturen steht es der Frau nicht zu, ihren Mann zu verlassen. Die traditionelle Rolle der Frau besteht darin, das Funktionieren der Familie zu gewähren.

2. Wird aber die Ehe trotzdem geschieden, weil der Mann seine Frau verlässt, muss die Frau wieder zu ihren Eltern zurückkehren. Denn nur eine verheiratete Frau darf ihr Elternhaus verlassen.


**3.10. ZUSAMMENFASSUNG**

zum einen in der Ehe nicht selten mehr Freiheiten versprechen als in ihren Familien und zum anderen durch die familiäre Kontrolle kaum auf anderen Wegen potenzielle Partner kennenlernen können und zudem häufig auch die Ehre der Familie erhalten wollen.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Jungen die zentrale Schnittstelle sind: Sie neigen einerseits eher zu extremen Haltungen und Handlungen und sie stellen andererseits auch für die Förderung bzw. Einschränkungen von Frauenrechten die zentrale Instanz dar – insbesondere weil sie Bräute aus ihren Herkunftsländern importieren und damit immer wieder neue „erste Generationen“ in prekären Soziallagen entstehen. Wenn man also muslimischen Jungen und jungen Männern eine Perspektive gibt, ihnen also einen guten Platz in der Gesellschaft in Aussicht stellt, dann verbessert man damit gleichzeitig auch die Situation der Mädchen – und zwar beträchtlich. Unserer Einsicht nach führt kaum ein Weg daran vorbei, die benachteiligten muslimischen Jungen stärker ins Zentrum präventiver pädagogischer Bemühungen zu rücken.

Die Konzentration auf Jungen und junge Männer ist dabei nicht nur wegen der zentralen Rolle der Männer von Bedeutung, sondern insbesondere auch deshalb, weil sie im Bildungssystem die ungünstigsten Voraussetzungen mitbringen. Wie in den nächsten Kapiteln deutlich werden wird, ist die Erziehungspraktik, die wenige Freiräume lässt, für eine erfolgreiche Schullaufbahn in Deutschland deutlich „günstiger“. Daher schneiden muslimische Mädchen deutlich besser ab als ihre Brüder. Während die Mädchen von allen Außeneinflüssen abgeschirmt werden, müssen sich die Jungen mit allen Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen im Kindes- und Jugendalter selbstständig auseinandersetzen. Sie werden kaum kontrolliert und damit auch nicht unterstützt.

Alle jungen Menschen wollen eine Orientierung und haben das Bedürfnis, gebraucht zu werden. Sie möchten auf der „richtigen Seite“ stehen. Es ist dabei zu beachten, dass das, was sie können, entscheidend prägt, was sie wollen. Wollen und Können sind häufig nur analytisch trennbar – in der Praxis sind diese beiden Modi so stark verschränkt, dass Ursache und Wirkung nicht zu unterscheiden sind. Wenn sie mehrfach erleben, dass sie gewisse Dinge nicht beherrschen, dann werden diese für sie an Bedeutung verlieren. Die Schule ist von diesem Bedeutungsverlust sehr häufig am stärksten betroffen.
1) Hierbei werden selbstverständlich pathologische Gewalttaten außer Acht gelassen.
6) Dass aber die Trägerinnen des türban öffentlich selbstbewusst einen Mann küssen, ist eine eindeutig neue und überraschende Entwicklung, die sowohl in Deutschland als auch in muslimischen Gesellschaften immer häufiger beschrieben wird.
7) Die Funktion der Unterscheidung ist äußerst komplex. Sie kann mit der Färbung der Haare (wie bei Punks) oder der schwarzen Schminke (bei Gothics oder Emos) verglichen werden. Dieses Motiv ist insbesondere dann gegeben, wenn die Tochter ein Kopftuch trägt, während ihre eigene Mutter dies nicht tut. Und diese Konstellation ist nicht selten.
8) Früher gab es den sogenannten Brautpreis, der in einigen traditionellen Kontexten auch heute noch üblich ist.
gegenüber männlichen Lehrkräften und Mitschülern eine gleichwertige Rolle einzunehmen, gelingt nicht problemlos. Entsprechend kann es nicht überraschen, dass es bei Jungen und Mädchen zu Orientierungsproblemen kommt.


4.1. ZUR BEDEUTUNG DER SCHULE BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN

Murat, ein heute 21-jähriger Berufsschüler, der in seiner frühen Jugendphase häufig auffällig geworden war, erzählt im folgenden Interviewauszug rückblickend über seine Orientierungsprobleme:

„Meine Familie lebte in ihrer eigenen Welt. Wenn man zu Hause nicht gemacht hat, was mein Vater gesagt hat, gab’s richtig Ärger. Wir lebten wie in der Türkei. (...) Da wurde viel gebrüllt, da gab’s immer Action. Aber da war ich eigentlich immer nur zum Essen und Schlafen. Sonst war ich in der Schule oder mit meinen Jungs unterwegs. (...) Mein Vater hat immer gefragt, ob alles in der Schule gut läuft, ich habe gesagt: Klar, läuft alles. Das war’s. Meine Eltern fanden Schule wichtig, aber die hatten überhaupt keine Ahnung, was da los war. (...) Wenn ich Scheiße gebaut habe und mein Vater in die Schule kommen musste, musste ich übersetzen. Da habe ich immer irgendwas erzählt, auf jeden Fall hatte
das nix mit dem zu tun, was die Lehrerin gesagt hat. (...) In der Schule war das immer so komisch, ich wusste gar nicht, was die von mir wollten. Das hat für mich kein Sinn gemacht. (...) Wir haben eigentlich nie das gemacht, was wir sollten. Die Lehrer wussten auch nicht, was die mit uns machen sollten. Das war so, für uns war das so, wir sind da einfach so hingegangen, zu den Deutschen, und nach der Schule waren wir in unserer Straße und haben nur Scheiße gemacht. Das war eine Pflichtveranstaltung, sonst nichts. (...) Und später, so mit 15 oder 16, waren wir ne richtige Gang. Wenn einer Probleme hatte, haben alle mitgemacht. Da hat man sich richtig stark gefühlt, keiner konnte einem was. Das war für uns das echte Leben. (...) Aber wir hatten zu oft Stress mit der Polizei, haben Leute abgezogen und so (...).”

Gülcien ist Murats 19-jährige jüngere Schwester. Die Abiturientin – die ein Jura-Studium aufnehmen wird – gibt Schule und Bildung eine ganz andere Bedeutung:

Aus beiden Erzählungen wird Einiges deutlich, was die strukturellen Widersprüche zwischen den Lebenswelten Schule und Familie sichtbar werden lässt:


- In beiden Fällen wird die Notwendigkeit von Schule ganz unterschiedlich interpretiert. Während Murat gar nicht versteht, was die Lehrkräfte von ihm wollen, tut Gülcien alles, was die Lehrkraft von ihr erwartet. Hier wird ein in der Soziologie vielfach beschriebenes Muster erkennbar. Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten betonen die Dinge, die aus ihrer Perspektive „nützlich“ erscheinen. Dabei spielen bei Murat ausschließlich die Dinge eine Rolle, deren Anwendbarkeit sich unmittelbar erschließt. Was er nicht versteht, spielt für ihn keine Rolle. Ihm wurde immer die Freiheit überlassen, selbst zu entscheiden, was er tun möchte. Gülcien hingegen hat gelernt, dass Pflichterfüllung und Ordentlichkeit eine wichtige und damit auch notwendige Grundeinstellung darstellen. Sie sollte immer Erwartungen erfüllen und tut dies selbstverständlich auch in der Schule. Sie ist nicht deshalb erfolgreich in der Schule, weil ihre Eltern Druck ausgeübt haben oder sie direkt gefördert haben, sondern weil die Erwartungen, die in ihrem familiären Umfeld an sie gerichtet wurden, mit jenen in der Schule kompatibel waren – zumindest nach einer gewissen Verunsicherungsphase.

