

Typenbildung als Analyse und Kritik postulierter Zugehörigkeit

Franz, Julia

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Franz, J. (2018). Typenbildung als Analyse und Kritik postulierter Zugehörigkeit. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 347-360). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-75925-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Julia Franz

Typenbildung als Analyse und Kritik postulierter Zugehörigkeit

In der rekonstruktiven Analyse mit dem Ziel der Typenbildung gilt es, Typisierungen des Common Sense zu überwinden. In diesem Beitrag zeichne ich anhand meiner Dissertation zur Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit bei Jugendlichen, die als muslimisch gelten, nach, wie sich die sinngenetische Typenbildung in Auseinandersetzung mit dem Problem der Konstruktion muslimischer Zielgruppen vollzog.

Wie sich Heranwachsende zu ihren Lebenszusammenhängen ins Verhältnis setzen, wie gesellschaftliche Erwartungen und Identitätsnormen biografisch angeeignet werden – diesen Forschungsfragen geht rekonstruktive Jugendforschung insbesondere mit Blick auf kollektive Erfahrungen nach. So u.a. die Studien von Bohnsack (1989), Bohnsack et al. (1995), Bohnsack/Nohl (2001), Nohl (2001) sowie neuere Arbeiten, die sich auf die Dokumentarische Methode stützen (z.B. Köhler 2012, Amling 2015, Hoffmann 2016). In diesen Studien werden Orientierungsrahmen in ihrer Verankerung in unterschiedlichen Milieus rekonstruiert. In meiner Dissertation konnte ich an Forschungsergebnisse und, wichtiger noch, an die metatheoretischen und methodologischen Ausarbeitungen anknüpfen, die hier entstanden waren, insbesondere an die Differenzierung von Fremdheitserfahrungen auf den Ebenen sozialer Identität und des Habitus (Bohnsack/Nohl 2001). Das Ziel dieses Forschungsvorhabens war, Zugehörigkeits- und Fremdheitserfahrungen Jugendlicher zu rekonstruieren und damit über einseitige Konstruktionen ethnischer und religiös-kultureller Zugehörigkeit hinauszugelangen (Franz 2013).

Angelegt ist die Studie als biografisch orientierte Rekonstruktion fallübergreifender habitueller Orientierungen in der Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit. Ihre empirische Basis besteht aus 20 biografisch-narrativ geführten Interviews (Schütze 1983, 1984) mit Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren, die in Berliner Bezirken mit vergleichsweise hohem Anteil eingewanderter Familien aufwuchsen. Im schrittweise entwickelten Sampling spielten vor allem schulische Hintergründe eine Rolle; die Interviewten besuchten Gymnasien, Fachoberschulen, Haupt-, Realschulen oder eine Förderschule. Religiöses Bekenntnis, Glaubensrichtungen und Herkunftsländer der Familien waren keine Kriterien bei der Suche nach weiteren Fällen, doch das Sample ist in diesen Hinsichten heterogen (Franz 2013: 162ff.). Die Interviews wurden mit der Do-

kumentarischen Methode analysiert (Nohl 2012: 39ff.; Franz/Griese 2010). Dabei erwies sich die Adressierung „muslimisch“ bzw. „Migrantenjugendliche“ als nachrangig für die adoleszente Auseinandersetzung und die Suche nach biografisch relevanten Werten. Im Fokus standen vielmehr solche Zugehörigkeits- und Fremdheitserfahrungen, die sie in den Familien- und Peerbeziehungen sowie im Rahmen der Schule machten; dies in Übereinstimmung mit den Ergebnissen rekonstruktiver Jugendstudien, die, wie auch einige der oben erwähnten, sich nicht auf „muslimische“ Jugendliche beziehen.

1. Diskursive Konstruktion von Muslimen

Religiös-kulturelle Fremdkonstruktionen haben in den letzten Jahren auch in wissenschaftlichen Untersuchungen zugenommen: Untersuchungen, die voraussetzen, dass für Jugendliche, deren familiäre Hintergründe – in der Regel Migrationserfahrungen der Großeltern und/oder Eltern – auf den Libanon, Afghanistan, die Türkei und andere Länder verweisen, Zugehörigkeit zu „muslimischen Milieus“ biografisch zentral sei. Diese Voraussetzung spiegelt sich in der Wissensproduktion über Muslime, nicht zuletzt in der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik (vgl. Amir-Moazami 2018). Wissenschaftliche Darstellungen muslimischer Weltbilder, Werte und Normen konstituieren einen Fragerahmen: „Ist der Islam in liberale Gesellschaften integrierbar? [...] Können Muslime ihre Religion privatisieren oder zumindest individualisieren etc.“ (Amir-Moazami 2016: 32). Die Richtung der in diesem Rahmen gestellten Fragen ist leicht als Neuaufnahme jener Defizit- und Kulturkonfliktthesen zu erkennen, die die Ausländerforschung seit den 1970er Jahren bestimmt haben (vgl. Franz 2018). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung und eigener Erfahrungen in der Praxis der Jugendbildungsarbeit stellte sich im Rahmen der hier vorgestellten Forschungsarbeit die Schwierigkeit, einerseits von der Fremdkonstruktion „muslimische Jugendliche“ auszugehen, dabei aber ethnisch-kulturelle bzw. religiöse Zugehörigkeit nicht vorab als relevant für biografische Prozesse vorauszusetzen. Letzteres geschieht regelmäßig in Adressierungen „muslimischer Jugendlicher“: Um pädagogisches Handeln zu begründen, beziehen sich Zielgruppenkonstruktionen zum Beispiel auf familiär tradierte islamische Alltagskultur, religiöse Jugendkultur oder Marginalisierung in der deutschen Migrationsgesellschaft (Franz 2013: 23ff.). Adressierungen muslimischer Kinder, Jugendlicher und Familien sind im migrationsgesellschaftlichen Zusammenhang auch Teil einer politischen Rationalität der Anrufung eines muslimischen Kollektivsubjekts, insbesondere seit der Einrichtung der Deutschen Islam-Konferenz 2006 (vgl. Tezcan 2012). Dasselbe gilt für die Konstruktion von Forschungsgegenständen.