- Murat wurde kaum kontrolliert oder unterstützt. Dadurch entwickelt sich bei ihm eine Haltung, die durch Kurzfristigkeit geprägt ist. Was nicht direkt „Sinn macht“ und gleichzeitig auch unmittelbar Erfolge bietet, wird vermieden. Das Aufschieben von Bedürfnissen und das Kontrollieren von Affekten wurden von Murat nie gelernt. Die für eine


4.2. ZUR BEDEUTUNG VON BILDUNG IN DEN FAMILIEN


„Individualität, was die Lehrer immer wieder fordern und fördern, aber was ist mit Gemeinschaft, Nachbarschaft, Aufeinander-angewiesen-sein, nachbarschaftliches Engagement und so weiter. Die Christen, das sind doch auch die Lehrer, reden von der Nächstenliebe, tun aber das Gegenteil. Wie soll ein Dritt- oder Viertklässler wissen, ob er Arzt oder Dachdecker werden will. Man muss nicht immer die Kinder verstehen, wenn das Kind Blödsinn macht. Man muss das Kind auch bestrafen, ohne dem Kind tausend Gründe dafür zu nennen. Dann ist der Wert der Bestrafung aus meiner Sicht nicht mehr gewährleistet. Die erwarten von einem Kind, das Mist baut, auch noch Einsicht. Wenn ein Kind einsichtig wäre, würde es doch diesen Fehler nicht machen. Ich verstehe nicht, was das Ganze eigentlich soll.“
Folgende Erwartungen haben muslimische Eltern an die Erziehungspraxis in der Schule:


- Dem Kind sollen nicht zu viele Entscheidungs- und Handlungsspielräume überlassen werden, d.h., dass die Lehrkraft entscheiden soll, was das Richtige für jedes Kind ist. Das Vertrauen in den Lehrer ist größer als in das Kind.

- Eine klare Rollenaufteilung zwischen Schule und Familie, was bedeutet, dass die Schule eigenverantwortlich Entscheidungen treffen soll und nicht bei jeder Angelegenheit die Schüler bzw. deren Eltern miteinbezieht.


„Wir versuchen, wie ich eben bereits auszuführen versucht habe, den Kindern gewisse Werte, wovon wir überzeugt sind, zu vermitteln. (...) Dazu gehört zum Beispiel, dass man ältere Menschen, Onkel, Tanten, Großeltern und so weiter mit Respekt begegnet; nett, freundlich und zurückhaltend zu sein. Das kann man eigentlich in Deutsch nicht so gut beschreiben. Ein Ausdruck im Türkischen bringt das Ganze aus meiner Sicht auf den Punkt: Büyüklere karsi saygili olmak³. Egal, wie viele Generationen wir in Deutschland leben werden, gewisse


Während also muslimische Arbeiter- und Akademikerfamilien in Bezug auf die Erziehungsideale ähnliche Präferenzen aufweisen, zeigen sich zwischen den beiden Gruppen sehr deutliche Unterschiede im Bildungsverständnis. Unserer Ansicht nach muss die Bedeutung von Bildung und Schule sehr differenziert betrachtet werden. Wenn man Eltern, egal welcher sozialen und kulturellen Herkunft, fragt, welche Bedeutung sie Bildung beismessen, wird das Ergebnis relativ ähnlich sein: Natürlich ist Bildung wichtig! Wenn man Arzt oder Anwalt werden will, dann muss man gut in der Schule sein und studieren. Das weiß jeder. Bei genauerer Betrachtung erkennt man dennoch deutliche Unterschiede. Denn es muss betrachtet werden, welche Vorstellung von Bildung vorliegt und...

Das entscheidende Dilemma, dem sich jede systematische Förderung stellen muss, hängt weniger mit den innerunterrichtlichen Lernprozessen im engeren Sinne zusammen, sondern eher mit den Widersprüchen zwischen der Funktionslogik der Schule und der Erziehungslogik der Familie. Während die Logik der Schule auf Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Selbstdisziplin, Selbstmotivation, Individualität und Kooperation und damit nicht nur kognitivistisch ausgerichtet ist, verfolgt die Familie eine Logik, bei der Kollektivität, Kontrolle und Gehorsam im Vordergrund stehen. Diese beiden Lebenswelten sind in der Tat unterschiedliche Welten mit sehr verschiedenen Funktionsweisen – und beide Pole beanspruchen für sich, das richtige Ideal zu vertreten. Dadurch geraten die Jugendlichen in teilweise enorm widersprüchliche Situationen. Entsprechend legen insbe-

4.3. BERUFSAUSBILDUNG UND BERUFSINTERESSEN


lichen zusammenhängt, sondern auch mit Möglichkeiten und Chancen, die ihnen nur in wenigen Berufen geboten werden.


4.4. ZUSAMMENFASSUNG


Häufig sind die Berufswünsche unrealistisch bzw. extrem ambitioniert, oder werden aber zu niedrig eingestuft. Da die Jugendlichen erleben, dass sie sich selbst relativ stark ändern müssten, um erfolgreich zu sein, träumen sie von Berufen, in denen sie scheinbar „sie selbst“ bleiben können. Das gilt in zwei Bereichen ganz besonders: bei Sportlern und Musikern. Sie haben diese Berufswünsche, weil sie glauben, dass in diesen Bereichen ihre Haltung, ihr Lebensstil und die Loyalität gegenüber der Familie mit Erfolg und umfassender Anerkennung vereinbar sind. Es geht dabei nicht nur um monetären Reichtum, denn dann könnten sie auch andere Berufe wählen, die wohlhabend machen (beispielsweise in Wirtschaft, Politik oder Wissenschaft). Nicht nur das erforderliche Studium stellt eine Barriere dar. Es wäre nicht zwingend „anstrengender“ als die Mühen, die man auf sich nehmen muss, um Fußballprofi oder Musiker zu werden – nach dem Studium wären die Jobaussichten allerdings besser als die Wahrscheinlichkeit, beispielsweise bei einer Castingshow zu gewinnen. Vielmehr orientieren sich die Jugendlichen an Berufen, die aus ihrer Perspektive eine gewisse „soziale Nähe“ zu ihren Lebenseinstellungen aufweisen. Die Denkweisen, die Umgangsformen, der Sprachstil und das gesamte Erscheinungsbild erfolgreicher Top-Anwälte, Manager, Politiker...

In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen müssten also die gesamten Sozialisationsbedingungen und die damit verbundenen habituellen Muster berücksichtigt werden, was unweigerlich dazu führt, dass bei der Förderung im Bildungssystem der Fokus stärker auf Erziehung, Einstellungen und Orientierung gelegt werden müsste.