In aktuellen Forschungsarbeiten zu muslimischen Jugendlichen werden kulturspezifische Orientierungen herausgestellt (z.B. Frindte et al. 2011;

Toprak/Nowacki 2012; von Wensierski/Lübcke 2012, Köbel et al. 2015; von Wensierski 2016). Die Bestimmung der Untersuchungsgruppe als muslimisch fällt jedoch unterschiedlich aus: Als Maßstab wird z.B. die Selbstzuordnung der Forschungsteilnehmenden angegeben, was mit einer Rekrutierung über religiöse Vereine und Moscheegemeinden zusammenfallen kann oder die (familiäre) Herkunft aus einem mehrheitlich islamischen Land. Klärungsbedürftig bleibt, wie die wirkmächtige Kategorie empirisch gehandhabt wird; eine Kategorie, die trotz wechselnder Bezüge Eindeutigkeit verheißt und eine Einheit von sozialer Identität und Sozialisationserfahrungen suggeriert. Begriffe wie „muslimische Milieus“ oder „muslimischer Habitus“ implizieren eine geteilte Handlungspraxis. Aus Selbst- bzw. Fremdidentifizierungen wird eine kollektive Praxis abgeleitet. Diese „Muslimisierung“ lässt sich als Zusammenwirken von Politik, Medien und Wissenschaft nachzeichnen (Spielhaus 2013; Tezcan 2011, 2012). Sie ist insofern für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2003) zentral, als sich Vorstellungen daran knüpfen, ob Muslime als die Anderen, die nicht fraglos als Deutsche gelten, integriert bzw. integrierbar sind.

2. Kritik der ‚Muslimisierung‘ aus praxeologischer Forschungsperspektive

Dieses Integrationsparadigma und die diskursive Konstruktion von „Muslimen“ und „Migrationsanderen“ sind Gegenstand kritischer Analysen (u.a. Mecheril 2003; Mecheril et al. 2013; Spielhaus 2011, 2013; Tezcan 2011, 2012, Amir-Moazami 2016). Für eine kritische Migrationsforschung wird der Anspruch formuliert, „in dem Verhältnis, das Individuen zu natio-ethno-kulturellen Ordnungen eingehen und eingehen müssen“, deren „grundlegenden Gegenstand“ zu erkennen (Mecheril et al. 2013: 7). Bezogen auf biografische Erfahrungen und Handlungspraxis wird dann aber zur Prämisse, was sich doch erst empirisch zu erweisen hätte: Identitätszuschreibungen seien relevant für die so Adressierten, deren Selbstverhältnis sei durch ihr – affirmatives oder ablehnendes – Verhältnis zur Zugehörigkeitsordnung der Migrationsgesellschaft bestimmt. Allenbach, Goel, Hummrich und Weisskoeppel (2011: 18) stellen zur alltäglichen Auseinandersetzung „religiöser Migrantenjugendlicher“ mit Differenzmarkierungen fest: „Hiervon sind ihre Zugehörigkeitskonstruktionen und biographischen Handlungsstrukturen geprägt, selbst dann, wenn sie sich von Religiosität distanzieren oder sie funktional, zur Wahrung ihrer eigenen Interessen, wahrnehmen“. Mit der Annahme einer derart prägenden Wirkung von Fremdzuschreibungen und Identitätsnormen, wird aber der alltagspraktische Entstehungszusammenhang biografischer Orientierungen und Handlungsweisen vernachlässigt. Es lässt sich keineswegs voraussetzen, wie Differenzmar-

kierungen erlebt werden und inwiefern sie die alltägliche Handlungspraxis der Akteure betreffen. Diese Praxis kann nicht von vornherein als Zugehörigkeitsarbeit verstanden werden, sondern ist zunächst in ihrer eigenen Logik zu untersuchen. Um herauszuarbeiten, ob und wie Fremdzuschreibungen und Identitätsnormen biografisch relevant sind, bedarf es der grundlagentheoretischen und methodologischen Unterscheidung von sozialer Identität und Habitus (vgl. Bohnsack/Nohl 2001; Bohnsack 2014).