LITERATURTIFFPS


1| Wörtliche Übersetzung: „Das Fleisch gehört dir, die Knochen mir“. Mit dieser Aussage bringen die Eltern zum Ausdruck, dass der Lehrer in Fragen der Erziehung alle Freiheiten hat.
2| Der Interviewpartner meint die frühe Selektion in Hauptschule, Realschule und Gymnasium.
3| „Respekt vor Autoritäten“.
4| Die geschlechtsspezifische Erziehung in den Familien führt bei muslimischen Jugendlichen zu einer deutlich stärkeren geschlechtsspezifischen Differenzierung der Berufswahl als bei deutschstämmigen Altersgenossen.
5. KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS


- **Fachkräftemangel**: Es fehlt in Deutschland qualifiziertes Personal im MINT-Bereich, sowohl Akademiker als auch beruflich Gebildete. Dieser Mangel könnte durch Migranten abgedeckt werden, weil sie sich viel stärker an MINT-Fächern orientieren. An die Illusion, man könne den Fachkräftemangel durch die Zuwanderung Hochqualifizierter befriedigen, glauben die politischen Akteure kaum noch.

- **Steigende Kosten**: Es entstehen durch Unterqualifizierung und Bildungsarmut enorme Kosten: einerseits durch Nachqualifizierung und berufsvorbereitende Maßnahmen (also durch eine verlängerte Schul- / Ausbildungszeit), andererseits durch die deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit für dauerhafte Sozialtransferabhängigkeit. Zudem ist deutlich nachweisbar, dass ein niedriges Bildungsniveau mit erhöhten Kosten im Gesundheitssystem und mit einem höheren Kriminalitätsrisiko zusammenhängt.

- **Sinkende Einnahmen**: Durch verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten sowie Sozialhilfeabhängigkeit entstehen nicht nur unmittelbar Kosten, sondern es entgehen dem Fiskus auch Einnahmen im Steuerhaushalt und in den Sozialversicherungen. Der Sozialstaat leidet insbesondere daran, dass durch Arbeitslosigkeit nicht nur ein Einzahler wegfällt, sondern gleichzeitig ein Transferbezieher hinzukommt.

- **Wissensgesellschaft und Vollbeschäftigung**: Eine Gesellschaft, die eine der weltweit führenden Nationen ist, wird ihren Wohlstand auf Dauer nur erhalten können, wenn sie in die Zukunft investiert. Durch den de-

- **Soziale Nachhaltigkeit**: Häufig geht in der öffentlichen Diskussion unter, dass das Bildungssystem nicht nur die zukünftigen Beitragszahler und Arbeitskräfte ausbildet, sondern auch die Bürger, Demokraten und Eltern von morgen. Alle Versäumnisse werden also nicht nur monetäre Konsequenzen haben, sondern können sich auch dauerhaft auf die politische Kultur auswirken.


Diesen allgemeinen strukturellen Aspekten des Erziehungs- und Bildungssystems widmet sich der erste Abschnitt dieses Kapitels. Daraufhin wer-

5.1. DIE STRUKTURELLE EBENE: ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSSYSTEM


Innerhalb der Bundesländer bestehen weitere regionale Unterschiede. Für das Ruhrgebiet steht der „Sozialäquator“ (die A40) beispielhaft für solche Disparitäten (Terpoorten 2007). Sowohl Bildungsbeteiligung als auch andere Indikatoren wie die Gesundheit der dort lebenden Kinder unterscheiden sich zwischen dem Norden und dem Süden des Ruhrgebiets enorm. Schulen sind unmittelbar in einen sozialen Raum integriert,

Der einmal beschrittene Bildungsweg im selektiven System ist dabei nachträglich kaum noch revidierbar. Etwa 90 Prozent der Schüler verbleiben, trotz der formalen Möglichkeit eines Schulwechsels, in der Schulform, die nach der Grundschule vorgesehen bzw. gewählt wurde. In den wenigen Fällen, in denen es zu einem Wechsel kommt, handelt es sich meist um einen Abstieg, nicht selten zur Haupt- oder Sonderschule.


Bei einer differenzierten Betrachtung der Ausgaben für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I stellt man fest, dass die Ausgaben für die Förder- und Hauptschulen am höchsten sind. Diese kaum bekannte

Die gesamten Anreizstrukturen, insbesondere die gängige Beförderungspraxis, laufen einem migrations- und ungleichheitssensiblen Engagement zuwider. Die zentralen Pflichten einer Schule und damit auch einer Lehrkraft liegen in der Erfüllung inputorientierter Vorgaben (Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenvorgaben etc.). Entsprechend hat die Beförderungspraxis wenige Bezüge zur professionellen pädagogischen Performanz, die weder auf allgemeine noch auf ungleichheitsbezogene Standards hin bewertet werden kann, da die Qualität der pädagogischen Arbeit einer Lehrkraft gar nicht festgestellt wird. Beförderungen werden in der Regel mit besonderen Leistungen im Bereich Schulverwaltung und -organisation ausgesprochen. Es existieren keinerlei Anreize zur systematischen Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, denn weder die Besoldung noch eine Beförderung, weder Anerkennung noch Unterstützung sind hierfür vorgesehen. Das Thema Benachteiligtenförderung hängt vom persönlichen Engagement und von den Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft ab und wird institutionell nicht gestützt oder honoriert, was einer migrations- und ungleichheitssensiblen Professionalisierung entgegensteht.

Auf der Prozessebene müsste Ungleiches ungleich behandelt werden, müssten Stärken und Potenziale mit unterschiedlichen Lernwegen und Methoden ausgeschöpft werden; auf der Strukturebene sollten (so lange wie möglich) alle gleich behandelt werden. Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen. Für die Koordination komplexer Prozesse müssten Schulen mehr Verantwortung übernehmen und Eigeninitiative zeigen, was allerdings (teilweise) durch die Strukturen determiniert wird. Dennoch ist es möglich, auf der Ebene der Organisation einiges zu verbessern.
5.2. DIE EBENE DER ORGANISATION: SCHULE UND SCHULENTWICKLUNG


Die Diagnose und Bewertung der individuellen Lernentwicklung und des individuellen Lernbedarfs ist zentraler Bestandteil jeder Förderung, insbesondere bei der Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Vorrangiges Ziel müsste es sein, basierend auf der Diagnose der Lernvoraussetzungen, individuelle Lernformen und -pläne zu gestalten, die

Aus dieser Perspektive wird ersichtlich, dass die einzelne Lehrkraft, die in der Regel dutzende Schüler betreut, vor einer kaum zu bewältigenden Aufgabe steht. Es werden Veränderungen notwendig, die sowohl das Unterrichtsgeschehen als auch die Personal- und Organisationsentwicklung betreffen, um schulumfassende Konzepte für den Umgang mit Vielfalt und Ungleichheit zu entwickeln, welche nicht allein auf dem Engagement und den Kompetenzen einzelner Lehrkräfte basieren.

**Organisationsentwicklung**


Unterrichtsentwicklung


**Personalentwicklung**


Lehramtsausbildung interkulturelle und ungleichheitssensible Kompetenzen fast vollständig ausgeblendet.

Während der Schwerpunkt bisher auf den standardisierbaren Prozessen innerhalb einer Schule lag, wird sich der nächste Abschnitt den nicht standardisierbaren Prozessen auf der Ebene der Interaktion widmen.