Soziale Identität bezeichnet eine Ebene von Kollektivität, die auf der Zuordnung von Personen zu bestimmten Kategorien beruht, die mit der Unterstellung normativer Eigenschaften einhergeht (virtuale soziale Identität) und auf der „Entdeckung“ von Attributen an Personen, durch die sie ggf. einer anderen Kategorie zugeordnet werden (aktuelle soziale Identität) (Goffman 1967: 10). In beiden Fällen handelt es sich um Definitionen kollektiver Zugehörigkeit, die den Akteuren zugeschrieben werden bzw. von ihnen selbst verwendet werden¹. Davon zu unterscheiden ist eine kollektive Praxis, eine habituelle Übereinstimmung auf der Grundlage gleichartiger Erfahrungen (Bohnsack 2014). In meiner Auseinandersetzung mit den Interviewtranskripten war ich zunächst davon ausgegangen, dass Fremdzuschreibungen im Sinne von Common-Sense-Konstruktionen einer muslimischen sozialen Identität unweigerlich einen übergreifenden Orientierungsrahmen religiös-kultureller Zugehörigkeit prägen, dass die Jugendlichen sich biografisch mit diesen Zuschreibungen beschäftigen würden, sei es affirmativ oder kritisch. In den Kategorien der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode bedeutete dies, meiner Analyse eine Basistypik zugrunde zu legen, welche nach den unterschiedlichen – *typischen* – Wegen der Bewältigung dieser *religiös-kulturellen* Orientierungsproblematik fragte. Die Interpretation der Interviews, das heißt das Abarbeiten an der darin dargestellten Alltagspraxis, ließ daran Zweifel aufkommen. Es zeigte sich, dass religiös-kulturelle Zugehörigkeit nicht als Basistypik, also als *tertium comparationis*, als den Vergleich strukturierendes Drittes, infrage kam, sondern die Frage der *Zugehörigkeit überhaupt*: Welche unterschiedlichen Typen sozialer, kollektiver oder gesellschaftlicher Zugehörigkeit gewinnen Bedeutung für die Jugendlichen?

3. Empirische Rekonstruktion von Orientierungsrahmen

In der fallvergleichenden dokumentarischen Interpretation autobiografischer Präsentationen von Jugendlichen, ließen sich drei Orientierungsrahmen rekon-

1 In den letzten Jahren ist zum Beispiel Streetwear mit islamischen Bekenntnissen populär geworden. Mit Motiven wie „I’m Muslim, don’t panic“ oder „Hijab – my right, my choice, my life“ wird auf Fremdzuschreibungen Bezug genommen.

struieren. Inwiefern Zugehörigkeit für die Jugendlichen zum biografischen Thema wird, ist unterschiedlich gerahmt. Orientierungsprobleme stellen sich den Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen und impliziten Werthaltungen; sie stellen sich hinsichtlich (1) individueller Authentizität sowie (2) gesellschaftlicher Anerkennung oder (3) der Verantwortung für Familie und Gemeinschaft. Die damit verbundenen Rahmungen lassen sich als primäre voneinander unterscheiden. Aspekte aller Orientierungsrahmen lassen sich in den verschiedenen sinngenetischen Typen finden. In jedem der drei Typen dominiert jedoch eine Orientierung die anderen Aspekte und bildet den *primären* Orientierungsrahmen. In keinem der untersuchten Fälle findet sich eine kulturell-religiöse Orientierung als primärer Rahmen. Nur im Rahmen der Orientierung an Verantwortung für Familie und Gemeinschaft sind für die Jugendlichen religiöse und kulturelle Traditionen von herausgehobener Bedeutung – jedoch nicht im Sinne einer Milieubindung.

3.1 Verantwortung für Familie und Gemeinschaft

Die autobiografischen Präsentationen zweier Jugendlicher sind primär durch eine Orientierung an Verantwortung für Familie und Gemeinschaft gerahmt.

Allerdings sind es in erster Linie Brüche und differente Orientierungen zwischen den Familiengenerationen, die sie erleben. Ümüt und Nazan sind jeweils die Jüngsten in ihren türkeistämmigen Familien. Nazan erzählt von der Zwangsverheiratung ihrer älteren Schwester und deren dramatischen Folgen. Auch nachdem diese Ehe geschieden worden ist und die Schwester, nunmehr mit der Zustimmung ihrer Eltern mit ihrem selbst gewählten Partner zusammenlebt, scheint in der Familie keine kommunikative Bearbeitung der Ereignisse möglich. Die Erfahrung fehlender kommunikativer Verständigung zwischen Eltern und Kindern teilt Nazan mit Ümüt. Dieser erzählt im Interview, wie sich sein älterer Bruder in „kriminelle Aktionen“ verstrickt hat und drogenabhängig geworden ist. Schon früh fällt auch Ümüt der Polizei mehrfach als minderjähriger Tatverdächtiger auf, kann dies aber vor seinen Eltern eine ganze Zeit lang verbergen. Der ältere Bruder gilt als Problemfall der Familie. Es kommt zu massiven Auseinandersetzungen.

Also mein Vater ist wieder diese Person – er kann nicht reden. Entweder er schreit, oder er lässt dich fallen. Mein Bruder, mit achtzehn, hat mein Bruder meinen Vater verloren. Er meinte zu meinem Vater, so einen Vater wie dich will ich nicht. Und seit dem Tag, mein Bruder ist jetzt siebenundzwanzig. Mit achtzehn hat er das gesagt. Mein Vater guckt ihn nicht einmal mehr an.

(Interview Ümüt, Zeilen 159–164²)

2 Die Transkriptauszüge wurden hier zur besseren Lesbarkeit in der Schreibweise leicht geglättet. Alle Namen sind Pseudonyme.

Die Konflikte zwischen Eltern und Kindern werden nicht in offener Kommunikation bearbeitet, sondern autoritär und mit dem (zeitweiligen) Abbruch der Beziehungen. Ümüt erlebt seine Eltern als hilflos angesichts der Entwicklung seines Bruders. Dass die Eltern versuchen, ihn durch „islamischen Unterricht“ vor einer ähnlichen Entwicklung zu bewahren, ist für ihn Ausdruck ihrer Sorge und ein Versuch, ihre Wertorientierungen weiterzugeben.