5.3. DIE EBENE DER INTERAKTION: UNTERRICHT UND BERATUNGSGESPRÄCHE


Eine besondere Bedeutung, insbesondere im Kontext interkultureller pädagogischer Settings, kommt der Reflexion der Haltung des Pädagogen zu. Eigene Vorurteile und Erfahrungen gehören genauso dazu wie pädagogische Grundannahmen und das eigene Rollenbild.


In diesem Zusammenhang spielt auch interkulturelle Kompetenz eine besondere Rolle. Um Kinder mit unterschiedlichen, kulturell geprägten Wertvorstellungen erziehen und bilden zu können, ist es zunächst notwendig, sie zu verstehen, um sie daraufhin ressourcenorientiert zu fördern. Daher werden auch kommunikative Sensibilität und konfrontative Gesprächsführung erläutert. Abschließend wird die besondere Bedeutung künstlerischer, kultureller und sportlicher Angebote für die Erziehung dargestellt.
Reflexion der eigenen Vorurteile und pädagogischen Grundannahmen


Zunächst ist festzuhalten, dass es die professionelle Fachkraft ist, die in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen den „ersten Schritt“ machen muss. Die weitverbreitete Vorstellung, die Familien könnten die Probleme lösen, wenn sie nur wollten, führt genauso schnell zu allgemeiner Zustimmung wie die Andeutung, es handle sich um ein pädagogisch nicht lösbares Problem. Tatsächlich können sich die Eltern nur sehr schwer von eigenen Wertvorstellungen und Handlungs Routinen trennen. Und auch die pädagogische Einflussnahme ist unter den gege-
benen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen eindeutig begrenzt. Und dennoch ist eine Einflussnahme möglich, wenn die Pädagogen auf die Kinder und deren Eltern zugehen und wenn die Reflexion und Kommunikation in folgenden Bereichen umfassend stattfindet:


- Jedes Kind will bzw. wird lernen: „Man kann sich Mühe geben, wie man will, man wird nicht verhindern können, dass Kinder lernen“. Dieser in vielen Varianten geläufige pädagogische Leitsatz deutet darauf hin, dass Kinder gar nicht anders können, als zu lernen. Pädagogen haben lediglich einen Einfluss darauf, was und wie gelernt wird. Eine kindzentrierte Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass man davon ausgeht, dass jedes Kind lernen will. Sollten Lern- bzw. Leistungsrückstände vorliegen, muss danach gefragt werden, worin die hemmenden Faktoren liegen. Weder das „Aufgeben“ eines Kindes noch eine falsche Rücksichtnahme durch die Senkung des Anspruchs sind die folgerichtigen Schlüsse, sondern die individuelle Diagnose und Förderung, was auch Erziehungsaufgaben beinhaltet. Jedes Lernen ist kontextualisiert, was bedeutet, dass jedes Wissen und jede Fähigkeit, die neu erlernt wird bzw. werden soll, auf bereits vorhandenem aufbauen muss. Liegen weder Vorwissen noch Grundfähigkeiten vor, die zum Erlernen eines vorgegebenen Stoffs erforderlich sind, wird der Lernprozess ineinmalig bzw. blockiert. Fehlen also gewisse „Zwischenstücke“ oder „Grundlagen“, wird das gewünschte Lernergebnis nicht erreicht. Insbesondere muslimische Kinder erleben unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Kontexte und Regelwerke, wodurch erzieherische Hilfe häufig zentraler ist als beispielsweise Nachhilfe oder Zusatzunterricht.


Ressourcenorientierte Arbeit: Thematisierung der Probleme und Einbeziehung der Werte

In der konkreten Arbeit mit dieser Zielgruppe ist es zu empfehlen, ressourcenorientiert zu arbeiten. Der mittlerweile alltagstaugliche klassische pädagogische Grundsatz: „Das Kind dort abholen, wo es gerade steht”, wird insbesondere bei benachteiligten muslimischen Jugendlichen
kaum umgesetzt. In der Regel beschränkt sich Förderung auf Förder- oder Zusatzunterricht, um sprachliche Defizite auszugleichen. So wichtig solche Maßnahmen auch sind, sie müssen um eine ressourcenorientierte Zugangsweise ergänzt werden.


Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen


In der Regel wird diejenige Person als interkulturell kompetent beschrieben, die in der Lage ist, die kognitiven Kompetenzen mit den Handlungskompetenzen zu verzahnen. Was verbirgt sich aber hinter diesen abstrakten Begriffen? Hinter dem Begriff interkulturelle *Handlungskompetenz* finden sich – nach Gaitanides (2008) – folgende Kompetenzen:

- **Empathie** ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller Herkunft.
- **Rollendistanz** ist einerseits die dezentrierte kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit und andererseits die Fähigkeit zur Einnahme der anderen Perspektive und Relativierung der eigenen Sichtweise.
- **Ambiguitätstoleranz** ist die Fähigkeit, Ungewissheit, Unsicherheit, Fremdheit, Nichfwissen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten, die Neugier und die Offenheit gegenüber dem Unbekannten, das Respektieren anderer Meinungen und die Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit.
- **Kommunikative Kompetenz** ist die Sprach-, Dialog- und Aushandlungsfähigkeit sowie Verständigungsorientierung.

Unter interkulturellen *kognitiven* Kompetenzen versteht Gaitanides folgende Bereiche:

- Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften, Herkunftssprachen und eigene Auslandserfahrungen,
Kenntnisse über geschichtliche Prädigungen, politische/sozio-ökonomische Strukturen, kulturelle Standards und spezifische kollektive Identitätsprobleme der Mehrheitsgesellschaft des Einwanderungslandes,

Kenntnisse über Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen,

Kenntnisse über das migrationsspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste,

Kenntnisse über die Binnendifferenzierung der Einwanderergruppen bzw. deren Schichtung,

Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Migranten,

Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus,

Kenntnisse über theoretische Prämissen, Strategien und Methoden interkulturellen Lernens und antirassistischer Arbeit.


Um muslimische Jugendliche und ihre Eltern bei Erziehungsfragen gezielt und adäquat beraten zu können, sollten die Fachkräfte entsprechend geschult werden. Der Besuch eines Wochenendseminars im Bereich der „interkulturellen Kompetenz“ geht zwar in die richtige Richtung, reicht aber bei Weitem nicht aus, um die Hintergründe und die kognitiven Hypothesen der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern vollständig zu verstehen – auch die Lektüre dieses Buchs dient lediglich der Weiterentwicklung kognitiver interkultureller Kompetenz.

Kommunikation: Missverständnisse und Gelingensbedingungen

Aufgrund der traditionellen Erziehungsziele muslimischer Eltern spielen Aspekte wie Autorität und Respekt eine besondere Rolle, insbesondere

„Immer was anderes, die ham manchmal nett mit einem geredet, manchmal, wie wenn man ein Schwerverbrecher ist. Und immer sagen die ‚Halt dich an die Regeln‘ oder ‚Gib dir mehr Mühe‘ und so. Ich hab nix verstanden. (...) Meine Mutter hat immer gesagt: ‚Du musst immer Respekt haben vor Lehrer, als ob das dein Vater ist‘. Aber das geht nicht. Das geht so nicht. Die wollen ja, dass ich was sage, also die wollen echt Antworten
hören. Bei meinem Vater darfst du nicht antworten. (...) Wenn ich in der Schule so mache wie zu Hause, dann bin ich ein Schleimer. Das will der Lehrer nicht, so einen Respekt.”

**Verständigung auch durch Konfrontation**


Ali erscheint zu spät zum Unterricht:

*Frau Müller:* Moment, wann musstest du hier sein?
*Ali:* Ja, um acht Uhr.
*Frau Müller:* Wie spät ist es jetzt?
*Ali:* Ja, wie? ... Ich weiß nicht.
*Frau Müller:* Dann schau mal auf die Uhr.
*Ali:* Ja, es ist 8 Uhr 30.
*Frau Müller:* Wie oft fährt dein Bus?
*Ali:* Ja, ich habe den Bus verpasst.
*Frau Müller:* Ich habe dich gefragt, wie oft dein Bus fährt.
*Ali:* Der ist vor meiner Nase wegge... 
*Frau Müller:* Du sollst meine Frage beantworten.
*Ali:* Ja, halt in 10 Minuten.
*Frau Müller:* Und warum bist du eine ganze halbe Stunde verspätet?
*Ali:* Ja, weil ich den Bus verpasst habe.
*Frau Müller:* Der Bus fährt alle 10 Minuten, und du bist eine halbe Stunde später dran. Das stimmt also so nicht.
*Ali:* Ich habe zu spät das Haus verlassen, und...
*Frau Müller:* Beim nächsten Mal verlässt du das Haus rechtzeitig, damit du pünktlich in die Schule kommst. Warum hast du so spät das Haus verlassen?
*Ali:* Ja, ich musste frühstücken.
Basierend auf dem Dialog ist Folgendes zu beachten:


Allerdings: Nicht immer ist Konfrontation die passende Reaktion auf Fehlverhalten. Sollte ein Kind hartnäckig und glaubhaft erläutern, dass der Bus eine Verspätung hatte, muss man das zunächst akzeptieren.


Der konfrontative Ansatz sollte unbedingt durch ressourcenorientierte Maßnahmen flankiert werden, die die Stärken des Jugendlichen hervorheben, loben oder durch Sensibilität gegenüber den persönlichen, sozialen und migrationsspezifischen Rahmenbedingungen Einfühlksamkeit signalisieren. Folgende Punkte stellen die Fachkräfte, die die konfrontative Gesprächsführung anwenden, vor besondere Herausforderungen und müssen beachtet werden:

- **Kenntnisse der interkulturellen Kompetenz:** Unüberlegte und von stereotypen Vorurteilen geprägte Konfrontationen, wie z. B. „Bei euch in der Türkei …“ oder „Der Islam erlaubt dir nicht zu schlagen“, können verletzend, kränkend und schließlich kontraproduktiv wirken. Auf die Abwertung der kulturellen Wertvorstellungen reagieren viele muslimische Jugendliche sehr gereizt, fühlen sich nicht verstanden und ernst genommen. Da die Konfrontative Pädagogik auf der Sachebene an-
setzt, wird auf suggestive Fragen und stereotype Annahmen verzich-
tet. Vielmehr sollte gefragt werden, wie es zu Hause abläuft oder wel-
che Rolle die Religion spielt. Was der Schüler sagt, kann die Grundlage
für ein Gespräch sein. Die Fachkraft sollte sich ferner darüber im Klär-
ren sein, welches Verhalten wirklich „abweichend“ ist und entsprechend
„verändert“ werden sollte, und wann es sich lediglich um „persönliche“
Vorlieben der Fachkraft handelt. Die Pädagogen sollten entsprechend
über interkulturelle Kompetenz verfügen, aber auch entschieden die
notwendigen Regeln und Werte verfolgen. Bedauerlicherweise kommt
beispielsweise bei der Ausbildung von Lehrkräften und selbst bei Anti-
Aggressivitäts-Trainern „Interkulturelle Kompetenz“ als Qualitätsstan-
dard nicht vor, obwohl bekannt ist, dass in Ballungszentren ein Groß-
teil der Schülerschaft bzw. der Teilnehmer solcher Trainings einen Mi-
grationshintergrund hat.

- **Konfrontative Haltung:** Die konfrontative Methode ist weder für jeden
  Jugendlichen noch für jede pädagogische Fachkraft geeignet. Für Ju-
gendliche, die ruhig und schüchtern sind und die Konfrontation nicht
suchen, ist die Methode ebenso wenig geeignet wie für Pädagogen, die
diese Methode nicht verinnerlicht haben. Die Fachkräfte müssen ihre
Haltung in Bezug auf diesen Ansatz überprüfen und ggf. die Haltung
der konfrontativen Gesprächsführung in den Fortbildungen einüben,
bevor sie den Ansatz bei Jugendlichen anwenden. Die Erfahrungen in
den Fortbildungen mit Multiplikatoren zeigen, dass die methodische
Umstellung viele Übungseinheiten und gewisse zeitliche Ressourcen
in Anspruch nimmt.

- **Erfahrung:** Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich häufig
  in derart orientierungslosen inneren Zuständen, dass der Einsatz von
Konfrontation gegebenenfalls anders dosiert werden muss als in der
Arbeit mit einer anderen Klientel. Denn es kann durchaus sein, dass
sich ein Jugendlicher in einer Identitätskrise befindet. Diese kann aus
einer Überforderung aufgrund der beschriebenen widersprüchlichen Er-
wartungen in Familie und Schule entstehen. In einem solchen Zustand
sollte von der Konfrontation Abstand genommen und stattdessen das
offene Gespräch gesucht werden. Hierfür sind genaues Beobachten und
Fingerspitzengefühl erforderlich. Zudem ist zu beachten, dass sich der
konfrontative Stil nicht für jeden Jugendlichen eignet. Beispielsweise
sollten die Jugendlichen über eine gewisse kognitive und psychische
Stabilität verfügen, um die Konfrontation richtig zu verstehen. Insbe-
sondere bei psychisch labilen Kindern und Jugendlichen ist Vorsicht geboten.


Wer mit Methoden der Konfrontativen Pädagogik Jugendliche migrations- sensibel, also unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebensumstände und besonderen Ressourcen, fördern will, damit sie ihr Leben und ihre Zu- kunft im Sinne des Gesetzes und einer liberalen Gesellschaft gestalten kön- nen, kommt nicht umhin, eine Brücke zu schlagen zwischen den migra- tionsspezifischen Rahmenbedingungen und den Zielen der Institutionen. Analog zu einem Architekten, der für die Konstruktion einer Brücke die

**Kunst und Kultur in der Lehre**


tiert und bewertet. Danach wurden alle Videos betrachtet und soziologisch analysiert und interpretiert. Dabei wurden von den Schülern folgende Aspekte festgestellt:

2. Alle wissen, wie optimales Schüler-Verhalten aussehen müsste.
3. Alle sitzen in einem Boot. Der Lehrer hat eine Führungsposition, aber ohne die Mitwirkung der Schüler wird nichts funktionieren.
4. Und nicht zuletzt erkennen sie, dass guter Unterricht alle Beteiligten vor große Herausforderungen stellt und dass eine Organisation unabdingbar ist.