Aber in diesen all diesen Jahren, hab ich weiter diesen islamischen Unterricht aber immer weiter bekommen, immer in der Woche zwei drei Mal also ich hatte immer täglich Unterricht, ich hatte, also ah wenn es so geht über Islam, ist mein Allgemeinwissen wirklich sehr schön. Da hab ich schon wirklich sehr schöne Sachen drauf [...] und ich versuch nur noch das Richtige zu machen. Ich achte auf meine Schule ich achte auf meine Familie ich, ich geb Wert auf mein Religion, ich hab ich bete fünfmal am Tag, ich mache ich nimm – ich vernachlässige meine Pflichten nicht ich nehm alles ernst.

(Interview Ümüt, Zeilen 333–345)

Das „Allgemeinwissen“ zum Islam, über welches er verfügt, hat allerdings keine unmittelbare Orientierungskraft für Ümüt. Mit religiös-kulturellen Handlungsorientierungen stimmt er nicht überein, als Normen bleiben sie ihm äußerlich. Das wird in einer späteren Erzählung deutlich, in der sich Ümüt auf seine schwierigen Versuche bezieht, sein Leben religiös auszurichten.

Dann meint ich irgendwann mal, na ich sitz vor'm Computer, kannst ja mal kurz beten. Hab gebetet, wie fühlt sich das an, ja. Las das vor. Mach komische Bewegungen @und fertig@ kein Gefühl gehabt nix. Ich wusst schon was man sagen muss und so; alles okay, aber es kam nicht vom Herzen; das war- warum machst du das? Weil ich es muss. Dieser Gedanke war das. Und irgendwann war es so, mach- es ist wirklich so wenn man einen Monat lang sich zwingt zu beten, dann hat man's drauf; dann kommt's automatisch. Man achtet auf alles dann. Wenn man dis einen Monat schafft; aber wenn's, ein Monat, sicherlich- boah oh: was Teufel mit dir dann macht: oh: @(.)@ der lässt gar nicht locker und de- und grad noch @bei mir@

(Interview Ümüt, Zeilen 974–987)

Um die Enttäuschung seiner Eltern zu mildern und die Zukunft der Familienbeziehungen zu sichern, versucht Ümüt, seine Alltagspraxis an religiösen Handlungsnormen auszurichten und „alles ernst“ zu nehmen. Doch die islamischen Normen werden ihm nicht zu eigenen Wertorientierungen. Seine Handlungspraxis richtet sich auf die Herstellung von Gemeinsamkeit dort, wo sie zwischen den Familiengenerationen anderweitig nicht gegeben ist. An die Stelle übereinstimmender Orientierungen tritt eine Inszenierung kollektiver Zugehörigkeit zum Glauben und Herkunftskontext der Eltern.

Das ist auch bei Nazan der Fall: Ihre Eltern erlebt sie als traditionsgebunden. Sie stellt deren kurdische Herkunft, die Rollen des autoritär entscheidenden Vaters und der folgsamen Mutter heraus. Insofern erscheinen ihr die Handlungsoptionen ihrer Eltern als festgelegt und unabänderlich. Von ihren „kurdischen Freundinnen“ weiß sie, dass diese trotz strengen Verbots sexuelle Erfahrungen machen.

Die machen, alles. die machen, echt alles. Und bei uns, wie du's auch öfter hörst, ist Jungfrau zu sein ist bei uns, unsere Ehre, unsere Leben. Jungfrau zu sein. Dis ist bei uns erste. Ist immer so und war auch immer so. Wenn du nicht Jungfrau bist dann, bist du verschmutzt, deine Familie ist verschmutzt; keiner redet mit dir, alle nennen dich als schlimmes Mädchen, und ähm- bei uns ist einfach so krass wichtig, Jungfrau zu sein, und- bei uns in Türkei oder allgemein überall sterben dafür so viele Mädels, weil die nicht mehr sind; ich schockier mich aber- deswegen weil, ich wohn hier in Berlin, ich hab viele kurdische Freundinnen, die sind nicht mehr Jungfrau. Die sind- ich überleg mir so- äh? Wie- wie traut ihr euch das? Egal, ihr habt Spaß das und das aber warum, und- überleg so ganz ehrlich- wenn, wenn ich das machen würde, wenn sowas mal passiert, wenn ich auch denjenigen über alles liebe, aber ich bin noch nicht verheiratet, ich würd mich selber umbringen. Ich würd das gar nicht aushalten. Ich weiß hundert pro dass ich mich selber umbringen würde. Weil- statt mein Vaters Kopf so unten zu sehen, und meine Mutter fertig zu machen, und bei uns ist ja diese Ehre, sehr sehr wichtig. Weil bei uns wird ja auch ermordet. Man tötet auch die Kinder. Bruder, oder Papa tötet die Tochter weil die dreckig ist. Das würd ich gar nicht zulassen. Dass mein Vater oder meine Mutter äh mein Bruder, ich würd mich selber umbringen.

(Interview Nazan, Zeilen 840–864)

Die Überlegung, selbst gegen das Verbot zu verstoßen, setzt Nazan unter Druck. In ihrer Darstellung ist Enthaltsamkeit nicht selbstverständlich – sie könnte in die Situation ihrer Freundinnen geraten, wenn auch vielleicht weniger leichtfertig. Sie stellt sich das Handeln ihres Vaters und ihrer Brüder als ausweglos vor, verbunden mit einem Leiden, für das sie sich die Schuld geben würde. Verantwortlich zu handeln, bedeutet für Nazan daher, Übereinstimmung durch Repräsentation herzustellen: Sie repräsentiert die kulturelle Zugehörigkeit der Familie.

Verantwortung für die Gemeinschaft ist das grundlegende moralische Prinzip dieses Orientierungsrahmens. Mit der demonstrativen Ausrichtung an der kulturellen und religiösen Milieuzugehörigkeit der Eltern überbrücken diese Jugendlichen die fehlende habituelle Übereinstimmung. Sie repräsentieren deren Normen, die sie nicht als eigene Werthaltungen übernehmen, und suchen nach Zugehörigkeit angesichts der als problematisch erlebten fehlenden Übereinstimmung zwischen den Familiengenerationen. Hiervon lassen sich zwei weitere Orientierungsrahmen unterscheiden. Zunächst eine Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung, in deren Rahmen sich die Jugendlichen mit ihren Eltern und Großeltern in Übereinstimmung befinden.

3.2 Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung

Insbesondere was den sozialen Aufstieg durch formale Bildung betrifft, betrachten diese Jugendlichen ihre Eltern – im Unterschied zu Nazan und Ümüt – als Wegbereiter. Mit diesen teilen sie einen Erfolgsmaßstab, hinter den religiös-kulturelle Orientierungen weitgehend zurücktreten: den Maßstab schulischer Leistungsbewertung. Diese Jugendlichen sind (Fach) Abiturient_innen, die sich an gesellschaftlichen Anforderungen bewähren und damit zugleich familiäre Aufträge der älteren Migrationsgeneration erfüllen. Hamid

(19 Jahre), Günay (20 Jahre) und Sevda (18 Jahre) beziehen sich in ihren autobiografischen Erzählungen ganz wesentlich auf die Ergebnisse ihrer schulischen Bemühungen. Sie erfahren sozialen Aufstieg und Erfolg als Auftrag der ersten Migrationsgeneration, wobei sie nicht lediglich an sie gestellte Erwartungen erfüllen, sondern eigene biografische Entwürfe verwirklichen. Die eingewanderten (Groß-) Eltern werden von den Jugendlichen nicht als Repräsentant_innen von Herkunftskultur und Tradition betrachtet, sondern in erster Linie als Pioniere des gesellschaftlichen Aufstiegs, vor allem beruflicher Art. Ihre eigene Rolle sehen sie in der Fortsetzung dieser Erfolge.

So entwirft Hamid seine Zukunft entsprechend des Auftrags seines Vaters, „etwas aus sich zu machen“. Damit ist gemeint, nicht nur selbst für seinen Lebensunterhalt sorgen zu können, sondern einen Schul- und Studienabschluss zu erreichen, der gesellschaftliche Anerkennung verspricht. Die jungen Frauen Sevda und Günay verstehen sich ebenfalls als diejenigen, die den sozialen Aufstieg ihrer Eltern fortsetzen, wobei sie äußerst zielstrebig ihre schulischen Ziele verfolgen. Sevda trifft wesentliche Entscheidungen im Hinblick auf die Oberschule selbständig und kalkuliert dabei schulische Leistungserwartungen und Prüfungsanforderungen. Die Gymnasiastin Günay ist in ähnlicher Weise auf ihre Schulkarriere orientiert. In ihrer Erzählung wird die Anerkennung deutlich, die sie in der Schule erfährt. Sie erzählt, wie ihre deutschen Lehrerinnen Türkisch lernen, um die Jugendlichen zu verstehen, die sich trotz Ermahnungen im Unterricht auf Türkisch unterhalten. In der Auseinandersetzung mit den Lehrkräften erlebt Günay keine Zuschreibung von Fremdheit als „Türkin“, sondern die Bereitschaft der Lehrerinnen, sich den Jugendlichen sprachlich anzunähern. So fühlt sich Günay über die bloße Leistungsbewertung hinaus anerkannt. Die Anforderungen und Reaktionen der Lehrkräfte verweisen für sie auf gesellschaftliche Erfolgskriterien, die sie sich zu eigen macht. Vor diesem Hintergrund entwickelt Günay eine erfolgs- und leistungsorientierte Haltung, u.a. auch zur türkischen Sprache.

Ich nehme auch dieses türkisches- äh Unterricht, also auf unserer Schule wird neben Französisch als zweite Fremdsprache auch Türkisch angeboten, und ich hab auch Türkisch genommen, weil ich gemerkt habe dass mein Türkisch was ich hier zu Hause spreche nicht das richtige Türkisch ist.

(Interview Günay, Zeilen 64–67)

In ihrer Auseinandersetzung mit schulischen Autoritäten, Anforderungen und Bewertungen erfahren Günay, Sevda und Hamid Resonanz auf ihre Leistungen und Erfolge. Alle drei streben zum Zeitpunkt der Interviews das Abitur und ein Studium an. Dabei erleben sie sich nicht als fremdbestimmt, sondern sie sehen darin ihre Chance, sich selbst zu verwirklichen. Insofern geht ihre Leistungsorientierung über unmittelbar zu erreichende Ziele hinaus:

Also mir geht's mittlerweile nicht mehr darum dass ich gute Noten äh schreibe für ne- für 'n gutes Zeugnis sondern einfach nur darum dass ich bessere Noten hab als mein Tischnachbar zum Beispiel.

(Interview Hamid, Zeilen 321–323)

Günay betrachtet sich als Pionierin der Familie, als „außergewöhnlich“ auch außerhalb der Familie. Sie möchte nicht nur den Anforderungen gerecht werden, die Eltern und Schule tatsächlich an sie stellen, sondern diese übertreffen.