Die Schüler wollen keinen „Kumpel“-Lehrer, sondern eine Autoritätsperson, die sie versteht und anerkennt. Ausgehend von dieser szenischen Darstellung konnte reflektiert werden, weshalb die Schüler ihre Schulzeit bisher erfolglos verbracht haben, welche persönlichen Probleme, Bedürfnisse und Vorlieben bestehen. Das wichtigste Ergebnis ist jedoch, dass die Schüler sich im Klassenverband solidarisiert haben, eine enge Verbindung zwischen Lehrkraft und Schüler entstand und die Leistungs bereitschaft sowie das Sozialverhalten sich enorm verbesserten. Hierbei handelt es sich also auch um eine Möglichkeit, ohne Konfrontation Verständigung zu erzeugen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich natürlich auch der Unterricht ändern muss und gegebenenfalls Anregungen der Jugendlichen berücksichtigt werden sollten.

5.4. ZUSAMMENFASSUNG

Man scheint sich davor zu scheuen, im Bildungssystem Wettbewerbsstrukturen zu implementieren – häufig werden solche Absichten von verschiedenen Seiten offensiv bekämpft. Dabei wird übersehen, dass die Kinder und Jugendlichen immer schon in einem Wettbewerb untereinander standen, in dem sie permanenter Beobachtung, Bewertung und Vergleichen ausgesetzt waren. Gerade engagierte und privilegierte Eltern setzen ihre Kinder schon sehr früh unter teilweise erheblichen Leistungsdruck – nicht weil ihnen die Erziehungskompetenz fehlt, sondern weil sie die Logik des Systems Schule verstanden haben. Die Verantwortung für den Lernerfolg und damit auch die Konsequenzen für eine Unterschreitung der Leistungs-


oder Türkisch, nicht dazugehören. Ihre Herkunftssprache wird nicht als Ressource gesehen und auch kaum gefördert, ihre Schwächen in der deutschen Sprache werden dafür stets betont.

Es müssen Strukturen und Prozesse implementiert werden, die es nicht zulassen, dass Kinder aufgegeben werden. Denn jedes älteste Kind, das in die Perspektivlosigkeit entlassen wird, erschwert auch den jüngeren Geschwistern den Bildungsaufstieg. Das gilt für älteste Söhne in besonderer Weise.

LITERATURTIPPS


1| Insbesondere deshalb, weil dies in vielen Familien sogar geschieht. Allerdings hilft es wenig, wenn ein gebrochenes Deutsch gesprochen wird und die Kinder häufiger diese Sprache hören und sprechen als ein „gutes” Deutsch.
2| MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
3| Das wird dann notwendigerweise durch ein umfassendes und komplexes System an Nachqualifikationsangeboten ausgeglichen.
4| Dies gilt auch innerhalb eines jeden Bundeslandes. Dieses Problem scheint also nicht mit der föderal organisierten Bildungspolitik zusammenzuhängen.
5| Solzbacher stellt in ihrer Studie fest, dass die Lehrkräfte, die eine individuelle Förderung erfolgreich praktizieren, davon ausgehen, dass jedes Kind gefördert werden will, wohingegen an den Schulen, die nicht individuell fördern, davon ausgegangen wird, dass viele Kinder nicht gefördert werden wollen. Gefördert würde demnach nur, wenn das Kind mit diesem Wunsch auf die Lehrkraft zukommt.
6| Damit sind zentrale Kompetenzen und Ausbildungsstrukturen für einen professionellen, positiven und ressourcenorientierten Umgang mit kulturell vielfältigen Klienten gemeint.


8| Hiervon ausgenommen sind gesamtgesellschaftliche Diskurse um Integration. Allerdings sind solche in der Öffentlichkeit notwendige Themen für die pädagogische Arbeit nahezu bedeutungslos. Denn Kinder und nicht gesellschaftliche Problemlagen sind die Subjekte der konkreten pädagogischen Praxis.


Wir haben die Elternarbeit mit türkischen und arabischen Migranten in unterschiedlichen Kontexten analysiert (El-Mafaalani/Toprak 2010; Toprak/El-Mafaalani 2009; El-Mafaalani 2010a; Toprak 2004). Die Erfahrungen in der Praxis und die
Ergebnisse unserer Untersuchungen machen deutlich, dass die Arbeit mit muslimischen Eltern meistens deshalb nicht erfolgreich ist, weil die Eltern erst gar nicht erreicht und angesprochen werden können. Oft sind Missverständnisse und unterschiedliche Kommunikationsformen zwischen Beratern und Klientel die entscheidenden Gründe dafür. Im Folgenden werden „Türöffner“ und „Stolpersteine“ dargestellt, die besonders im Umgang mit traditionell geprägten muslimischen Familien zu beachten sind.


6.1. DAS ELTERNGESPRÄCH

Türöffner


*Positives Feedback:* Anerkennung und Wertschätzung bauen eine positive Beziehung auf. Bedanken Sie sich für das Kommen, erkundigen Sie sich nach der Befindlichkeit der Eltern, sagen Sie etwas Erfreuliches über das Kind etc. Die Elternarbeit wird erst dann erfolgreich, wenn die Eltern Sie besser kennenlernen und Ihnen vertrauen.

*Entspanntes Gesprächsklima schaffen:* Sorgen Sie für ein entspanntes Gesprächsklima. Setzen Sie sich mit den Besuchern an einen Tisch und bieten Sie etwas zu trinken an.

*Nehmen Sie sich Zeit:* Bitten Sie die Besucher herein. Wenn sie spüren, dass Sie sich Zeit für sie nehmen, werden sie weitere Termine mit Ihnen absprechen und einhalten.
Schweigepflicht hervorheben: Fast alle Migrantengruppen sind den deutschen Institutionen gegenüber misstrauisch. Viele sind verunsichert, was mit den Informationen, die sie offenbaren, passieren wird. Um diesem Misstrauen entgegenzuwirken, heben Sie Ihre Schweigepflicht hervor und erläutern Sie beispielhaft, was sie bedeutet. Denn nicht alle Eltern können konkret einordnen, was „Schweigepflicht“ bedeutet.


Regeln klar formulieren: Formulieren Sie Regeln klar und verständlich. Benennen Sie auch die Konsequenzen bei Nichteinhaltung von Regeln. Die Eltern sind durchaus bereit, Regeln zu akzeptieren, wenn sie deutlich, verständlich und klar formuliert sind. Es ist darüber hinaus hilfreich, wenn die Berater betonen, dass Sie sich ebenfalls an die Regeln halten werden, wie z.B. an die Schweigepflicht.


Das Wohl des Kindes als gemeinsames Interesse betonen: Betonen Sie bei der Klärung des Problems, dass Sie gemeinsam mit den Eltern dem

Praktische Anwendbarkeit eigener Lösungsvorschläge besprechen: Klären Sie mit den Eltern, ob Ihre Lösungsvorschläge auch in den Alltag der Familie passen. Beachten Sie die Struktur und die Rollenverteilung in der Familie und versuchen Sie, das Problem aus dieser Perspektive zu sehen.


Zukunftsperspektive einbringen: Besprechen Sie, welche Konsequenzen das problematische Verhalten des Kindes auf die Schullaufbahn haben kann.

Stolpersteine

Als Mann einer streng muslimischen Frau die Hand geben/als Frau einem streng muslimischen Mann die Hand geben: Um den Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass sie willkommen sind, ist es zwar von Bedeutung, ihnen die Hand zu geben. Aber das hat seine Tücken. Die meisten strenggläubigen Muslime vermeiden den gegengeschlechtlichen Körperkontakt außerhalb der Ehe/Familie. Sollte ein deutscher Pädagoge einer bedeckten Frau die Hand geben, wird die Frau zwar aus Höflichkeit auch ihm die Hand schütteln, aber sie würde das am liebsten vermeiden.

vor Autoritäten – auch Beratungsinstitutionen werden als Autoritäten wahrgenommen – akzeptieren die Eltern zwar die Konfrontation. Dieses Vorgehen erschwert aber eine kooperative Zusammenarbeit auf lange Sicht. Die Klienten werden ihre unkooperative Haltung nicht direkt ausdrücken, aber dafür umso mehr (latent) merken lassen.