Ich bin sowieso das Mädchen in der Familie das alles als erste macht. [...] dis einzige Mädchen in der Familie die Kopftuch trägt, ich bin dis einzige Mädchen die Fußball spielt, ich bin- die einzige die dann halt- die erste, die studieren wird, und noch dazu die e- erste die außerhalb Berlins studieren wird. also: ich bin immer das Mädchen die halt als erste macht- ich bin außergewöhnlich; ich bin nicht n normales Mädchen

(Interview Günay, Zeilen 1388–1399)

Also ich möchte auch zeigen dass man Karriere mit Kopftuch machen kann. Weil viele sagen okay ähm die Frauen mit Kopftuch haben nichts im Hirn. Und das stimmt nicht also das versuch ich herauszubringen ((lachend)) das zu zeigen.

(Interview Günay, Zeilen 1444–1449)

Die öffentliche Wahrnehmung steht explizit im Mittelpunkt: Günay möchte auch deshalb „Karriere“ machen, weil das „Frauen mit Kopftuch“ nicht zuge-
traut werde. Gegen die kollektive Stigmatisierung stellt sie ihren individuellen Entwurf: Günay wird diejenige sein, die die Möglichkeiten Kopftuch tragender Muslimas „heraus[bringt]“. Die individuelle Abweichung von gesellschaftlichen Erwartungen weist sie als originell aus. Hamid, Sevda und Günay setzen den sozialen Aufstieg ihrer Familien durch schulischen Erfolg fort. Es geht ihnen dabei um gesellschaftliche Anerkennung für ihre Leistungen – also nicht lediglich um die Bewältigung schulischer Anforderungen.

3.3 Suche nach individueller Authentizität

Bei der Typenbildung ließ sich ein weiterer Orientierungsrahmen von den beiden zuvor genannten unterscheiden, in dem die Suche nach individueller Authentizität zentral ist. Die Jugendlichen, die diese Orientierung teilen, streben nicht nach Anerkennung ihrer Schulleistungen, sondern suchen nach einer Lebensweise, in der ihre verschiedenen sozialen Zugehörigkeiten integriert wären. Sie orientieren sich an einer Metamoral der Authentizität, das heißt sie setzen sich mit Normen auseinander, indem sie nach deren Geltungsbegründungen fragen. Normen um ihrer selbst willen zu erfüllen, erscheint ihnen als problematisch, als Mangel an Authentizität. Dies zeigt sich bei zwei jungen Frauen, die erfolgreich einen Zugang zum Bildungssystem gefunden haben, allerdings auf eine andere Weise als die Jugendlichen, die sich an gesellschaftlicher Anerkennung orientieren und hohe Bildungsabschlüsse anstreben. Izzah (16 Jahre) ist vom Gymnasium auf die Realschule

gewechselt und betont, dass sie sich nun weitgehend darauf verlassen kann, die Anforderungen zu bewältigen:

Ich lerne fast nie für Arbeiten aber ich krieg trotzdem gute Noten. Das finde ich gut an der Schule. Also irgendwie ist das mein letzte Problem. Die Schule ist nicht jetzt so im Vordergrund bei mir. Ich weiß auch nicht. Ich find die voll leicht.

(Interview Izzah, Zeilen 654–661)

Für Izzah sind „gute Noten“ nicht so wichtig, um Anerkennung für ihre persönlichen Fähigkeiten und Talente zu finden. Sie beschäftigt sich mit ihren Erfahrungen auf dem Gymnasium und auf der Realschule unter dem Aspekt, wie weit sie sich von der institutionalisierten Anerkennung ihrer Schulleistungen unabhängig machen kann. Das gelingt, indem sie ihren Wechsel auf die Realschule uminterpretiert, der ihr früher peinlich gewesen ist. Kayra (18 Jahre) kam mit neun Jahren ohne deutsche Sprachkenntnisse nach Deutschland. Nach der Grundschule erlebte sie ständige Schulwechsel, sowohl Aufstiege aufgrund ihrer sehr guten Leistungen als auch Schulverweise, mit denen auf ihr unangepasstes Verhalten reagiert wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews engagiert Kayra sich stark für gute Noten, um, wie sie sagt, ihren „Ruf zu verbessern“. In erster Linie geht es ihr dabei um die Anerkennung ihrer Mutter. Während es Izzah und Kayra gelingt, ihre Suche nach individueller Authentizität mit einer pragmatischen Bewältigung schulischer Anforderungen zu verbinden, setzen sich die jungen Männer in diesem Orientierungsrahmen kaum mit den schulischen Leistungserwartungen auseinander und bewältigen sie nur unzureichend. Hier deutet sich eine Geschlechtertypik innerhalb dieses Orientierungsrahmens an.

Geschlechterübergreifend zeigt sich die Suche nach individueller Authentizität darin, wie Verbundenheit erlebt wird. Diese Jugendlichen haben an verschiedenen sozialen Kontexten und Identitäten teil, ohne ganz in diesen aufzugehen. Im Mittelpunkt dieser Suche stehen Verbundenheit auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen, selbstbestimmtes Handeln und Distanz gegenüber auferlegten Maßstäben. So ist in Izzahs Erinnerung die Gemeinschaft der Familien im Flüchtlingswohnheim zentral:

Da gab's auch so einen Kinderclub. Da haben wir immer- wir sind eigentlich Moslems aber da haben wir immer Weihnachten und so gefeiert. Hauptsache egal. Hauptsache ein Fest

(Interview Izzah, Zeilen 282–284)

Diese Gemeinschaft im Wohnheim ist für Izzah nicht in sozialer Identität begründet, sondern in gemeinsamen Erfahrungen wie z.B. dem festlichen Ritual. Entscheidend ist, dass die Beteiligten in der Lage sind, von ihren sozialen Identitäten zu abstrahieren, um eine Praxis zu teilen, durch die sie sich als Gemeinschaft erfahren. Die „Hauptsache“ ist nicht der Anlass des Festes, sondern die Haltung, dass der Anlass „egal“ ist, solange „alle zusammen“ kommen. Die sozialen Identitäten werden nicht als Grenzen erlebt. Gegen-

über Forderungen, sich ganz und gar mit einer Gemeinschaft zu identifizieren, sind diese Jugendlichen skeptisch. Sie erscheinen ihnen als Vereinnahmungsversuche, die sie ablehnen. Kayra erzählt, wie sie sich gegen ihre Mutter und Großmutter durchsetzte:

Und dann zum Schluss meint ich wenn ich schon Kopftuch trage dann nicht zur Schule, ich ziehe das aus, wollt ihr das? Immer auf der Straße trag ich wieder, was hat's einen Sinn. Und ich meinte ich geh Kickboxen und so das passt doch gar nicht, weil ich mach Kampfsport, ich geh schwimmen, ich nehme bei Turnier teil und so wie soll das dann gehen. Aber wie- so ausredet, zum Schluss bin ich geplatzt ich meinte ich möchte das nicht mehr.

(Interview Kayra, Zeilen 324–334)

Kayra wehrt sich gegen das Kopftuchtragen, indem sie auf ihre Rolle als Schülerin sowie auf sportliche Praktiken hinweist. Es geht ihr um mehr als eine Unvereinbarkeit von Kopftuch und Schule bzw. Sport, nämlich darum, sich nicht auf eine einzige soziale Identität festlegen lassen, die zu ihren anderen Lebensbereichen nicht „passt“. Kayra besteht darauf, dass ihre Zugehörigkeit nicht rechtfertigt, dass andere über ihr Handeln bestimmen können.

Schließlich suchen die Jugendlichen in diesem Orientierungsrahmen nach einer „authentischen“ Lebensweise, die es ermöglicht, die Zugehörigkeit zu diversen sozialen Kontexten zu integrieren, so auch Latif (16 Jahre), der aus einer palästinensischen Familie stammt. Er entwickelt im Interview eine Erklärungstheorie zum Unterschied zwischen „Kanaken“ und solchen „Ausländern“, die „komplett ihre Kultur verloren [haben]“: Viele, die als „Ausländer“ in Deutschland leben, würden in einem Konflikt andere bei der Polizei anzeigen – ein Verhalten, das eher für „die Deutschen“ charakteristisch sei. Davon grenzt Latif sich ab:

Und bei mir also wenn mir mal was angetan wird, entweder schlag ich mich mit der Person, ich regle das mit Wörtern, oder irgendwie oder ich geb ihm sein Eigentum wieder zurück oder er mir mein Eigentum; zack die Sache hat sich erledigt. [...] ey wir klären das auf deine Art und Weise. Wenn es nicht klappt, dann als letztes rufen wir die Bullen an. Ganz zum Schluss. So lebt der Kanake. So wenig wie möglich mit der Polizei zu tun haben.

(Interview Latif, Zeilen 2710–2722)

Wenn „Ausländer“ jemanden anzeigen, so handeln sie Latifs Meinung nach nicht in Übereinstimmung mit ihrem Erfahrungshintergrund. Er verwendet den stigmatisierenden Begriff „Kanake“ um zu markieren, wer dem gemeinsamen Erfahrungshintergrund entsprechend handelt, sich damit treu bleibt und sich nicht aus strategischen Gründen den „Deutschen“ anpasst. Die Unterscheidung bezieht sich also nicht auf *ethnisch*-kulturelle Identität, sondern auf eine aus gemeinsamen Erfahrungen der Stigmatisierung resultierende Identität, u.a. im Umgang der Jugendlichen mit der Polizei, von der sie sich willkürlich kontrolliert und provoziert fühlen. Am Beispiel des Umgangs mit Konflikten klärt Latif die Frage des richtigen Handelns mit Bezug auf das jeweils Authentische im Gegensatz zu normiertem, angepasstem Handeln. Er

fordert ein Handeln in Übereinstimmung mit der eigenen, das heißt in den eigenen Erfahrungen begründeten „Kultur“, nämlich eine Konfrontation von Angesicht zu Angesicht. Einen authentischen Lebensstil stellt er sich als unabhängig von gesellschaftlichen Kontrollinstanzen vor.