Fachbegriffe: Die Eltern, die eine Beratungseinrichtung aufsuchen, kennen sich in der Regel nicht mit sozialpädagogischen Fachbegriffen aus, auch wenn sie die alltägliche Umgangssprache gut beherrschen. Auf alle Fachworte, auch wenn sie für Sie noch so alltäglich sind, sollten Sie verzichten oder sie notfalls erläutern. Denn die Eltern werden aus Scham und Höflichkeit nicht von sich aus sagen, dass sie die Begriffe nicht verstehen haben.

Während des Gespräches das Verhalten des (anwesenden) Kindes kritisieren: Wenn Sie während eines Beratungsgesprächs das Verhalten des Kindes tadeln, wird das als Kritik an der eigenen Person interpretiert. Die Kritik am Kind impliziert das Versagen der Eltern, die ihrem Kind nicht beibringen können, wie man sich richtig verhält.

Vorurteile ins Spiel bringen: Mit Vorurteilen argumentieren, wie z.B. „die türkischen Väter sind autoritär“, „die Mädchen werden unterdrückt“ oder „alle arabischen Jungen werden wie die Paschas behandelt“, erschwert
die Arbeit mit Eltern ungemein. Diese Vorurteile werden nicht nur als Kritik und Schuldzuweisung interpretiert, sondern als nicht repräsentative Einzelfälle wahrgenommen, die sie nicht betreffen.

**Vom deutschen Verständnis ausgehen:** Deutschstämmige pädagogische und psychologische Fachkräfte repräsentieren ein bestimmtes soziales Milieu und ein bestimmtes Verständnis. Ihre Argumentation repräsentiert in der Regel die Vorstellungen dieses Milieus. Viele Pädagoginnen können sich beispielsweise nicht vorstellen, warum eine Frau, die von ihrem Mann geschlagen wird, ihn nicht verlässt. Die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen muslimischer Eltern sind meistens nicht mit denen der deutschen Pädagogen und Eltern zu vergleichen.

**Vergleichen:** Vergleiche mit anderen türkischen oder arabischen Eltern sind kontraproduktiv, weil die Eltern dadurch unter Druck gesetzt werden und dann zusätzlich Stress in die Familie kommt. Eine Maßnahme, die bei einer muslimischen Familie oder bei einem Kind wirksam war, muss nicht bei allen anderen Familien oder Kindern ebenso wirksam sein.

**Werte und Normen der Eltern in Frage stellen/abwerten:** Wenn Sie die Werte und Normen der Eltern in Frage stellen, bedeutet das für diese, dass der Berater/die Beraterin diese Werte als schlecht erachtet. Das führt zu Minderwertigkeitsgefühlen, aus denen heraus die Eltern nicht handlungsfähig sind.

**Inkompetenz:** Institutionen, wie z.B. die Schule, haben in der arabischen und türkischen Bevölkerung einen hohen Stellenwert. Wenn Eltern sich an die pädagogischen und psychologischen Fachkräfte wenden, um Hilfe zu holen, dann haben sie auch höhere Ansprüche an sie. Die Fachkräfte müssen den Eltern deutlich zeigen, über welche Kompetenzen sie verfügen und worüber sie nicht entscheiden können. Wenn diese Grenzen im Vorfeld mit den Eltern nicht besprochen werden, glauben die Eltern, mit inkompetenten Fachleuten zu tun zu haben.
6.2. ELTERNBETEILIGUNG UND INFORMATIONSABENDE

Türöffner

Die Tagesordnung übersichtlich und einfach gestalten: Die Tagesordnung der Veranstaltung soll kurz und prägnant sein und nur ein Thema beinhalten. Mehrere Vorträge im Plenum und Workshops zu unterschiedlichen Schwerpunkten sind für Eltern mit eher geringem Bildungsniveau nicht geeignet.


Maximale Teilnehmerzahl 30: Begrenzen Sie die maximale Teilnehmerzahl auf dreißig Personen, damit die Eltern sich einbringen und diskutieren können. Die Eltern wollen konkrete Fragen stellen. Bei großen Veranstaltungen ist vor allem bei Teilnehmerinnen die Hemmschwelle groß, sich zu Wort zu melden.


Die Schulleitung ist persönlich anwesend: Es muss ganz deutlich gemacht werden, dass solche Veranstaltungen eine Dienstleistung der Schule sind. Um diesen Ansatz zu unterstreichen, ist die Schulleitung persönlich anwesend und übernimmt die Begrüßung und die Verabschiedung, auch wenn es schwer ist, einer türkischsprachigen Veranstaltung zu folgen. Fragen der Eltern an die Schule können direkt von der Schulleitung beantwortet werden.

Väter ansprechen: In Erziehungsfragen sind vor allem die Mütter aktiv. Sie werden sehr häufig von ihren Männern alleine gelassen, weil traditionell denkende Männer die Erziehung der Kinder als Aufgabe der Mütter sehen. Zumindest der Fachvortrag müsste inhaltlich so aufgebaut sein, dass die Männer sich persönlich angesprochen und für die Erziehung der Kinder verantwortlich fühlen.

Die Geschwister der Kinder als Ansprechpartner annehmen: Es ist üblich, vor allem älteren Schwestern Erziehungsaufgaben zu überlassen. Wenn ältere Geschwister einen Elternabend oder einen Informationsabend besuchen, ist das ein Zeichen für die gemeinschaftliche Verantwortung der gesamten Familie.

Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Kommunikation besuchen: Um die Kinder und deren Eltern besser zu verstehen, sollten die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig Fortbildungen zu interkulturellen Themen besuchen. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, kann dies den Familien erzählt werden. Dadurch vermitteln Sie ihnen, dass Sie sich für sie interessieren und keine Gelegenheit auslassen, sie besser zu verstehen.

Die Stärken der Eltern ansprechen: (s. Türöffner in der Beratungssituation: Kompetenzen der Eltern anerkennen und dies merken lassen).

Einfach strukturierte Leitfäden mitgeben: Es ist wichtig, den Eltern einfach strukturierte Leitfäden mitzugeben. Die meisten Eltern sind nicht so schreibgewandt, dass sie Erläuterungen mitnotieren können.

Mit migrationsspezifischen Einrichtungen kooperieren: Sie müssen nicht alles selber wissen! Um die Professionalität der Arbeit zu gewährleisten, empfiehlt es sich, mit migrationsspezifischen Einrichtungen zu kooperieren. Diese Einrichtungen kennen sich mit der Zielgruppe und ihren Bedürfnissen sehr gut aus und helfen, viele Stolpersteine aus dem Weg zu räumen.
**Stolpersteine**

*Termine an muslimischen Feiertagen:* Wenn die Termine auf muslimische Feiertage oder in den Fastenmonat Ramadan gelegt werden, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass die Eltern kommen. Zu beachten ist, dass die wichtigsten muslimischen Feiertage, Zucker- oder Opferfest, keine festen Termine haben – sie verschieben sich jedes Jahr um zehn Tage nach vorne. Bei den meisten Ausländerbeiräten (oder Ausländerbeauftragten der Gemeinden) gibt es einen „Multikultikalender“, in dem alle wichtigen religiösen und nationalen Feiertage vermerkt sind.