4. Kritik der begrifflichen Ordnung ‚muslimisch‘ vs. ‚einheimisch‘

Im Ergebnis der empirischen Rekonstruktionsarbeit findet sich keine religiös-kulturelle Typik: Weder finden sich primär islamische oder ethnisch-kulturelle Orientierungsgehalte, noch lässt sich eine gleichartige Orientierung durch die verschiedenen sozialen Lagerungen hindurch erkennen (vgl. Bohnsack 2010: 60). Die hier vorgestellte sinngenetische Typologie verweist auf die Erfahrungshintergründe der Migrationsgeneration, der Adoleszenz, der Geschlechter und – vermittelt über Schulkarrieren – der sozialen Schichtung. Die drei Typen der adoleszenten Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit sind gerade *keine* religiös-kulturellen Typen, so dass sich diese Auseinandersetzung insgesamt nicht als typisch für ein muslimisches Milieu begreifen lässt. Vielmehr wird das Falsche einer gesellschaftlichen Kategorisierungspraxis deutlich, die sich religiöser und kultureller Termini bedient. Die Typologie ist als Kritik der begrifflichen Ordnung zu lesen, die „Muslime“ von „Einheimischen“ und „nicht-muslimischen Migrant_innen“ unterscheidet. Diese Ordnung bildet sich nicht in biografischen Orientierungen Heranwachsender ab, die als muslimisch gelten. Für sie sind Differenzmarkierungen nur insoweit von Belang, als sie innerhalb des jeweils primären Orientierungsrahmens Bedeutung erlangen; etwa, wenn aus einer Verantwortung für bedrohte Familiengemeinschaften heraus gemeinsame kollektive Zugehörigkeit repräsentiert wird, ohne aber von den Beteiligten als solche erlebt zu werden. Die begriffliche Ordnung kollektiver Zugehörigkeiten findet auch in sozialwissenschaftlicher Terminologie ihren Ausdruck. Interpretationen qualitativer und quantitativer Daten, die sich auf ungesicherte Konzepte kollektiver Identität stützen, verbleiben innerhalb des Fragerahmens von Migration, Integration und religiös-kultureller Differenz, selbst dann, wenn sie auf das Erfahrungswissen und die Perspektiven von „Muslim_innen“ zielen.

Rekonstruktive Forschung zielt auf die Explikation „disqualifizierter Wissensarten“ (Hanses 2010: 119f. mit Bezug auf Foucault 1978: 60f.). Diese widersetzen sich einer Typenbildung, die der Logik von Common-Sense-Theorien folgt und dichotome soziale Identitäten bzw. kollektive Zugehörigkeiten nach dem Prinzip des Entweder-oder konstruiert. Der Typenbildung im Sinne der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie liegt demgegenüber das Prinzip des Sowohl-als-auch zugrunde.

Um Zugang zu biografischen Erfahrungen Jugendlicher zu finden, sind deren Bezüge zu unterschiedlichen Erfahrungsräumen, kollektiven Zugehörigkeiten und sozialen Identitäten zu erschließen. Diese überlagern einander und sind somit lediglich einer Typenbildung zugänglich, welche dieser Mehrdimensionalität (vgl. Bohnsack 2010: 59ff.) des Individuums wie auch seiner Erfahrungsräume Rechnung trägt.

Literatur

- Allenbach, Brigit/Goel, Urmila/Hummrich, Merle/Weisskoeppel, Cordula (Hrsg.) (2011): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Zürich/Baden-Baden.
- Amir-Moazami, Schirin (2018) (Hrsg.): *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Bielefeld.
- Amir-Moazami, Schirin. (2016): Dämonisierung und Einverleibung: Die ‚muslimische Frage‘ in Europa. In: do Mar Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, S. 21–39.
- Amling, Steffen (2015): *Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität, in: Helsper, W./Kramer, R.T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden, S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, S. 47–72.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2. Jg., Heft 1: S. 15–36.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schaeffer, Burkhard/Staedtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques*. Opladen.
- Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenbom, Henry/Wagner, Wolfgang (2011): *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland*. Berlin.
- Foucault, Michel (1978): Historisches Wissen der Kämpfe und Macht. In: Ders.: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin, S. 55–74.
- Franz, Julia (2018): *Verfremdungen: Muslim_innen als pädagogische Zielgruppe*. In: Amir-Moazami, S. (Hrsg.): *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Bielefeld.
- Franz, Julia (2013): *Muslimische Jugendliche? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu kollektiver Zugehörigkeit*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Franz, Julia/Griese, Birgit (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Theoretische und methodische Reflexionen im Feld der Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 271–316.

- Goffman, Erving (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.
- Hanses, Andreas (2010): Biografie. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen, S. 113–123.
- Hoffmann, Nora Friederike (2016): *Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno-/Elektro-Szene*. Wiesbaden.
- Köbel, Nils/Weyers, Stefan/Brück, Nina/Benedetti, Sascha (2015): Religiös-normative Orientierungen von muslimischen Jugendlichen im Kontext familialer Erziehung und Sozialisation. In: Blaschke, G./Höbl, S. E. (Hrsg.): *Islam und Sozialisation. Aktuelle Studien*. Wiesbaden, S. 197–216.
- Köhler, Sina-Mareen (2012): *Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden, S. 7–55.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. überarb. Auflage. Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen.
- Spielhaus, Riem (2013): Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück. Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In: Halm, D./Meyer, H. (Hrsg.): *Islam und die deutsche Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 169–194.
- Spielhaus, Riem (2011): *Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung*. Würzburg.
- Tezcan, Levent (2012): *Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*. Konstanz.
- Tezcan, Levent (2011): Spielarten der Kulturalisierung. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* Jg. 5, Heft 2: S. 357–376.
- Toprak, Ahmet/Nowacki, Katja (2012): *Muslimische Jungen. Prinzen, Machos oder Verlierer?* Freiburg im Breisgau.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2016): Homosexualität bei jungen Muslimen in Deutschland. In: Becker, U./Friedrichs, H./von Gross, F./Kaiser, S. (Hrsg.): *Ent-Grenzt. Heranwachsen*. Wiesbaden, S. 105–128.
- Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (2012): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“ – Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen/Berlin/Toronto.