*Komplizierte Fachsprache:* Komplizierte Fachsprache, sei es in der arabischen, türkischen oder deutschen Sprache, soll vermieden werden. Das Bildungsniveau der muslimischen Community ist im Durchschnitt eher gering. Ein großer Teil verfügt nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung und das Lesen (unabhängig von der Sprache) ist ungewohnt.


6.3. HAUSBESUCHE

Türöffner

Den Termin persönlich vereinbaren: Termine für einen Hausbesuch müssen unbedingt telefonisch oder in einem persönlichen Gespräch vereinbart werden. Gehen Sie auf die Terminvorstellung der Eltern ein und schlagen Sie keine Termine während des Fastenmonats oder religiöser Feiertage vor.

Abendtermin: Legen Sie den Termin für einen Hausbesuch in die Abendstunden, um alle Beteiligten – beide Elternteile und Kind(er) – zu erreichen. Da die Angelegenheit eines Kindes nicht nur die Eltern betrifft, sondern auch die anderen Geschwister, wollen alle Familienmitglieder anwesend sein. Bei Hausbesuchen sollten Sie als Mann einen Termin allein mit der Mutter, und als Frau einen Termin allein mit dem Vater vermeiden. In
traditionell-religiösen Familien besucht man sich in gegengeschlechtlicher Konstellation nur dann, wenn beide Ehepartner anwesend sind.


Probleme und Personen ernst nehmen: Unabhängig vom Hauptthema – z.B. Erziehungsschwierigkeiten – schildern die Eltern den Betreuern an-
dere Probleme. Sie hören sich diese Schilderungen an, nehmen sie ernst und versuchen, praktische Tipps zu geben. Durch diese kleine Dienstleistung erarbeitet man sich einen bedeutenden Vertrauensbonus, der für den Verlauf des Gesprächs wichtig ist.


Stolpersteine

Als Mann einer Kopftuch tragenden Frau die Hand reichen: (s. Stolpersteine im Kontext der Beratungssituation).

Umfangreiche und dicke Ordner mitschleppen: In der Beratungssituation wurde betont, dass alles, was an Behörden erinnert, nicht vertrauensfördernd ist. Ein Hausbesuch sollte zumindest nach außen hin einen „unverbindlichen“ Charakter haben. Wenn Sie mit vielen Unterlagen eine Wohnung betreten, betonen Sie die „Probleme“, was den Anfang eines Gesprächs erschweren kann.

Die Einladung zum Essen/Trinken ablehnen: Um ihre Gastfreundlichkeit hervorzuheben, laden arabische und türkische Familien ihre Gäste zum Essen und Trinken ein, unabhängig davon, in welchem Kontext dieser Besuch steht. Im häuslichen Bereich kann die Trennung zwischen privatem und dienstlichem Besuch nicht scharf gezogen werden. Deshalb fühlen sich die Eltern beleidigt, wenn das Angebot zum Essen, vor allem aber zum Trinken, abgelehnt wird.


Berufswünsche für die Kinder abwerten: Die Eltern haben häufig überzogene Berufswünsche für ihre Kinder, die in keiner Relation zu den Schulleistungen stehen. Es kann durchaus vorkommen, dass die Eltern von einem schlechten Hauptschüler erwarten, dass er Rechtsanwalt oder Arzt werden soll. Statt diese Wünsche rigoros als unsinnig zu bezeichnen, ist es zu empfehlen, mit den Eltern auszudiskutieren, was passieren muss, damit das Kind dieses Ziel erreicht.


Methodisches Vorgehen: Methodisches Arbeiten ist im Kontext der Hausbesuche kontraproduktiv. Eine methodische Vorgehensweise kann z.B. dadurch gestört werden, dass der Vater oder der Sohn nebenbei Fernsehen schaut oder aber die Mutter oder die Tochter Tee serviert etc. Bei Hausbesuchen muss man sich deshalb viel mehr Zeit nehmen als sonst und sich auf spontane und unkonventionelle Vorgehensweisen einstellen. Der Hausbesuch in einer arabischen oder türkischen Familie kann nicht vollständig vorbereitet werden.
6.4. ZUSAMMENFASSUNG

Folgende Konsequenzen für die Elternarbeit sind zu ziehen:


- **Teilnahme an Sexualunterricht in der Schule:** In konservativen und bildungsfernen Milieus ist Sexualität ein absolutes Tabuthema. Die Tabuisierung des Themas trägt dazu bei, dass sich bei Jugendlichen eine skurrile Einstellung zur Sexualität und zu Geschlechterrollen verfestigt. Die Teilnahme an Sport-, Sexual- und Schwimmunterricht hat mit der Besonderheit einer bestimmten Kultur oder Religion nichts zu tun. Sehr viele (religiöse) muslimische Eltern erlauben ihren Kindern die Teilnahme an Schwimm-, Sexual- und Sportunterricht und sind trotzdem gläubige Muslime. Die meisten Kinder und Jugendlichen wollen auch an diesen Unterrichtsfächern teilnehmen und dürfen nicht länger ausgeschlossen werden. Des Weiteren muss die Teilnahme an den Klassenfahrten gewährleistet werden, weil gerade hier Dialoge und Freundschaften zwi-
schen Kindern und Jugendlichen vertieft werden. Es muss natürlich den Eltern erläutert werden, warum die Teilnahme an diesen Unterrichtsfächern bzw. an Klassenfahrten von entscheidender Bedeutung ist.

- **Grenzen der Elternarbeit:** So wichtig die Elternarbeit auch ist, letztlich findet die Förderung in den Institutionen statt. Ziel ist es also, dass die Eltern der Entwicklung ihrer Kinder nicht im Wege stehen. Allerdings sollten mit einer verbesserten Elternkooperation nicht weiterreichende Ziele verknüpft werden, denn die Familien haben tradierte Verhaltensmuster, die kaum noch verändert werden können. Wie in der abschließenden Betrachtung erfolgreicher Muslime wiederholt dargestellt wird, ist die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen die zentrale Herausforderung und sollte im Zentrum der Bemühungen stehen. Elternarbeit ist hierfür gewissermaßen eine Hilfestellung – nicht mehr und nicht weniger.

**LITERATURTIPPS**

7. ERFOLGREICHE BILDUNGSAUFSTEIGER/INNEN

dauerhaftes biographisches Problem dar. Die enormen Kontraste bezüglich moralischer Lebensvorstellungen, Lebensführung/-stil, Interessen u. ä. bedeuten zusätzlich besondere Herausforderungen. Pointierter: Alles, was in der Kindheit und Jugend gut und wertvoll war, erfährt im Aufstiegsprozess eine enorme Entwertung.

Während diese Distanzierungsprozesse typisch sind für alle Aufsteiger, lassen sich migrationsspezifische Besonderheiten folgendermaßen zusammenfassen:


LITERATURTIIPPS


LITERATUR


Christine Henry-Huthmacher
Koordinatorin Familien- und Bildungspolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung
Rathausallee 12
53757 Sankt Augustin
Tel.: +49(0)-22 41-2 46 22 93
E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de
Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland