

Migration und Differenzerfahrung: junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich

Nohl, Arnd-Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / phd thesis

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nohl, A.-M. (2001). *Migration und Differenzerfahrung: junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich*. (Reihe Forschung : Erziehungswissenschaft, 112). Opladen: Leske u. Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14008>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

FORSCHUNG ERZIEHUNGS WISSENSCHAFT

Was unterscheidet Jugendliche aus Einwanderungsfamilien von ihren einheimischen Altersgenossen, was ist ihnen gemeinsam?

Dieser Frage nähert sich die Studie, indem sie männliche Jugendliche, deren Familien aus der Türkei stammen, nicht nur mit einheimischen Jugendlichen in Deutschland, sondern zudem mit ihren Altersgenossen in der Türkei vergleicht.

Ein besonderes Orientierungsproblem der jungen Migranten wird evident: Sie erfahren eine migrationsspezifische Diskrepanz zwischen der inneren Sphäre der Familie und der äußeren Sphäre der Gesellschaft. Wo sie diese Differenzerfahrung — wie etwa im Breakdance — kreativ bewältigen, bildet sich eine neue Kultur in der Migration. Aber auch adoleszenz- und bildungsspezifische Gemeinsamkeiten von jungen Einheimischen und Migranten sowie deren interkulturelle Differenzerfahrungen werden in dem Milieuvergleich anhand von Gruppendiskussionen, teilnehmender Beobachtung und biographischen Interviews untersucht.

Der Autor:

Dr. phil. Arnd-Michael Nohl, Freie Universität Berlin,
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

FORSCHUNG
ERZIEHUNGS
WISSENSCHAFT

■
Arnd-Michael Nohl

■
**Migration
und Differenzerfahrung**

■
Junge Einheimische und Migranten
im rekonstruktiven Milieuvvergleich

■
leske +
budrich

Arnd-Michael Nohl
Migration und Differenzierung

Forschung
Erziehungswissenschaft

Band 112

Arnd-Michael Nohl

Migration und Differenzerfahrung

Junge Einheimische und
Migranten im rekonstruktiven
Milieuvergleich

Leske + Budrich, Opladen 2001

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich

ISBN 3-8100-2993-9

© 2001 Leske + Budrich, Opladen

Zugleich Dissertation der Freien Universität Berlin.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
1. Forschung zur Einwanderungsgesellschaft: Objektivismus – Konstruktivismus – Rekonstruktion	12
1.1 Methodologischer Objektivismus	13
1.2 Konstruktivistische Ansätze	15
1.3 Rekonstruktion: Ein Zugang praxeologisch fundierter Wissenssoziologie	23
1.3.1 Grundlagentheorie	24
1.3.2 Methodologie, Erhebungs- und Auswertungsverfahren	43
2. Einheimische Lagerung: Jugendliche aus ansässigen Familien	54
2.1 Jugendliche in der Türkei	56
2.1.1 Gruppe Hisar: Primordialität nahweltlicher Beziehungen	57
2.1.2. Gruppe Park: Familiäre und gesellschaftliche Exklusion	85
2.2 Jugendliche in Deutschland	91
2.2.1 Gruppen Bänkla und Schau: Primordialität nahweltlicher Beziehungen	91
2.2.2 Gruppe Orient: Familiäre und gesellschaftliche Exklusion	94
2.2.3 Gruppe Top: Vorrangigkeit institutionalisierter Beziehungen	96
2.3 Gemeinsamkeiten der einheimischen Lagerung	110
3. Migrationslagerung: Jugendliche aus Einwanderungsfamilien	112
3.0 Zur Adoleszenzentwicklung in der Migrationslagerung	119
3.1 Sphärenfusion: die Gruppen Geist und Lineal	131
3.2 Primordialität der inneren Sphäre: die Gruppen Schuh, Stiefel und Haus	149
3.3 Konstitution einer dritten Sphäre: die Gruppen Katze und Tiger...168	

4.	Breakdance und Medrese:	
	Bildungsspezifische Facetten der dritten Sphäre	192
4.1	Der körperlich-ästhetische Aktionismus des Breakdance	193
4.2	Der intellektuelle Aktionismus in der Medrese	212
5.	Sozialisationsgeschichtliche Hintergründe	
	der Migrationslagerung	229
6.	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	249
	Literatur.....	269
	Anhang: Transkriptionsregeln und Aussprache des Türkischen	279

Für İrem Can Lukas und Olcay

DANK

Zum Gelingen dieser Studie haben viele Personen und Institutionen beitragen:

Die Jugendlichen eröffneten mir tiefe Einblicke in ihr Leben. Gerd R. Hoff ermutigte mich zum entscheidenden Zeitpunkt, an dem Dissertationsprojekt festzuhalten. Christoph Wulf gab mir als Gutachter wertvolle Ratschläge. Die empirischen Daten wurden im DFG-Projekt „Ausgrenzungs- und Kriminalisierungserfahrungen Jugendlicher in Gruppen“ sowie im Rahmen von Forschungsreisen erhoben, die der DAAD, der AK „Islam und Moderne“ am Wissenschaftskolleg zu Berlin und die Körber-Stiftung förderten. Die Hilfe meiner Eltern, ein Stipendium des DFG-Graduiertenkollegs „Identitätsforschung“ (Halle/Wittenberg) und die guten Arbeitsbedingungen an der Freien Universität Berlin ermöglichten es mir, mich dreieinhalb Jahre lang auf die Forschung zu konzentrieren.

Die Argumentationen und Analysen dieser Arbeit sind auch das Ergebnis eines kooperativen Erkenntnisprozesses. An ihm waren – über kürzere oder längere Strecken – Aglaja Przyborski, Ayşe Tetik, Burkhard Schäffer, Bettina Fritzsche, Götz Krummheuer, Karin Schittenhelm, Mariesa Becker, Monika Wagner, Peter Loos, Ursula Bredel, Wivian Weller, Yvonne Gaffer sowie die Teilnehmenden und Leiter des Graduiertenkollegs beteiligt. Stefan Schulz-Trieglaff und Wolfgang Grassl übernahmen in gewohnt gekonnter Weise die Endkorrekturen des Manuskripts. Von Anfang bis Ende betreute Ralf Bohnsack die Untersuchung kritisch, engagiert und kreativ.

Ihnen allen sei herzlichst gedankt.

Einleitung

Jugendliche, deren Familien aus der Türkei nach Deutschland migriert sind, erfahren zwischen ihrer Herkunftsfamilie und der Einwanderungscommunity auf der einen und der Aufnahmegesellschaft auf der anderen Seite eine tiefgreifende Diskrepanz. Diese umfasst nicht alleine die in familialer, innerer und gesellschaftlicher, äußerer Sphäre an die Jugendlichen herangetragenen Normalitätsvorstellungen, sondern insbesondere die divergenten Modi der Sozialität. Dazu gehören die von der Familie tradierte Form der Reziprozität ebenso wie die institutionalisierten Erwartungen der Gesellschaft (Beruf etc.) und auch die hier anzutreffende ethnische Diskriminierung.

Es handelt sich bei der Diskrepanz der Sphären um eine Erfahrung, die für die Migrationslagerung der Jugendlichen spezifisch ist. Ein Ziel dieser Studie ist die genaue Rekonstruktion dieser Erfahrungen. Sie wurde nur durch einen empirischen Vergleich der Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien mit solchen Altersgenossen möglich, die entweder in der Türkei oder in Deutschland einheimisch sind. Diese einheimischen Jugendlichen machen zwar ebenfalls unterschiedliche Erfahrungen in Familie und Gesellschaft; diese sind jedoch jeweils in einem übergreifenden Rahmen geordnet, der Familie und Gesellschaft nicht disparat erscheinen lässt.

Mit der Diskrepanz von innerer und äußerer Sphäre gehen Jugendliche aus Einwanderungsfamilien auf höchst unterschiedliche Weise um: Während die einen versuchen, die Sphären in Übereinstimmung miteinander zu bringen bzw. zu fusionieren, trennen andere zwischen ihnen auf eine strikte, handlungspraktische Weise. Zwei Formen der Sphärentrennung lassen sich herausarbeiten: der vornehmliche Bezug auf die Familie, d. h. eine Primordialität der inneren Sphäre, sowie eine Abgrenzung von innerer wie auch von äußerer Sphäre, in der sich eine dritte Sphäre der Gleichaltrigengruppe konstituiert.

Neben diesen markanten Unterschieden zwischen der Migrationslagerung und der einheimischen Lagerung finden sich bei den in dieser Studie untersuchten Jugendlichen auch Gemeinsamkeiten: Sie alle befinden sich am Ausgang ihrer Adoleszenz in einer Entwicklungsphase, in der sie wieder neu nach biographischen Orientierungen suchen (Reorientierungsphase). Darüber hinaus

weisen sie alle die für die Bildungslagerung von Arbeitern typischen Erfahrungen und Orientierungen auf. Auch diese Adoleszenz- und Bildungstypik konnte nur im Vergleich – und zwar mit jüngeren Jugendlichen, die sich auf dem Höhepunkt ihrer Adoleszenzkrise befinden, und mit Studenten herausgearbeitet werden.

Eng geknüpft an die Rekonstruktion dieser mehrdimensionalen, weil adoleszenz-, bildungs- und migrationsspezifischen Milieus der Jugendlichen ist die empirische Analyse ihrer Differenzerfahrungen. Die interkulturelle Erziehungswissenschaft kann der Problematik der Differenzerfahrung, die sie häufig mit dem Begriff des ‚Interkulturellen‘ verknüpft, nur gerecht werden, wenn sie die in der Sozialisation inkorporierten habituellen Rahmungen beachtet, die Differenzerfahrungen ermöglichen und begrenzen (Wittpoth 1994). Denn ebenso wie die Milieugrenzen überschreitenden Differenzerfahrungen an der Formung der Milieus teilhaben, werden sie durch die habituellen Selbstverständlichkeiten des entsprechenden Milieus gerahmt. So lassen sich in den hier untersuchten Milieus verschiedene Formen der milieuüberschreitenden Differenzerfahrung finden: Gegenüber der Konstruktion des Anderen, wie sie bei den einheimischen Jugendlichen und einigen ihrer Altersgenossen aus Einwanderungsfamilien vorherrscht, wird dort, wo eine strikte Sphärentrennung vorliegt, Fremdheit zum Gegenüber hergestellt. Hier ist die praktische Bewältigung von Kontingenz und Pluralität habitualisiert.

Die Gleichaltrigengruppe ist der zentrale Raum, in dem die Jugendlichen Probleme des Aufwachsens im Allgemeinen bewältigen. Die empirische Analyse setzt aus diesem Grund an den gewachsenen, realen Gleichaltrigengruppen an. Für die Untersuchung stand mir ein Fundus von über achtzig Fällen zur Verfügung, die in mehreren Forschungsprojekten zu jugendlichen Gleichaltrigengruppen erhoben wurden. Auf dem Wege des „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss) habe ich sechzehn peer groups überwiegend männlicher, arbeitender Jugendlicher zwischen achtzehn und dreiundzwanzig Jahren ausgewählt. Sechs Fälle umfassen Jugendliche aus Familien, die in der türkischen Großstadt Ankara bzw. in den deutschen Regionen Berlin und Franken ansässig sind. Diese werden mit neun Gruppen von Jugendlichen verglichen, deren Familien von der Türkei nach Berlin migriert sind. Alleine in einem solchen Dreifachvergleich lassen sich migrationsspezifische von ethnischen Aspekten der Milieus empirisch unterscheiden.

Methodisch basiert meine Arbeit auf drei Erhebungsverfahren: der Gruppendiskussion (Bohnsack 1999), dem biographischen Interview (Schütze 1983a) und der teilnehmenden Beobachtung (u. a. Hildenbrand 1984). Die

Triangulation dieser Methoden, deren Daten mit der „dokumentarischen Methode“ (Bohnsack) interpretiert werden, erlaubt weitgehende Einblicke in die Lebensorientierungen von Jugendlichen und deren sozialisationsgeschichtliche Hintergründe. Wo in der Feldforschung die Milieus der Forschenden und der Erforschten aufeinandertreffen, lässt sich zudem im Vollzug beobachten, wie die Jugendlichen mit Personen außerhalb ihres eigenen Milieus umgehen. Somit konnten Differenzerfahrungen sowohl in den Erlebnisschilderungen der Jugendlichen als auch in ihrer Performativität rekonstruiert werden.

Der Vergleich zielt nicht nur darauf, die Spezifika der Migrationslagerung und die den Milieus zu eigenen Erfahrungsdimensionen (Adoleszenz etc.) herauszuarbeiten. Er dient auch der methodischen Kontrolle der „Standort- und Seinsverbundenheit“ (Mannheim), d. h. der Milieuzugehörigkeit der Forschenden. Deren Erkenntnisleistungen sind – hierin den Erforschten gleich – u. a. im milieuspezifischen Erfahrungswissen fundiert. Die damit angedeutete methodologische Position lässt sich als praxeologisch fundierte Wissenssoziologie (Bohnsack/Nohl 1998) klassifizieren.

Der Studie habe ich folgenden Aufbau gegeben:

Im ersten Kapitel diskutiere ich drei Ansätze in den sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Einwanderungsgesellschaft: Im objektivistischen Ansatz werden weitreichende Annahmen zum Forschungsgegenstand vorab der empirischen Analyse getroffen. Im Kontrast hierzu dekonstruieren dem Konstruktivismus verpflichtete Arbeiten vornehmlich die eingeschliffenen öffentlichen Diskurse und Institutionen, in denen Eingewanderte ethnisiert werden. Dies unterscheidet sie vom dritten Ansatz, der von mir gewählten rekonstruktiven Zugangsweise. Hier ist auch die praxeologisch fundierte Wissenssoziologie angesiedelt, deren grundlagentheoretische und methodologische Position ich unter Bezug auf die Einwanderungsgesellschaft ausarbeite. Dazu gehört die Definition zentraler Grundbegriffe (Milieu, Differenzerfahrung, Migrationslagerung, etc.), die sich an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim und Ralf Bohnsack, sowie die Praxeologie Pierre Bourdieus und den Mimesis-Begriff von Gunter Gebauer/Christoph Wulf anlehnen. Auf der Basis dieser grundlagentheoretischen Überlegungen skizziere ich zentrale Elemente der empirischen Vorgehensweise – insbesondere die Erhebungsverfahren und die dokumentarische Methode der Interpretation.

Mit dem zweiten Kapitel beginnt die empirische Analyse. Zunächst sind diejenigen Gleichaltrigengruppen Untersuchungsgegenstand, die sich aus Jugendlichen einheimischer Familien konstituieren. Die Unterschiede zwischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei übergreifend, lassen sich drei

Formen von Erfahrungen und Orientierungen differenzieren: die Primordialität nahweltlicher Beziehungen, die familiale und gesellschaftliche Exklusion sowie die Vorrangigkeit institutionalisierter Sozialität. Gemeinsam ist allen Jugendlichen aus ansässigen Familien, dass ihre Erfahrungen in einem übergreifenden Rahmen geordnet sind.

Das dritte Kapitel bildet das Zentrum dieser Arbeit, in dem die Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien thematisiert werden. In deren Adoleszenz werden zwei Entwicklungsphasen deutlich: die Adoleszenzkrise und ihre Überwindung. Am Ende ihrer Adoleszenz stellt sich den Jugendlichen das zentrale Problem ihrer Migrationslagerung, die Sphärendiskrepanz, besonders eindringlich. Die Formen ihrer Bewältigung werden anhand mehrerer Fälle herausgearbeitet und in drei Typen geordnet: die Sphärenfusion, die Primordialität der inneren Sphäre und die Konstitution der dritten Sphäre.

Diesem letztgenannten Typus, der Konstitution einer dritten Sphäre, gilt meine Aufmerksamkeit im vierten Kapitel. Denn hier werden kreative Potentiale einer spezifischen Kultur der zweiten Einwanderungsgeneration entfaltet: In der Beobachtung des Breakdance lässt sich die mimetische Handlungspraxis dieser dritten Sphäre rekonstruieren; im Vergleich mit dem intellektuellen Aktionismus der Studenten in der Medrese, einer informellen islamischen Schule, zeigt sich dann auch die für Arbeiter bzw. Studenten jeweils spezifische Bildungslagerung.

Das fünfte Kapitel ist den sozialisationsgeschichtlichen Hintergründen der Sphärendiskrepanz gewidmet. Ich untersuche sie, wiederum innerhalb des Typus der Konstitution der dritten Sphäre, anhand der Biographien bzw. Bildungsgeschichten zweier Jugendlicher.

Das letzte Kapitel dient der Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse. Dabei geht es nicht nur um die Typen der Migrations- und Bildungslagerung sowie die Phasen der Adoleszenzentwicklung. Vielmehr werden zudem die milieüberschreitenden Differenzenerfahrungen der Jugendlichen, die bis dahin innerhalb der Fälle untersucht wurden, in einen Zusammenhang gebracht.

1. Forschung zur Einwanderungsgesellschaft: Objektivismus – Konstruktivismus – Rekonstruktion

In der rekonstruktiven Sozialforschung dient die Beschäftigung mit der gegenstandsbezogenen Literatur zunächst der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen *Ansätzen* und *Methodologien* zur Erforschung eines Gegenstandsbereichs. In diesem Kapitel untersuche ich daher empirische und theoretische Arbeiten zu Lebensformen und sozialem Geschehen in der Einwanderungsgesellschaft unter besonderer Berücksichtigung ihres jeweiligen Forschungsansatzes. Damit möchte ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der von mir angewandten Methodologie und Grundlagentheorie aufzeigen.

Bei der Untersuchung von Migration ist man gut beraten, sich mit „Alteingesessenen“ und „Neuankömmlingen“ (Elias 1993, S. 10) zu beschäftigen. Nur so lässt sich eine „Überbewertung sog. rassischer oder kultureller Unterschiede“ (Treibel 1999, S. 209) und ein zu eng ans Ethnisch-Nationale geknüpfter Kulturbegriff (Çağlar 1990) vermeiden. Damit bleibt das Forschungsinteresse nicht mehr auf Migrant(inn)en beschränkt, sondern rückt die Einwanderungsgesellschaft mit ihren Kulturen, Milieus und Austauschformen in den Mittelpunkt (vgl. auch Hoffmann-Nowotny 1994, S. 403).¹

Die Einwanderungsgesellschaft in der hier nur angedeuteten umfassenden Weise thematisierten u. a. die Forschungsarbeiten um Wilhelm Heitmeyer, anhand derer ich die *objektivistische Methodologie* exemplarisch verdeutlichen möchte (Abschnitt 1.1). Ihnen gegenüber stehen die Studien im Umfeld von Frank-Olaf Radtke und Wolf-Dietrich Bukow, die eine *konstruktivistische Position* vertreten (Abschnitt 1.2). In Auseinandersetzung mit diesen beiden Ansätzen konturiere ich die von mir bevorzugte *rekonstruktive Perspektive* einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie (Abschnitt 1.3).

1 Dieses Interesse hat bereits zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts die Chicagoer Schule zu einer Reihe migrationssoziologisch sehr wichtiger Forschungsarbeiten veranlasst (vgl. hierzu Apitzsch 1999a u. Nohl 2001b).

1.1 Methodologischer Objektivismus

Ein Ansatz zur Erforschung der Einwanderungsgesellschaft hat sich um Wilhelm Heitmeyer und das in Bielefeld ansässige „Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung“ herausgebildet. Nach qualitativen Studien zum Rechtsextremismus (Heitmeyer et al. 1992) und quantitativen Arbeiten zur Gewalt bei deutschen und ausländischen Jugendlichen (Heitmeyer 1994a und Heitmeyer et al. 1995) ist in den letzten Jahren eine umfassende Untersuchung zu Jugendlichen türkischer Herkunft entstanden (Heitmeyer et al. 1997a).

Die übergreifende Anlage dieser Studien ist auf die Einwanderungsgesellschaft ausgerichtet, insofern die Untersuchungen Eingewanderte wie Alt-eingesessene umfassen und den „Kulturkonflikt zwischen Ethnien, also Menschen anderer Herkunft und Zugehörigkeit“ (Heitmeyer 1994b, S. 385), in den Mittelpunkt der Forschung rücken. Zudem beschränken sich Heitmeyer und seine Forschungsgruppe nicht auf die Dimension der Einwanderungsgesellschaft, sondern widmen sich auch der Problematik von Jugend und Sozialisation. Damit legt dieser Forschungsansatz eine genauere Betrachtung seiner methodologischen Hintergründe nahe.

In der empirischen Untersuchung zu „türkischen Jugendlichen in Deutschland“ (so der Untertitel) haben Heitmeyer et al. (1997a) insbesondere den Zusammenhang von Segregation, Gewaltbereitschaft und islamischem Fundamentalismus thematisiert. Bereits der Aufbau ihrer Publikation gibt Aufschluss über den methodologischen Hintergrund der empirischen Forschung: Die Autoren stellen – unter Verweis auf die einschlägige Literatur – zunächst Überlegungen zu ihrem Gegenstand an und thematisieren Fragen des Aufwachsens als Migrantenjugendlicher in der modernen Gesellschaft, die Rolle des Islam und die besonderen Sozialisationschwierigkeiten, mit denen Jugendliche türkischer Herkunft konfrontiert sind. Letztere bilden den Hintergrund, vor dem den Autoren „Konstellationen ... der gewalthaltigen Aufteilung von Gläubigen und Ungläubigen oder Aufwertungen der eigenen Gruppe und gewaltförmiger Abwertungen der anderen denkbar“ erscheinen (ebd., S. 40, H. v. m.). Heitmeyer et al. stecken so vorab der empirischen Erhebung zunächst Potentiale dessen ab, wie die Jugendlichen leben und denken könnten.

Während in ihrer Monographie der Zusammenhang zwischen den theoretischen Überlegungen der Forscher und den empirisch erfassten Antworten der Jugendlichen eher vage gehalten wird, lässt es ein Aufsatz derselben Autoren an Deutlichkeit nicht fehlen. Unter Bezugnahme auf die zuvor theoretisch

erörterte Situation der Jugendlichen heißt es dort: „Eine solche – hier nur skizzenhaft angerissene – Situation kann nicht ohne Auswirkungen bleiben auf die Betroffenen.“ (1997b, S. 17) Folgerichtig entwickeln die Forscher aus ihren theoretischen Überlegungen heraus in ihren Fragebögen nur solche Fragen, die von derartigen „Auswirkungen“ ausgehen. Den Jugendlichen bleibt nichts anderes übrig, als sich selbst im Rahmen der von den Forschern bereits festgestellten Potentialität ihrer Sozialisation, Religiosität und Gewaltbereitschaft zu positionieren.

Methodologisch gesehen ist ein solcher Forschungsansatz als *Objektivismus* zu charakterisieren. Potentiale des Lebens werden von den Forschern festgelegt und auf diese Weise einer empirischen Überprüfung entzogen, um dann lediglich Umgangsweisen mit diesen Potentialen bei den Untersuchungspersonen empirisch zu erheben. Mit Matthes (1992, S. 79, H. i. O.) lässt sich hier von einer „epistemologischen Leitdifferenz“ sprechen, „in der eine als *an sich* sprach- und begrifflos gedachte gesellschaftliche Wirklichkeit geschieden wird von jener Sprach- und Begriffswelt, die sich die Menschen im Umgang mit dieser Wirklichkeit bilden“. Zur gesellschaftlichen Wirklichkeit beanspruchen die Forscher einen besonderen, gegenüber ihren Forschungsobjekten privilegierten Zugang.² Im Folgenden möchte ich die Grundzüge des methodologischen Objektivismus, der sich bei Heitmeyer et al. in besonders markanter Form zeigt, anhand eines Beispiels aus ihrer Untersuchung verdeutlichen.

Einen Teil ihrer Vorüberlegungen zur empirischen Studie widmen die Verfasser den Unterschieden, die sie zwischen dem Islam als persönlicher Religiosität, als kultureller Gemeinschaft und als militantem Fundamentalismus machen. Neben der wissenschaftlichen Literatur zum Gegenstand beschäftigen sich die Autoren mit der öffentlich-politischen Debatte, die sie zwischen „der linksliberalen Verharmlosung des Problems und der Ausbreitung von islamischem Fundamentalismus“ auf der einen Seite und der „rechtskonservativen Dramatisierung“ auf der anderen Seite verfangen sehen (1997a, S. 29). Sich in diesem Spannungsfeld des hohen Risikos ihrer Studie bewusst, greifen die Forscher möglichen Einwänden vor. Ein solcher Einwand zielt auf die Authentizität der in den Fragebogen angeführten Fragen und Feststellungen (Items). In Bezug auf die für die Fundamentalismusthese wichtigsten Items führen die Autoren (ebd., S. 47) an, dass die

2 Vgl. zur Kritik des Objektivismus (in der Forschung zum ‚abweichenden Verhalten‘) auch Bohnsack 2000.

„Items zur Skala der Überlegenheitsansprüche wie zur religiös fundierten Gewaltbereitschaft keine Konstruktionen der Forschungsgruppe darstellen, sondern aus Interviews mit Muslimen entnommen [sind; AMN] bzw. aus offiziellem, veröffentlichtem Schriftgut islamischer Organisationen stammen.“

Authentizität suchen die Forscher also, indem sie solche Formulierungen heranziehen, die aus dem Munde oder der Feder von Muslimen stammen – nicht aber von den empirisch erforschten Jugendlichen selbst. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Heitmeyer et al. alle Muslime für gleich halten und somit eine Deckungsgleichheit der Jugendlichen mit den islamischen Organisationen und anderen Muslimen annehmen, kann man die Art und Weise, mit der hier Authentizität hergestellt werden soll, nur als prägnantes Beispiel des methodologischen Objektivismus lesen. Denn selbst dort, wo sich die Forscher ihres eigenen Wissens über den Gegenstandsbereich unsicher sind und sie die Erfahrungspotentiale der Erforschten empirisch zu fundieren versuchen, greifen sie auf Wissen zurück, das jenseits ihrer empirischen Untersuchung erhoben wurde. Sie sichern sich also auch hier einen gegenüber dem untersuchten Personenkreis, d. h. den Jugendlichen, *privilegierten Zugang zur Wirklichkeit*. Die nunmehr anhand der vorab geführten Interviews und der Publikationen gewonnenen Items werden dann als ‚objektives‘ Potential den Jugendlichen vorgelegt, die hierauf nur noch ‚subjektiv‘ reagieren können.

Auf diese Weise werden die gegenstandsbezogenen Theorien einerseits und die bei den Jugendlichen empirisch erhobenen Daten andererseits voneinander getrennt. Während erstere objektiviert und damit stillschweigend privilegiert werden, kommt den empirisch erhobenen Äußerungen der Jugendlichen nur eine nachgeordnete Bedeutung zu. Der methodologische Objektivismus sensu Heitmeyer droht sich im Kreise seiner eigenen Wirklichkeitsannahmen zu drehen und sich gegen Verunsicherungen durch die Empirie abzuschotten.

1.2 Konstruktivistische Ansätze

Insbesondere die Fundamentalismusstudie von Heitmeyer et al. (1997a) stieß auf deutliche Kritik von Seiten des Konstruktivismus. Die Richtung dieser Kritik blieb allerdings ambivalent. Denn zum einen wendete sie sich speziell gegen die Objektivierung der ethnischen Zugehörigkeit, insofern die Jugendlichen „schon im Vorfeld der Untersuchung *ethnisch sortiert*“ (Nikodem et al.

1999, S. 326, H. i. O.) wurden. Zum anderen wurde die Studie „als kalkuliertes Medienereignis“ (Proske/Radtke 1999, S. 48) aufgefasst und regelrecht einer Dekonstruktion unterzogen. Eine grundsätzlich, d. h. methodologisch begründete Kritik jedoch findet sich lediglich am Rande, wenn etwa Bukow/Ottersbach (1999, S. 13) schreiben:

„Wird erkennbar, dass es gar nicht darum geht, Kinder und Jugendliche in ihrer Alltagswelt zu rekonstruieren, sondern von Beginn an mit einem vorgängig definierten Raster gearbeitet wird, dann stellt sich die Frage, was dann überhaupt noch über das Thema an Erkenntnis gewonnen werden kann.“

Auf die Ambivalenz zwischen methodologischer und gegenstandsbezogener Argumentation und die mit ihr verbundenen Probleme werde ich weiter unten zurückkommen.

Den unterschiedlichen Richtungen innerhalb der konstruktivistischen Position ist gemeinsam, dass sie all jenes (empirisch) untersuchen bzw. dekonstruieren, was in der objektivistischen Methodologie (implizit) als objektiv oder allgemein vorausgesetzt und aus der empirischen Analyse ausgeklammert wird. Jene allgemeinen oder ‚objektiven‘ Gewissheiten der Gesellschaft werden als „Beschreibungen der Wirklichkeit“ (Radtke 1990, S. 27) verstanden, deren Konstruktcharakter es herauszuarbeiten gilt. Im Durchgang durch einige Arbeiten des konstruktivistischen Ansatzes, die im Umfeld von Frank-Olaf Radtke bzw. von Wolf-Dietrich Bukow entstanden sind, möchte ich Grundzüge und einige Beschränkungen ihrer Methodologie herausarbeiten.

DEKONSTRUKTION DER ÖFFENTLICHEN DISKURSE UND INSTITUTIONEN

Obwohl der Konstruktivismus prinzipiell auf allen Ebenen sozialen Handelns ansetzen kann, wurde die Soziologie der Einwanderungsgesellschaft insbesondere durch die Dekonstruktion von Institutionen und öffentlichen Diskursen vorangetrieben. Es ist in diesem Zusammenhang als der entscheidende Beitrag des Konstruktivismus anzusehen, Begriffe und Denkweisen, wie sie sich im Diskurs über und der Behandlung von Minderheiten einspielten, als *Etikettierungen* und *Diskriminierungen* entziffert zu haben. Dies bezieht sich insbesondere auf die ethnisierende und kulturalisierende Sichtweise, in der diese Minderheiten definiert werden.

In ihrer Analyse des öffentlichen Diskurses, genauer: des „gesellschaftlichen Umgangs mit dem Wanderer“, stellen Bukow/Llaryora (1988, S. 10) fest,

dass in der Gesellschaft zwischen autochthonen und zugewanderten Menschen unterschieden wird. Während erstere – unter Nichtberücksichtigung ihrer kulturellen Identität – als Bürger/innen gesehen werden, schreibt man den Migrant(inn)en ethnisch-kulturelle Eigenschaften zu, womit diese aus der individuell-rationalen politischen Partizipation ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 2). Der Prozess der Ethnisierung findet also nicht bei den Migrant(inn)en statt, sondern in der Gesellschaft. Dies hat Implikationen für die Auswahl des zu untersuchenden Gegenstandes:

„Erst die von außen eingetragene und von innen dann wohl übernommene spezifische Ethnisierung bringt ethnische Elemente ins Spiel. Mit anderen Worten, die Ethnisierung hat weder direkt noch indirekt (Affiliation) mit der ethnisierten Bevölkerungsgruppe zu tun, sondern korrespondiert ausschließlich mit dem Weltbild der autochthonen Bevölkerung.“ (ebd., S. 56)

Mit der Dekonstruktion von Institutionen und öffentlichen Diskursen³, so deutet sich in diesen Sätzen an, verschiebt sich die analytische Aufmerksamkeit weg von den Migrant(inn)en hin zur Mehrheitsbevölkerung. Denn diese ist es, die die gesellschaftliche Öffentlichkeit konstituiert (vgl. ähnlich: Radtke 1990, S. 29). Neben und im Zusammenhang mit dem öffentlichen Diskurs haben auch die Institutionen eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung von Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. Bommers/Radtke 1993). Dies gilt in wachsendem Maße für die Wissenschaft, der daher ein besonderes Augenmerk des Konstruktivismus zukommt.

Im Gegensatz zu einer Fachdiskussion ist es der Anspruch der Dekonstruktion von Wissenschaft, nicht nur deren publiziertes Wissen zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch den Entstehungszusammenhang ihrer Gedankengänge (vgl. Dittrich/Radtke 1990b, S. 12).⁴ Die Pädagogik und ihr Umgang mit Minderheiten eignen sich für eine Dekonstruktion besonders gut, da sich hier wissenschaftliche und schulische Institutionen sowie der öffentliche Diskurs verbinden (vgl. Radtke 1985; 1990). Radtke beobachtet im Zusammenhang der Pädagogik eine Entwicklung von „politisch-ökonomischen zu ethnologisch-anthropologischen Betrachtungsweisen“ des Migrationsphänomens und fragt,

3 Weitere konstruktivistische Analysen zum öffentlichen Diskurs haben Imhof (1996), Räthzel (1997), Yildiz (1997) und Nikodem et al. (1999) vorgelegt.

4 Vgl. für Dekonstruktionen der Ethnizität in der Wissenschaft die Beiträge in Dittrich/Radtke (1990a) und die Arbeiten von Steiner-Khamsi (1992), Llaryora (1994) und Radtke (1996a).

wie „aus einer Strukturfrage spätkapitalistischer Gesellschaften ein Kulturproblem der betroffenen Migranten“ werden konnte (1991, S. 99).

Eine *empirische Analyse pädagogischer Ethnisierungsprozesse* haben Radtke und seine Forschungsgruppe in einer Untersuchung der institutionalisierten Diskriminierung in Schulen vorgenommen. Wie im folgenden, programmatisch gehaltenen Zitat deutlich wird, zielt diese Analyse auch auf eine Dekonstruktion der interkulturellen Erziehung und ihres Gegenstandes, des kulturell verstandenen Menschen:

„Die im Programm der ‚interkulturellen Erziehung‘ zugrunde gelegten, wesentlich ethnisch verstandenen Differenzen zwischen Schülern sind nicht schlicht gegeben, sondern werden in ihrer sozialen Bedeutsamkeit erst hergestellt ... In den Blick zu rücken sind auch nicht ausschließlich die subjektiven Handlungsformen und Motive, die Diskriminierung wesentlich als Problem mangelnder Aufklärung fassen, sondern die der Schule als Organisation zugehörigen sozialen Prozeduren, die jenseits individueller, kultureller oder sozialökologischer Merkmale der Kinder die Diskriminierungseffekte,... hervorbringen.“ (Bommes/Radtke 1993, S. 487)

Die Autoren sehen hier sowohl von einer schüler- als auch einer lehrerzentrierten Sichtweise ab und fokussieren die Organisationsprozesse, in denen Diskriminierungen jeglicher Art zur – nicht auf Intentionen zurückführbaren – Normalität gehören. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts fassen Gomolla/Radtke (2000, S. 328f, i. O. k.) folgendermaßen zusammen:

„In der Analyse schulischer Entscheidungsmuster geben sich die vergleichsweise negativen Trends in den Bildungserfolgen von Migrantenkindern als Kumulationseffekte zahlreicher Einzelentscheidungen zu erkennen, die im Verlauf einer Schulkarriere getroffen werden. ... Die Mechanismen der Diskriminierung basieren sowohl auf Formen der Ungleichbehandlung von Migrantenkindern im Vergleich mit ihren MitschülerInnen, aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen, als auch auf Formen der Gleichbehandlung mit anderen Kindern, unter vermeintlich neutralen (‚universellen‘) Leistungskriterien, wobei die spezifischen Voraussetzungen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten ignoriert werden.“

Die empirische Dekonstruktion der Institutionen erweist sich als sehr erfolgreich, insofern sie dem kulturalisierenden Diskurs eine andere Betrachtungsweise entgegenzusetzen vermag und jenseits von Individuen und ihren Intentionen argumentiert. Insbesondere die organisationstheoretische Fundierung des genannten Forschungsprojekts, in der der „Prozeß des Organisierens“ in seiner „Regelhaftigkeit“ (Radtke 1991, S. 98) untersucht wird, zeigt eine analytische Distanz, aus der die immanente Rationalität institutioneller ethnischer Diskriminierung deutlich und verständlich wird.

Öffentliche Diskurse und Institutionen stellen allerdings nicht die einzige Ebene dar, auf der ethnisierende Diskurse dekonstruiert werden können. Die Vertreter/innen der konstruktivistischen Position verweisen häufig auf eine zweite Ebene der „Lebenswelt“ bzw. des „Alltags“. Auch bei allen Gewissheiten des alltäglichen Lebens handelt es sich um Konstruktionen. In konstruktivistischen Arbeiten wird nun die Frage gestellt, welche der beiden Ebenen die wichtigere, vorrangige sei. Denn nur wenn man das Verhältnis beider Ebenen bestimmt, lässt sich entscheiden, ob zuvorderst die „Lebenswelten“ oder die öffentlichen Diskurse und Institutionen zu dekonstruieren sind.

In einigen Publikationen finden sich hierzu recht zurückhaltende Formulierungen. So etwa, die Wissenschaft sei „zu einer bevorzugten Instanz der Konstruktion und Konstitution von Wirklichkeit“ geworden (Bommes/Radtke 1993, S. 94). Wo eine solche Vorsicht in der Bestimmung des Verhältnisses von „Lebenswelt“ und öffentlichem Diskurs jedoch nicht waltet, lassen sich Tendenzen erkennen, die die konstruktivistische Forschung von ihrer methodologischen Position wegführen.

TENDENZEN EINES GEGENSTANDSTHEORETISCHEN OBJEKTIVISMUS

Bei den Ethnisierungen, die sich in öffentlichen Institutionen und Diskursen vollziehen, handelt es sich – betrachtet man sie aus der Sicht der Betroffenen – um Fremdethnisierungen, die von den Eingewanderten nur noch als solche erfahren werden können. Die in der Öffentlichkeit etablierten ethnischen Beschreibungen „konstituieren, sobald sie *von den Handelnden akzeptiert* werden, soziale Tatbestände...“, heißt es bei Radtke (1990, S. 31, H. v. m.). Damit wird denjenigen, die nicht an der Konstitution des öffentlichen Diskurses teilhaben (etwa den Minderheiten), eine passive Rolle verliehen: die Rolle derjenigen, die in ihrer Handlungspraxis Ethnisierungen nur übernehmen oder ablehnen können, nicht aber selbst herstellen. Ob und wie jedoch Ethnisierungen jenseits der öffentlichen Diskurse auch auf der Ebene alltäglicher Handlungspraxis hergestellt werden, erscheint ebenso irrelevant wie andere soziale Alltagskonstruktionen von Eingewanderten und Alteingesessenen.

Der hier referierten Position unterliegt mithin eine grundlegende *Unterscheidung* von *öffentlichem Diskurs* und *Alltagswelt*. Diese findet in dem bereits erwähnten Aufsatz von Bommes/Radtke (1993, S. 489) eine gegenstandstheoretische Begründung, wenn der Gegenstandsbereich der konstruktivistischen Position folgendermaßen definiert wird:

„Soziales Handeln wird durch vorgeformte Deutungsmuster und Handlungsfiguren ermöglicht und zugleich begrenzt. In solche Muster treten handelnde Subjekte ein, mit ihnen übernehmen sie sozial gültige Weltdeutungen und Handlungsweisen. Über diese vermittelt sind sie eingebunden in jeweilig differenzierte, machtförmig organisierte gesellschaftliche Reproduktionszusammenhänge, ohne daß den handelnden Subjekten ihre Funktionsweise deswegen verfügbar sein müßte. In Abkehr von einer egologischen Betrachtung ist also in diesem Erklärungsansatz die objektive Bedeutung einer Handlung von den subjektiven Intentionen, dem ‚vermeinten Sinn‘, abzulösen und eine latente oder objektive Sinnstruktur von Handlungen zu untersuchen, die sich ohne Absicht, unabhängig vom Willen der Subjekte, durchsetzt...“

Die Autoren beziehen sich an dieser Stelle auf Ulrich Oevermanns Methodologie der objektiven Hermeneutik. Während Oevermann und seine Schüler/innen jedoch in methodologischer Absicht zwischen „objektiver Sinnstruktur“ und „subjektiven Intentionen“ unterscheiden und in der Rekonstruktion von alltäglichen „Interaktionstexten“ auf die Ebene des objektiven Sinnes zielen,⁵ nutzen Bommes/Radtke die Methodologie Oevermanns, um gegenstandstheoretisch zu begründen, warum sie nur öffentliche Diskurse und Institutionen, nicht aber die ‚subjektive‘ Alltagswelt von Betroffenen dekonstruieren. Der methodologischen Argumentation Oevermanns wird nur eingeschränkt Rechnung getragen, wenn die „objektive Bedeutung von Handlungen“ sich den Forschenden alleine in der Analyse öffentlicher Diskurse und Institutionen erschließen soll.

Auch bei Bukow/Llaryora (1988) wird grundlegend zwischen zwei Ebenen der Diskurse, der gesellschaftlichen und der lebensweltlichen, unterschieden. Ausdrücklich schließen die Autoren die lebensweltliche Ebene in die Reichweite ihrer Dekonstruktionen mit ein. Doch geht es ihnen weniger um die interaktive Konstitution der Lebenswelt und der alltäglichen Existenz, denn darum, „was die alltägliche Existenz bedingt und konstituiert“ (ebd., S. 49). Die ethnische Komponente der Lebenswelt erscheint ausschließlich als durch „von außen eingetragene“ Elemente der Ethnisierung (vgl. ebd., S. 56), d. h. durch den gesellschaftlichen Diskurs der Fremdethnisierung hervorgebracht. Der Ort, „an dem der Prozeß der Ethnisierung eingeführt“ (ebd., S. 82) wird, ist die Politik. Entsprechende Formulierungen *sinken wie von selbst* in die Lebenswelt ab.“ (ebd., S. 99, H. v. m.)

5 Da, wie Oevermann et al. (1983, S. 96) in dem von Bommes/Radtke angeführten Aufsatz schreiben, „die kleinste analytische Einheit der Handlungstheorien die Interaktion ist“, muss zu allererst deren „latente Sinnstruktur“ (ebd.) rekonstruiert werden.

Diese Argumentation⁶ impliziert zweierlei: Erstens kommt der Lebenswelt hinsichtlich der Ethnisierung nur eine nachgeordnete Bedeutung zu. Damit wird aber das, was im gesellschaftlichen Zusammenhang entsteht, nicht auf der Basis der Erfahrungen der Erforschten (gleich ob es sich hier um Alteingesessene oder Eingewanderte handelt) analysiert, sondern erhält den Charakter des Objektiven. Zu diesem beanspruchen die Forschenden einen privilegierten (wenn auch empirischen) Zugang. Zweitens bedarf das so definierte Verhältnis von gesellschaftlicher und lebensweltlicher Ebene, da das Absinken der Formulierungen „wie von selbst“ funktioniert, keiner weiteren Klärung. Auf diese Weise wird nicht nur zwischen Objektivem und Subjektivem getrennt und ein Abhängigkeitsverhältnis postuliert. Diese für die genannten Arbeiten immens wichtige gegenstandstheoretische Argumentation⁷ wird darüber hinaus einer weitergehenden – empirisch angeleiteten – Reflexion und Kontrolle entzogen.

Insofern zwischen Objektivem und Subjektivem bzw. zwischen Gesellschaft und Lebenswelt/Alltag unterschieden und letztere Ebene nachgeordnet wird, zeigen sich Parallelen zur Leitdifferenz der Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Forschungsansätzen liegt jedoch darin, dass sich diese Leitdifferenz in der Heitmeyerschen Forschungsgruppe in Methodologie und Methode niederschlägt, es sich also um einen methodologischen Objektivismus handelt. Demgegenüber durchzieht im konstruktivistischen Ansatz die objektivistische Leitdifferenz deren gegenstandsbezogene Grundlagen. In dieser mangelnden methodologischen Reflexion der gegenstandsbezogenen Annahmen, die ich eingangs bereits kritisiert habe, lassen sich Tendenzen eines *gegenstandstheoretischen Objektivismus* ausmachen.⁸

6 Siehe ähnlich: Radtke (1985, S. 28) und Nikodem et al. (1999, S. 289).

7 Es finden sich hier sowohl grundlagentheoretische als auch gesellschaftstheoretische Argumentationen, die ich unter den Begriff der empirisch weder generierten noch überprüften Gegenstandstheorie fasse.

8 Solche Tendenzen zeigen sich auch und gerade dort, wo die Forscher keine publizierten Texte analysieren, sondern mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung Erhebungen durchführen. Im Forschungsprojekt zur institutionellen Diskriminierung in Schulen etwa wurden Experteninterviews mit Schulleiter(inne)n durchgeführt. In deren „Entscheidungsmustern“ (Gomolla/Radtke 2000, S. 327) werden alleine die Organisationsprozesse der Schulen rekonstruiert, obwohl die Verfasser/in darauf hinweisen, dass auch „die individuellen Handlungsprämissen, mit denen die Akteure schulische Entscheidungssituationen bewältigen, ein wichtiger Erklärungsfaktor“ (ebd., S. 337) sind. In der Studie von Bukow zu allochthonen Kleinunternehmern wurden jene zwar innerhalb einer „biographisch zentrierten und

Der genannte Unterschied wird deutlicher, wenn man betrachtet, was jeweils einer empirischen Erforschung unter- und was ihr entzogen wird. Im methodologischen Objektivismus beanspruchen die Forschenden einen privilegierten Zugang zum Objektiven. Sie müssen daher gesellschaftliche ‚Gegebenheiten‘ gar nicht erst empirisch erforschen, sondern ausschließlich untersuchen, wie ihre Forschungsobjekte – subjektiv – auf diese ‚Gegebenheiten‘ reagieren. Gegenstand der Forschung ist also die subjektive Entfaltung und Selbstpositionierung der Menschen. Ganz anders geht der gegenstandstheoretische Objektivismus vor. Für ihn ist die subjektive, lebensweltliche Entfaltung der Menschen von geringer Relevanz, da die Ebene der objektiven gesellschaftlichen Strukturen vorrangig ist (vgl. zu dieser Kritik auch Apitzsch 1999a, S. 478). Doch werden diese Strukturen nicht als selbstverständlich und für die Forschenden ohne weiteres zugänglich aufgefasst, sondern müssen dekonstruiert werden. Denn methodologisch gesehen misstraut die konstruktivistische Forschung den Selbstverständlichkeiten der Einwanderungsgesellschaft und versucht sie aufzulösen.

Soweit bei dieser Dekonstruktion die Ebene der „Lebenswelt“ empirisch keine Berücksichtigung findet und dennoch der Anspruch erhoben wird, man untersuche das „Leben in der multikulturellen Gesellschaft“⁹ insgesamt (also auf allen Ebenen), wird die methodologische Position des Konstruktivismus *gegenstandstheoretisch halbiert*. Denn während die Diskurse der gesellschaftlichen Ebene sehr überzeugend dekonstruiert werden, wird von den Erfahrungen und der Biographie der betroffenen Menschen abstrahiert.¹⁰

Den (kollektiven) Erfahrungen und Biographien, zu denen weder Objektivismus noch Konstruktivismus einen adäquaten empirischen Zugang finden,

self-orientierten Feldforschung“ (1994, S. 126, FN 40) interviewt, doch spart Bukow expressis verbis die persönlichen Umstände des Einwanderers aus und fokussiert „das, was sich dem Einwanderer als gesellschaftliche Normalität und Realität darbietet.“ (ebd., S. 128)

9 So lautet z. B. der Titel von Bukows Studie zu allochthonen Unternehmern (1994).

10 Diese Kritik an der „Partikularität des Konstruktivismus“ (Loos 1999, S. 15) steht der sehr berechtigten Kritik Radtkes an einem „pädagogisch halbierten Anti-Rassismus gegenüber, der erziehend auf den Menschen einwirken will und darüber ... die institutionelle Seite des Problems außer Reichweite verlegt“ (Radtke 1995, S. 856). Sie kann daher unter umgekehrten Vorzeichen zurückgegeben werden. Denn ein konstruktivistischer Ansatz, wie er von Radtke u. a. propagiert wird, läuft Gefahr, ein institutionell halbiertes Anti-Rassismus zu werden, insofern er die interaktive, handlungspraktische Herstellung von Ethnisierung und ethnischer Diskriminierung unterbelichtet (vgl. hierzu auch Nohl 1996b).

gilt dagegen das Augenmerk der rekonstruktiven Perspektive, die auch meiner empirischen Untersuchung unterliegt. Im folgenden Abschnitt lege ich zentrale Aspekte des rekonstruktiven Ansatzes unter dem Stichwort der praxeologisch fundierten Wissenssoziologie dar.

1.3 Rekonstruktion: Ein Zugang praxeologisch fundierter Wissenssoziologie

Den grundlagentheoretischen und methodologischen Rahmen, innerhalb dessen ich die Milieus und Differenzenerfahrungen Jugendlicher rekonstruiere, möchte ich anhand von Beispielen und Ergebnissen aus der empirischen Untersuchung verdeutlichen. Diese kombinierte Darlegung von Grundlagentheorie, Methodologie und dem Verweis auf die empirischen Fälle dient nicht nur der Veranschaulichung meiner Überlegungen, sondern trägt dem reflexiven Verhältnis (vgl. Bohnsack 1999, S. 26ff) Rechnung, in dem diese drei Teile meiner Untersuchung zueinander stehen.

Zunächst präzisiere ich *grundlagentheoretische Kategorien und Begriffe* (Abschnitt 1.3.1), die v. a. aus der Wissenssoziologie Karl Mannheims, aber auch aus anderen sozialwissenschaftlichen Ansätzen rühren. Zusammengeführt hat diese Ansätze Ralf Bohnsack (1993; 1999). Ich versuche, diese grundlagentheoretischen Überlegungen auf spezifische Problemkonstellationen der Einwanderungsgesellschaft zuzuspitzen, um zu zeigen, dass sich mit dem Zugang einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie die Milieuvielheit und die Differenzenerfahrungen der Menschen in der Einwanderungsgesellschaft rekonstruieren lassen (vgl. auch Bohnsack/Nohl 1998).

Sodann gehe ich auf die *Erhebungs- und Auswertungsmethoden* meiner empirischen Analyse und ihre *Methodologie* ein (Abschnitt 1.3.2). Die Kombination bzw. Triangulation der teilnehmenden Beobachtung, der biographischen Interviews und – ganz zentral – der Gruppendiskussionen lassen die Milieus Jugendlicher in zahlreichen Aspekten deutlich hervortreten. Mit der „dokumentarischen Methode der Interpretation“ (Mannheim/Bohnsack) werden die empirischen Daten als Dokumente für die kollektiven Wissensgehalte der Jugendlichen ausgewertet.

1.3.1 Grundlagentheorie: Milieu, Migrationslagerung und Differenzierung

Die Beispiele, mit denen ich einige zentrale Grundbegriffe erläutere, entnehme ich vorwiegend aus einem Fall meiner Untersuchung. Es handelt sich um eine Gruppe von Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien, der ich den Namen „Katze“¹¹ gegeben habe. Die zentrale Beschäftigung in der Gruppe *Katze* ist das Tanzen, welches in der mit den Jugendlichen geführten Gruppendiskussion allerdings nur in knapper Form unter dem Begriff „Breakdance“ Erwähnung findet. Eine wissenssoziologische Analyse des Bedeutungsgehaltes dieser Aktivität muss zunächst zwischen zwei Ebenen des Wissens differenzieren, die im Begriff „Breakdance“ angelegt sind.

KOMMUNIKATIVE UND KONJUNKTIV-MIMETISCHE EBENE DES WISSENS

Die Beschäftigung der Gruppe *Katze* wird in dem Begriff „Breakdance“, wie ihn wohl jede/r über die Medien kennt, nur in ihrer ganz allgemeinen und abstrakten Bedeutung wiedergegeben. Hiervon ist die spezifische Bedeutung zu unterscheiden, die dem Breakdance im Milieu der Tänzer zukommt. Als Teil der Handlungspraxis, der kollektiven Erfahrungen und Biographie der Gruppe *Katze* stellt der Breakdance etwas gänzlich anderes dar als dem distanzierten Beobachter in der alltäglichen Anschauung seines abstrakten, kommunikativen Wissens gewahr wird. Meine empirische Rekonstruktion sucht nach dieser spezifischen, konjunktiven Bedeutungsebene des Breakdance.

Die Unterscheidung von *konjunktivem* und *kommunikativem Wissen* wurde von Karl Mannheim eingeführt. Beide Ebenen des Wissens liegen jeweils gleichzeitig vor, so dass es zu einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen“ (Mannheim 1980, S. 296) bei jedem Menschen kommt. Er handelt und denkt im konjunktiven Raum seines Milieus ebenso wie im kommunikativen Austausch in der Gesellschaft. Auf der Ebene des Konjunktiven hat der Mensch die kulturellen Werke, Tätigkeiten und wissensmäßigen „Gehalte in einer völlig konkreten, nur konjunktiv mittelbaren perspektivischen Weise der existentiell-

11 Alle Eigennamen der empirischen Studie sind anonymisiert. Die Mitglieder der Gruppe *Katze* sind – wie fast alle von mir untersuchten Personen – männlich und im Durchschnitt neunzehn Jahre alt.

len Gemeinschaft. Er ist aber auch imstande, in eine völlig abstrakte Beziehung zu diesen Realitäten zu gelangen“ (ebd.), wenn er sie gegenüber solchen Personen, die nicht zu seinem konjunktiven Milieu gehören, kommunikativ zu explizieren versucht. Jenes kommunikative Wissen gibt die Gehalte in ihrer „ganz allgemeinen Funktion“ (ebd., S. 288) wieder und abstrahiert von den Erfahrungen, innerhalb derer sie erworben wurden.¹²

Wenn bestimmte Gehalte in der kommunikativen Beziehung des gesellschaftlichen Verkehrs vermittelt werden – wie es die Tänzer gegenüber den Forscher(inne)n tun, wenn sie den Begriff „Breakdance“ gebrauchen –, so beruht dieser Vorgang auf Idealisierungen der Reziprozität der Perspektiven (vgl. Schütz 1971). Es wird unterstellt, dass zum einen unter dem Begriff das Gleiche verstanden wird und er zum anderen für alle Beteiligten auch die gleiche Relevanz habe. Unterschiede der Perspektiven, „die in unseren je einzigartigen biographischen Situationen ihren Ursprung“ haben, sind „für die momentanen Absichten eines jeden von uns irrelevant“ (ebd., S. 13).

Im Gegensatz zu einer alltäglichen Kommunikationssituation ist für die Forscher/innen gerade die milieuspezifische, d. h. die biographische und erlebnismäßige Einbettung des Breakdance entscheidend. Sie suchen einen Zugang zum Entstehungsprozess und praktischen Vollzug des Breakdance, d. h. zu seiner konjunktiven Bedeutungsebene. Da das Tanzen als konjunktive Handlungspraxis im Rahmen der gleichartigen oder gemeinsamen Sozialisationsgeschichte und Erfahrungsaufschichtung der Mitglieder der Gruppe *Katze* fundiert ist, muss der außenstehende Forscher sich erst erarbeiten, was innerhalb der Gruppe für jeden selbstverständlich ist und ohne Explikationsbedarf auf der Hand liegt. Die Rekonstruktion des Breakdance setzt somit an dessen Prozessstruktur, dem „modus operandi“ (Bourdieu), und seiner Soziogenese an.¹³

12 Diese Ebene des Kommunikativen mit ihren Stereotypisierungen arbeitet Rätzkel (1998) in der detaillierten Analyse eines Interviews heraus, ohne sie gleichwohl so zu benennen. Auf die Ebene des Konjunktiven verweisen auch die Ausführungen von Nieke (1995, S. 43). Auf ähnliche Konvergenzen mit der interkulturellen Erziehungswissenschaft werde ich in weiteren Fußnoten hinweisen.

13 Im Anschluss an Mannheim erläutert Bohnsack den Zusammenhang von konjunktivem Wissen und unmittelbarem Verstehen am Beispiel eines Knotens: „Um den Knoten zu ‚verstehen‘, müssen wir seinen Herstellungsprozess, den Prozess der Fingerfertigkeit nachvollziehen können.“ (1999, S. 67f) Sofern der Knoten nicht auf der Basis geteilter Handlungspraxis intuitiv erfassbar ist, muss er – ebenso wie andere kulturelle Gebilde – in wissenssoziologischer Analyse interpretiert werden.

Neben der Gruppendiskussion und dem biographischen Interview, in denen die Jugendlichen der Gruppe *Katze* ihre Handlungspraxis auf selbstläufige und metaphorische Weise schildern, lässt sich der „modus operandi“ des Breakdance vor allem in seiner Beobachtung rekonstruieren. Hier wird deutlich, dass der Breakdance nicht aufgrund einer kontemplativen Planung und in Form eines zweckrationalen Entwurfs entsteht, sondern sich in der *Spontaneität der Handlungspraxis* entfaltet. Einzelne Übungen werden, ohne dass darüber nachgedacht würde, zunächst einfach vollzogen und erhalten erst in der Wiederholung und in der Retrospektive ihre Signifikanz. Der Breakdance ist insofern das Produkt eines „Aktionismus“ (Bohnsack et al. 1995, S. 17f), der im Wesentlichen körperlich vollzogen wird (s. auch Bohnsack/Nohl 2000 a u. b).

Es bietet sich an, den Entstehungsprozess des Breakdance mit dem Begriff der Mimesis bzw. des mimetischen Handelns (Gebauer/Wulf 1992 u. 1998) zu beschreiben. Das mimetische Handeln enthält zwar „rationale Elemente, doch diese entziehen sich zweckrationalen Zugriffen und Annäherungen an die Welt“ (1992, S. 11). Wenn die Tänzer trainieren, nimmt der eine Tänzer auf die Übungen des anderen Bezug und führt sie nochmals aus. Diese Bezugnahme stellt weder eine theoretische Bearbeitung noch eine identische Wiederholung der ersten Übung dar, in der eine intendierte Veränderung auszumachen wäre. Vielmehr werden im Noch-einmal-Machen „neue ästhetische Qualitäten“ (1998, S. 16) und Kontingenzen erzeugt. Auf dieser Ebene der Praxis zeigen sich Gleichartigkeiten zwischen konjunktivem Wissen und mimetischem Handeln als „Beziehungsflecht von Personen“ (1992, S. 11), neben denen sich auch Gemeinsamkeiten mit der Praxeologie Pierre Bourdieus und insbesondere mit dem Begriff des „praktischen Sinnes“ (Bourdieu 1987) finden lassen. Hierauf wird nicht nur bei Bohnsack (vgl. 1999, S. 79f u. 173ff), sondern auch von Gebauer/Wulf hingewiesen:

Das mimetische Handeln entspricht dem „praktischen Sinn“ insofern, als „dieser in der Praxis erworben, nicht explizit gelernt und gelehrt, sondern in unzähligen Wiederholungen geübt und in der Praxis angewendet wird. Er bildet keine von den Bewegungen getrennte Instanz, sondern ist in den praktischen körperlichen Akten präsent – man weiß ohne Zögern und ohne Überlegung, was in der Situation geschieht, was sich an zukünftigen Möglichkeiten aus dieser entwickeln wird und was man in diesem Augenblick zu tun hat.“ (1998, S. 49, i. O. k.)

Im mimetischen Handeln entsteht also ein sozialer Geschmack. Dieser weist eine Regelmäßigkeit auf und lässt sich in „klassen- und gruppenspezifische Muster“ differenzieren (ebd., S. 263). Bei solchen Mustern handelt es sich um den Habitus (vgl. ebd., S. 27f).

HABITUS UND MILIEU

Der Breakdance, wie ihn die Mitglieder der Gruppe *Katze* betreiben, ist in seiner Sinnhaftigkeit also nur dann nachzuvollziehen, wenn er im Rahmen des *Habitus* der Jugendlichen gesehen wird. Der *Habitus* als ein „System generativer Schemata von Praxis“ (Bourdieu 1991, S. 279) ist den Jugendlichen selbst allerdings nicht unbedingt reflexiv zugänglich. Der „modus operandi“ (Bourdieu 1974, S. 151) ihrer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster lässt sich nicht abfragen, sondern muss in der Interpretation des Produktes der Handlungen, des „opus operatum“ (ebd.), rekonstruiert werden.¹⁴

Als Produkte von Handlungen können der Breakdance, aber auch die transkribierte Gruppendiskussion (als Produkt der interaktiven Herstellung von sinnhaftem Wissen) zur Interpretation herangezogen werden. Diese „Rekonstruktion der Praktiken und deren Repräsentationen“ (Meuser 1999, S. 11) zielt sowohl auf den „modus operandi“ als auch auf dessen Soziogenese.

In einer sich von Bourdieus Arbeiten (insbesondere Bourdieu 1991) unterscheidenden wissenssoziologischen Argumentation ist die Soziogenese des *Habitus* nicht in Kapitalkonfigurationen zu suchen, die jenseits der Erlebenswelt ihrer Träger erhoben werden. Vielmehr sind die „Konstitutionsbedingungen des *Habitus*“, so schreibt Böhsack (1999, S. 80), „in der je unterschiedlichen milieuspezifischen Erlebnisschichtung“ seiner Träger verankert und dort zu rekonstruieren (vgl. auch Böhsack 1993, S. 50 u. Meuser 1999). In jedem Milieu bildet sich eine spezifische Abfolge kollektiver Erfahrungen und Erlebnisse, die in einer milieuspezifischen Sozialisationsgeschichte und kollektiven Biographie strukturiert sind. Der *Habitus* der Gruppe *Katze* beispielsweise wird in den Homologien der Sozialisationsgeschichte und konjunktiven Erfahrungen ihrer Mitglieder strukturiert.

Das *Milieu* ist der soziale Ort der Konjunktion (s. Böhsack 1999, S. 131). In ihm machen Menschen Erfahrungen und betrachten die „Dinge der Innen- und Außenwelt“ (Mannheim 1980, S. 237) gemeinsam oder auf gleichartige Weise. Der Einzelne ist in die spezifische Perspektive seines Milieus derart eingebettet, dass er „die Dinge seines Erlebnishorizontes nur soweit erfaßt, als sie in die Kollektivbedeutsamkeiten [seines Milieus; AMN] eingehen“ (ebd.).¹⁵

-
- 14 Wittpoth (1994) und Gogolin (1994) haben den Begriff des *Habitus* in Bezug zu Fragen der interkulturellen Erziehungswissenschaft gebracht.
 - 15 Für einen historisch-systematischen Überblick zu den Facetten des Milieubegriffs in den Sozial- und Raumwissenschaften siehe Matthiesen 1998.

Der Individualität des Einzelnen ist das Milieu vorgängig. Der Einzelne wird immer schon in einen bestehenden, wenn auch sich stets verändernden Raum konjunktiver Erfahrungen hineinsozialisiert und kann erst auf der Basis dieser kollektiven Einbettung seine Individualität entfalten. In diesem „sozialen Apriori“ des Milieus als dem „unmittelbar Gegebenem ...“, in dem das Individuum erst durch Distanzierungsleistungen sich als spezifische Einheit aussondert“ (Hitzler/Honer 1984, S. 62), liegt eine wichtige Differenz zum phänomenologischen Begriff der Lebenswelt und seiner „egologischen“, an das erkennende Subjekt gebundenen Perspektive (ebd.). Denn bei Milieus handelt es sich um „mesosoziale Einbettungsformen mikro-, makro- und/oder global dimensionierter Prozesse“ (Matthiesen 1998, S. 22, i. O. k.).¹⁶

Solche Milieus können auf gruppenhaften Lebensformen und einer gemeinsamen Gruppengeschichte basieren; dies ist – im Unterschied zum Milieubegriff von Gurwitsch (1976) – jedoch nicht zwingend notwendig. Denn die Realgruppe ist „nicht der soziale Ort der Genese, sondern derjenige der Artikulation und Objektivation ... kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 1999, S. 71) und damit nur das Epiphänomen des Milieus. Meine empirische Rekonstruktion ist daher auch Milieuanalyse, obwohl sie vordergründig Gruppen zum Gegenstand hat.

Nur falls man dieser Differenz von Milieu und Gruppe Beachtung zollt, werden auch die Unterschiede zum Begriff der „Gemeinschaft“ deutlich. Denn die „Gemeinschaft“ ist, so wie sie Tönnies (1926) fasst, an die Tradition der Gruppe und ihre face-to-face-Beziehungen, d. h. an gemeinsame (identische) Erfahrungen und Erlebnisse gebunden. Ein Milieu muss jedoch nicht auf gemeinsamen, sondern kann auch auf gleichartigen, d. h. strukturidentischen bzw. *homologen Erfahrungsschichtungen* basieren.

Homolog können auch die Erfahrungen biographischer Diskontinuität sein, wie sie im Zusammenhang von Desintegrationsprozessen, aber auch der Migration(sfolgen) vorzufinden sind. In diesen homologen Erfahrungen biographischer Brüche oder Krisen können sich „Prozesse der Neubildung von Traditio-

16 Auf eine derartige Ebene zwischen der Makrostruktur öffentlicher Diskurse und der Mikrostruktur individueller Lebensweisen verweist auch die empirische Studie von Back et al. (1999) zu Gefahrenwahrnehmung und ethnischer Diskriminierung bei Jugendlichen. In dieser Mesostruktur der Milieus liegt der Unterschied zum, in den Sinus-Studien sowie bei Heitmeyer u. a. (1995) verwendeten, lebensstilorientierten Milieubegriff von Hradil (1992, S. 19), in dem „objektive Lebensbedingungen“ von „„manifest subjektiven“ Dimensionen“ entkoppelt werden (vgl. auch Abschnitt 1.1).

nen“, z. B. bei der „Bewältigung von Migrationssituationen“ (Apitzsch 1999b, S. 11), entfalten und neue Milieus konstituieren. Dies gilt insbesondere für die Adoleszenz, in der Jugendliche generell nach Milieuzugehörigkeit suchen.¹⁷

DIMENSIONEN DER MILIEUS: ADOLESZENZ, BILDUNG UND MIGRATIONSLAGERUNG

Die Suche nach Milieuzugehörigkeit ist, wie bereits angedeutet, nicht alleine auf die migrationsspezifischen Erfahrungen beschränkt, sondern mehrdimensional angelegt. Sie erstreckt sich unter anderen auf die adoleszenz-, geschlechts-, generations- sowie bildungsspezifischen Erfahrungsdimensionen und vollzieht sich in deren Überlappung. Auf der Basis solcher handlungspraktischen und bisweilen aktionistischen „Synkretismen“ (Elwert 1996) zwischen unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen bilden sich neue Milieus sowie Gruppen als Träger bzw. Epiphänomene derartiger Milieubildungen.

Gleichwohl liegt in der Erhebung eines Falles, z. B. in der Gruppendiskussion, das Milieu zunächst in seiner einmaligen Gesamtgestalt vor. Erst in der komparativen Analyse¹⁸ mehrerer Fälle lassen sich einzelne Erfahrungsdimensionen identifizieren und analysieren. So ist das Ziel der Rekonstruktion denn auch nicht die möglichst genaue und vollständige Deskription eines Milieus, sondern seine Analyse und die auf ihr aufbauende Bildung von Theorien (vgl. Glaser/Strauss 1967, S. 30). Solche Theorien lassen sich in Bezug auf die diversen Dimensionen entwickeln, die in jedem Milieu sichtbar werden.

Ich möchte dies am Beispiel der Gruppe *Katze* verdeutlichen. Vergleicht man diese mit einer zweiten Gruppe, *Wildcats*, so treten Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Fälle hervor. Mit einigen Jugendlichen der Gruppe *Katze*, die im Jahre 1997 an einer Gruppendiskussion teilnahmen, hatte ich bereits 1994 eine Erhebung durchgeführt, als die damals noch etwa 17jährigen in der Gruppe *Wildcats* waren. Insofern unterscheidet sich die Gruppe *Katze* von der Gruppe *Wildcats* lediglich hinsichtlich der adoleszenzspezifischen Entwicklung im Zuge der zwischen den Gruppendiskussionen liegenden zweieinhalb Jahre.

17 Zur Milieuneubildung in der Adoleszenz siehe auch Böhnisch (1994, S. 222), Bohnsack 1998, Bohnsack/Nohl 2000a und Nohl 2000b.

18 Zu den methodischen und methodologischen Aspekten der komparativen Analyse siehe Abschnitt 1.3.2. An anderem Ort habe ich die hier vorgelegte vergleichende Vorgehensweise rekonstruiert und systematisiert (s. Nohl 2001a).

Die Gruppe *Wildcats* befindet sich auf dem Höhepunkt ihrer Adoleszenzkrise in einer Phase, in der ihre Mitglieder nicht nur ihre berufsbiographischen Zukunftsmöglichkeiten negativ einschätzen, sondern sich auch gänzlich weigern, dieses Thema in der Gruppendiskussion zu bearbeiten. Diese Phase der Negation (berufs-) biographischer Entwicklungspotentiale kontrastiert mit der Reorientierungsphase, in der die Jugendlichen der Gruppe *Katze* sich mittlerweile (mit neunzehn Lebensjahren) mit den (berufs-) biographischen Erwartungen von Gesellschaft und Familie arrangiert und im Breakdance eine biographische Zukunft eröffnet haben. Im Kontrast dieser beiden Entwicklungsphasen zeigt sich die *adoleszenzspezifische Erfahrungsdimension*¹⁹ bei jungen Migranten (siehe dazu Kapitel 3.0).²⁰

Eine weitere Dimension im Milieu der Gruppe *Katze* tritt hervor, wenn man einen dritten Fall, die Gruppe *Idee*, zum Vergleich heranzieht. Auch diese Gruppe weist weitgehende Gemeinsamkeiten mit der Gruppe *Katze* auf (Reorientierungsphase der Adoleszenz und migrationsspezifische Erfahrungen). Lediglich in der *bildungsspezifischen Erfahrungsdimension* lassen sich Unterschiede finden. Im Gegensatz zu den meisten anderen Fällen meiner empirischen Analyse, die wie die Gruppe *Katze* überwiegend aus arbeitenden Jugendlichen oder solchen bestehen, die sich in der Berufsausbildung oder auf Arbeitssuche befinden, kommen in der Gruppe *Idee* Studenten zusammen. Deren funktionales Äquivalent zum *körperlichen Aktionismus* des Breakdance ist der *intellektuelle Aktionismus* des kontinuierlichen Nachdenkens und Produzierens

-
- 19 Mit deren Rekonstruktion knüpfte ich – auf differenzierte Weise – an das Modell der Adoleszenzentwicklung an, das Bohnsack (1989) in der empirischen Rekonstruktion von Lehrlingsgruppen entwickelt hat. Danach zeichnet die Lehrlingsgruppen gegenüber den Gymnasiasten aus, dass in ihnen berufsbiographische Überlegungen erst dann reflexiv angestellt werden, „wenn die Jugendlichen bereits im Berufsalltag stehen“ (ebd., S. 199). Im Übergang von der Schule zum Beruf befinden sie sich in einer „Phase der Suspendierung“ berufsbiographischer Pläne und geraten dann – nach einer kurzen „Entscheidungsphase“ – in eine Phase der „Enttäuschung“, insofern sich (unrealistische) Erwartungen an den Beruf nicht erfüllen lassen. Darauf folgt die „Negationsphase“, in der berufsbiographische Entwicklungspläne und -möglichkeiten gänzlich suspendiert werden. Nach diesem Höhepunkt der Adoleszenzkrise kommen die Jugendlichen in eine „Phase der Reorientierung“, in der vor allem berufsbiographische Pläne neu gefasst und in Angriff genommen werden (vgl. ebd., S. 199-216).
- 20 Obwohl es eine breite Forschung zu adolescenten Migrant(inn)en gibt, konstatierte Herwartz-Emden noch, dass „eine Theorie der Adoleszenz unter der Bedingung von Einwanderung und Migration nicht zur Verfügung steht“ (1997, S. 903).

von Sinn. Diese Vorrangigkeit des Theoretischen und des Gedankenexperiments ist typisch für die bildungsspezifische Lagerung der Gruppe *Idee* (s. Kapitel 4.2).

Der Vergleich dieser in je einer Dimension kontrastierenden Fälle wird durch deren Gemeinsamkeiten strukturiert. So zeichnet sich bei den genannten peer groups jenseits der adoleszenz- und bildungsspezifischen Unterschiede ein „Ineinandersein Verschiedener sowie das Vorhandensein eines einzigen in der Verschiedenheit“ (Mannheim 1964a, S. 121) ab, wenn man eine weitere Dimension dieser Milieus, die migrationspezifischen Erfahrungen betrachtet.

Alle genannten Jugendlichen verarbeiten die Problemlage, die sich für sie als Migranten in der Einwanderungsgesellschaft stellt, auf eine strukturidentische Art und Weise. Sie erfahren eine Diskrepanz zwischen Herkunftsfamilie und Gesellschaft, die sie – adoleszenz- und bildungsspezifisch differenziert – bewältigen, indem sie zwischen diesen beiden Sphären eine Grenze ziehen. Das heißt, sie grenzen sich sowohl von den Sozialitätsmodi und Normalitätserwartungen in der Sphäre ihrer Herkunftsfamilie wie auch der gesellschaftlichen Sphäre ab. Diesseits der Grenze entwickelt sich eine eigene, dritte Sphäre der jugendlichen Handlungspraxis.²¹ Die Jugendlichen verarbeiten so die Problematik ihrer *Migrationslagerung* in homologer Orientierung.

MIGRATIONSLAGERUNG

Als diejenige Erfahrungsdimension, die für die in die Gesellschaft auf dem Wege der Wanderung Hinzutretenden spezifisch ist, weist die Migrationslagerung (Nohl 1996a) weitgehende Ähnlichkeiten mit der „Generationslagerung“ (Mannheim 1964b) auf. Beide bilden einen „neuen Zugang“ (ebd., S. 530) zum in der Gesellschaft durch vorangegangene, alteingesessene Generationen „akkumulierten Kulturgut“ (ebd.). Wenn die Migrant(inn)en auf die Einwanderungsgesellschaft treffen, nehmen sie nur jene ihrer Kulturgüter und Wissensbestände in sich auf, die „in der neuen Lebenssituation unproblematisch weiterfunktionieren“ (ebd., S. 538). Andere werden fallengelassen, neue kommen hinzu.

21 Der Begriff der Sphäre ist in der Interpretation der Gruppendiskussionen entwickelt worden (vgl. zuerst: Bohnsack/Nohl 1998) und hier als empirisch fundierte, formale Kategorie im Sinne von Glaser/Strauss (1967) zu verstehen.

So wird im neuen Zugang gleichzeitig eine Distanz zu den alten Problemkonstellationen möglich, an denen sich frühere Generationen bzw. Alteingesessene in ihrer engen Bindung an das Bestehende abgearbeitet haben, ohne eine Lösung zu finden. Es eröffnen sich – weitgehend ohne dass dies den Beteiligten bewusst würde – Verarbeitungsweisen und biographische Orientierungen, die im bisherigen Potential der Gesellschaft noch nicht vorhanden waren (vgl. hierzu auch Honig 1996, S. 207).

Die „stets neuartige Distanzierung“ (Mannheim 1964b, S. 531) zum Alt-hergebrachten markiert den Unterschied von Migrations- und Generationslagerung zu den Lagerungen der Klasse, der Bildung, des Geschlechts oder des Lebenszyklus (Adoleszenz). Während, wie Mannheim in Bezug auf die „Klasse“ betont (vgl. ebd., S. 531), hier allenfalls ein individueller Auf- oder Abstieg bzw. ein Wechsel innerhalb der stabil bleibenden Gesellschaft möglich ist, transformiert der neue Zugang von Generationen und Migrant(inn)en die Gesellschaft selbst, verändert ihren Bestand an Wissen und Kulturgütern und dynamisiert sie auf diese Weise.²²

Die Migrationslagerung stellt – und dies ist ihr mit anderen sozialen Lagerungen gemeinsam – nur ein spezifisches *Potential konjunktiver Erfahrungen* dar, das durch die Tatsache der Migration fundiert wird. Zur Entfaltung kommt dieses Potential erst und nur in der Überlappung mit anderen Erfahrungsdimensionen, zu denen etwa die Adoleszenz und die Bildung gehören. In der alltäglichen kollektiven Handlungspraxis, wie sie in den Gruppen Jugendlicher zu finden ist, vollzieht sich ein Synkretismus sozialer Lagerungen, in der sich das Milieu bildet. So wird im Milieu aus der Potentialität der Lagerungen die *konkrete Partizipation* an ihren Problemstellungen, die auf die gleiche, milieuspezifische Art und Weise bewältigt werden.²³

22 Hinsichtlich der Migrant(inn)en stimme ich an diesem Punkt nicht mit Mannheims Argumentation überein, da dieser stets von einer individuellen Migration ausging und ihr daher nicht die Qualität einer kollektiven sozialen Lagerung zugestanden hat. Vgl. zu dieser Kritik Nohl 1996a, S. 26f.

23 Mannheim (1964b, S. 541ff) unterscheidet hier zwischen Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit. Eine Verbundenheit zwischen Menschen gleicher Lagerung, d. h. ein „Zusammenhang“, entsteht erst, wenn eine konkrete „Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen“ (ebd., i. O. k.) dieser Lagerung vorliegt. Sofern diese Schicksale auf die gleiche Art und Weise – möglicherweise in einer Gruppe – bearbeitet werden, lässt sich von einer „Generationseinheit“ sprechen. Innerhalb eines Generationszusammenhangs können also durchaus einander entgegengesetzte Generationseinheiten existieren.

In der hier ausgeführten grundlagentheoretischen Konzeption des Milieus als Synkretismus und Überlappung sozialer Lagerungen lassen sich der „multi-dimensionale Habitus“ (Bentley 1987)²⁴ bzw. die „mehrdimensionalen Lebensformen“ (Bohnsack/Nohl 1998) in der Einwanderungsgesellschaft differenziert analysieren.²⁵ Eine solche Konzeption von Milieu vermag es auch, die Ein-dimensionalität einer auf das Nationale oder Ethnische beschränkten Definition von Kultur zu überwinden, die in der Migrationsforschung zu einer „Zwangsjacke“ (Çağlar 1990) geworden ist (vgl. auch Treibel 1999, S. 66).²⁶

Migrant(inn)en und Alteingesessene unterscheiden sich also allenfalls hinsichtlich der Erfahrungsdimension der Migrationslagerung. In Bezug auf Geschlecht, Lebenszyklus oder Bildung können jedoch auch Gemeinsamkeiten vorliegen. Eine Betrachtungsweise dagegen, die die Einwanderungsgesellschaft von vorneherein nach Zugewanderten und Alteingesessenen dichotomisiert, berücksichtigt diese Gemeinsamkeiten nicht. In der hier angestellten komparativen Analyse werden die Unterschiede überhaupt erst innerhalb der genannten Gemeinsamkeiten deutlich. Ich vergleiche daher die Gruppe *Katze* mit anderen Gruppen, die hinsichtlich ihres adoleszenz- und bildungsspezifischen Erfahrungsdimensionen Gemeinsamkeiten mit ihr aufweisen, deren Mitglieder jedoch – als Kontrast – aus einheimischen Familien kommen.

-
- 24 Zwar hat Bröskamp (1993) als erster die Möglichkeiten einer praxeologischen Migrationsforschung austariert, er greift jedoch das Konzept eines mehrdimensionalen Habitus, wie es der von ihm zitierte Bentley entworfen hat, nicht auf, sondern ordnet die Migrant(inn)en als eine Gruppe mit „homogenen Existenzbedingungen“ (ebd., S. 183) einer spezifischen Klasse zu.
- 25 Mit einer Erweiterung der komparativen Analyse ließen sich noch weitere soziale Lagerungen, insbesondere die „Geschlechtslage“ (Meuser 1999, S. 16, vgl. auch Loos 1999) rekonstruieren. Eine Analyse der Geschlechterverhältnisse in der Migrationslagerung männlicher Jugendlicher haben Bohnsack et al. (2000) vorgelegt, bei Bohnsack/Nohl (2000c) werden diese Geschlechterverhältnisse auf die in meiner Arbeit gebildeten Typen der Migrationslagerung bezogen. Eine valide Analyse der Geschlechtslagerung würde allerdings einen Vergleich mit jungen Frauen nötig machen, der im Rahmen der Milieurekonstruktionen zu weiblichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien noch zu leisten ist. Zu einheimischen jungen Frauen siehe die Arbeiten von Bohnsack (1989) und Breitenbach/Kausträter (1998) sowie Breitenbach (2000).
- 26 Dort, wo der Kulturbegriff der interkulturellen Erziehungswissenschaft neben unterschiedlichen „Ethnien“ auch „Religionen...“, Geschlechter, Klassen oder soziale Schichten“ und Generationen (Hoff, o. J., S. 86) als „ineinandergreifende Kategorien“ (Herwartz-Emden 1997, S. 907) umfasst, trägt er dieser Mehrdimensionalität der Lebensformen Rechnung.

EINHEIMISCHE LAGERUNG

Gegenüber der Trennung von familialer und gesellschaftlicher Sphäre und der in ihnen dominanten Sozialitätsmodi, wie sie bei den jungen Migranten zu finden ist, zeigen sich bei ihren Altersgenossen aus einheimischen Familien andere Formen der Sozialität. Mit diesen rekonstruiere ich Elemente der *einheimischen Lagerung*, die mit der Migrationslagerung kontrastieren.²⁷

Drei Formen der Sozialität finden sich in den Gruppen Jugendlicher aus einheimischen Familien: Die *Primordialität nahweltlicher Beziehungen* zeichnet sich dadurch aus, dass alle sozialen Beziehungen im übergreifenden Rahmen des nahweltlichen Sozialitätsmodus erfahren werden oder nicht orientierungsrelevant sind. Im maximalen Kontrast hierzu erfahren andere Jugendliche ihre sozialen Beziehungen sowohl in der Gesellschaft als auch in der Familie als ausgrenzend, man kann also von einem Herausfallen aus milieuspezifischen Bindungen bzw. von einer *familialen und gesellschaftlichen Exklusion* sprechen. Eine dritte Form, die ich finden konnte, ist die *Vorrangigkeit institutionalisierter Sozialität*. Hier erfahren die Jugendlichen auch ihre familialen und peer-group-Beziehungen im Modus der kommunikativen Beziehung nach dem Modell öffentlicher Institutionen. Im Gegensatz zur Migrationslagerung gibt es in der einheimischen Lagerung also jeweils einen Familie und Gesellschaft übergreifenden Rahmen der Erfahrung. Dieser *übergreifende Erfahrungsrahmen* ist kein Spezifikum einer Ethnie, sondern der einheimischen Lagerung. Er findet sich – mit gewissen Unterschieden – sowohl bei den Jugendlichen in der Türkei wie auch in Deutschland (siehe ausführlich: Kap. 2).

Die drei Formen der Sozialität repräsentieren keine umfassende Typologie. Denn ich habe die Milieus der Jugendlichen aus einheimischen Familien nur soweit rekonstruiert, als es für das Verständnis der Differenzenerfahrungen und ihrer milieuspezifischen Rahmung sowie für die Kontrastierung mit den Altersgenossen aus Einwanderungsfamilien notwendig war. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Migrationslagerung und den Formen ihrer Bewältigung, die ich in verschiedenen Fällen von peer groups vorgefunden habe.

27 Der Begriff der einheimischen Lagerung erscheint mir in aller Vorläufigkeit und Offenheit am geeignetsten für die empirische Analyse. Demgegenüber ist der Begriff der „Autochthonie“ mit dem ‚Ursprünglichen‘ und Authentischen konnotiert, das dem Modernen gegenübergestellt wird (vgl. Reimann 1986).

TYPEN DER MIGRATIONSLAGERUNG

Neben der Gruppe *Katze* (und den Gruppen *Wildcats* sowie *Idee*) habe ich weitere Fälle von Gleichaltrigen Gruppen erhoben, deren Mitglieder aus Einwanderungsfamilien stammen. Wie bei den meisten Fällen meines Samples handelt es sich um Jugendliche in der Reorientierungsphase, die nur über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen. Alle diese Jugendlichen partizipieren an der Problemkonstellation ihrer Migrationslagerung, allerdings – und das ist entscheidend – verarbeiten sie diese auf eine je andere Art und Weise. In den Gruppen *Katze*, *Geist* und *Schuh* (und weiteren Fällen, mit denen ich die typischen Aspekte dieser Verarbeitungsformen unterstreiche) lassen sich drei Formen migrationspezifischer Orientierungen herausarbeiten, die ich in *Idealtypen der Migrationslagerung* differenziere.

Im ersten Typus kommt es zu einer Vermischung des durch die Eltern tradierten Sozialitätsmodus mit den Normalitätserwartungen und der Sozialität der Gesellschaft und damit zu einer Fusion von innerer, familialer und äußerer, gesellschaftlicher Sphäre. Im zweiten Typus werden diese beiden Sphären und die in ihnen dominanten Sozialitätsmodi und Normalitätserwartungen strikt voneinander getrennt, die innere Sphäre erhält eine Vorrangigkeit. Im letzten Typus, für den exemplarisch die Gruppe *Katze* steht, wird ebenfalls zwischen innerer und äußerer Sphäre getrennt; neben diesen hat sich aber eine weitere, dritte Sphäre konstituiert, in der die Jugendlichen ihre Handlungspraxis entfalten²⁸ (siehe ausführlich: Kap. 3.1-3.3).

Über die Unterschiede der Typen hinweg gehört es zu den Homologien der Migrationslagerung dieser Jugendlichen, dass sie Gesellschaft und Familie auf unterschiedliche Weise und als differente, voneinander weit entfernte Bereiche erfahren.²⁹ Es bietet sich daher an, einige grundlagentheoretische Kategorien zunächst in Bezug auf die Einwanderungsgesellschaft und dann auf die familiäre Problematik zu diskutieren.

28 Für einen vierten, in dieser Arbeit aufgrund seiner Sonderstellung im Sample nicht dargestellten Typus, jenen der „Exklusivität der inneren Sphäre“, s. Bohnsack/Nohl 1998 u. 2000c sowie Bohnsack et al. 2000.

29 Nebenbei bemerkt ist eine solche Diskrepanz der Erfahrungen auch für andere, etwa religiöse oder weltanschauliche Minderheiten vorstellbar. An diesem Punkt finden sich u. U. Konvergenzen von Migrations- und Minderheitenlagerung, was genauer zu erforschen wäre.

GESELLSCHAFT: ETHNISCHE FREMDIDENTIFIZIERUNG, DISKRIMINIERUNG UND INSTITUTIONALISIERTE ABLAUFMUSTER DER BIOGRAPHIE

In den Erlebnisschilderungen der peer groups dokumentieren sich *Erfahrungen der ethnischen Fremdidentifizierung*, d. h. Erfahrungen von Situationen, in denen die Jugendlichen mit einer Ethnie identifiziert und bisweilen ethnisch diskriminiert wurden. Im Unterschied zu den konstruktivistischen Ansätzen (Abschnitt 1.2) geht es in rekonstruktiver Perspektive nicht um ethnische Diskriminierung und Ethnisierung als gesellschaftlich institutionalisierter Praxis. Entscheidend ist vielmehr, ob und wie sich solche Ethnisierung und Diskriminierung in den Erfahrungen der Jugendlichen niederschlagen. Nur insoweit diese erlebnismäßig verarbeitet werden, sind sie auch handlungs- und orientierungsrelevant. „Denn in der alltagsweltlichen Interaktion ist nur dann eine Aushandlung der jeweiligen Statuspositionen der Interaktionspartner möglich, wenn die an der Interaktion Beteiligten vorstellungsmässige Personentypen voneinander entwickeln und interpretativ zur Anwendung bringen.“ (Schütze et al. 1976, S. 437f)³⁰

Im Zusammenhang des milieuspezifisch differenzierten Umgangs mit Ethnisierung und Diskriminierung dokumentieren sich in den Gruppendiskussionen und biographischen Interviews weitere Erfahrungen in der Gesellschaft, so etwa die der Konfrontation mit (berufs-) biographischen Erwartungen, die seitens der Gesellschaft an die Jugendlichen gestellt werden. Diese *gesellschaftlich institutionalisierten Ablaufmuster der Berufsbiographie* (Schütze), zu denen schulische und berufliche Prüfungen und Leistungen gehören, zählen zu jenen Erfahrungen, die Migrant(inn)en mit Alteingesessenen teilen.

Wie Schütze (1983b, S. 69) ausführt, „beanspruchen Ausbildungs- und Berufskarrieren“ in Industriegesellschaften „von den betroffenen Gesellschaftsmitgliedern erhöhte Aufmerksamkeitsleistungen“. Durch die gesellschaftlichen Institutionen werden „spezielle, nicht situativ formulierte absolute Moralvorstellungen vermittelt“, die erheblich von dem – für die empirische Analyse entscheidenden – Umgang der einzelnen Personen mit solchen Ablaufmustern der Berufsbiographie abweichen können. So werden die Ablaufmuster

30 Nicht nur die Diskriminierten, auch die Diskriminierenden lassen sich in dieser methodologischen Position untersuchen, wie Bohnsack et al. (1995) und Weiß (1998) zeigen. Dadurch wird nicht der Rassismus relativiert, sondern in Relation zu dem Milieu gestellt, in dem er entsteht. Vgl. zu dieser Bedeutung des Relationierens Mannheim 1985, S. 77ff.

von den Jugendlichen – überlagert von migrationsspezifischen Erfahrungen – auf höchst unterschiedliche Weise bewältigt. In bestimmten Fällen geraten sie in den Hintergrund angesichts der hohen Bedeutung der Familie.

FAMILIE: LEBENSZYKLISCHE ABLAUFMUSTER UND GENERATIONENBEZIEHUNGEN

Biographische Ablaufmuster, an denen sich die Jugendlichen abarbeiten, gibt es auch in der Familie. In dieser richten sich stabile Erwartungen der Betroffenen und ihrer Interaktionspartner „auf die Herkunft oder den Vollzug der Stadien und Einschnitte des Lebenszyklus“ (Schütze 1983b, S. 68). In gesellschaftlichen Institutionen und Ritualen (z. B. Hochzeitszeremonien) werden diese Erwartungshaltungen „auf Dauer gestellt, organisiert und kontrolliert“ (ebd.). Im Unterschied zu den Alteingesessenen sind die *lebenszyklischen Ablaufmuster* (wie etwa die Eheschließung) bei den Migrant(inn)en durch die Migrationslagerung gebrochen. Die Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien erfahren die familienbiographischen Ablaufmuster nicht im Zusammenhang gesellschaftlicher Institutionen, sondern häufig in der Differenz zu ihnen.

Daneben kommt es auch innerhalb der Familien zu Differenzierungen. Denn durch die Geburtenfolge bilden sich unterschiedliche, nach Eltern und Kindern getrennte „Familiengenerationen“ (Kohli 1996, S. 6) aus. Die Begriffe der „ersten“ und „zweiten Einwanderergeneration“, wie sie in der sozialwissenschaftlichen Literatur (Heitmeyer et al. 1997a, Nauck/Merkens/Schönpflug 1993, Esser/Friedrichs 1990) gebraucht werden, beziehen sich grundlegend auf diese biologisch definierte Zugehörigkeit, mit der noch nichts über die Erfahrungen und Orientierungen dieser Einwanderungsgenerationen ausgesagt ist.

Von der Familiengeneration ist die *Weltanschauungsgeneration* zu unterscheiden, mit der ich mich auf den bereits angeführten Generationenbegriff von Mannheim (1964b) beziehe (vgl. Kohli ebd.). Hier ist die biologische Zugehörigkeit zu einer Alterskohorte die notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für die Entfaltung einer generationsspezifischen Weltanschauung, d. h. einer Art und Weise des Erlebens, Denkens und Handelns. Die Weltanschauung lässt sich denn auch nicht anhand des Alters oder der Geburtenfolge bestimmen, sondern bedarf der empirischen Rekonstruktion (vgl. auch Meister/Sander 1998).

Da ich keine unterschiedlichen Generationen in mein Sample aufgenommen habe, kann ich auch nicht deren jeweilige konjunktive Milieus miteinander vergleichen. Wohl aber werden in der empirischen Analyse Abgrenzungen der

Jugendlichen deutlich, die sich auf die Lebens- und Denkweise der Familiengeneration ihrer Eltern beziehen. Diese erscheint den Jugendlichen in der Vorstellungswelt des türkischen Dorfes verfangen, aus dem sie stammen. Angesichts dieser „Generationenverhältnisse“ (Matthes 1985a) zeichnen sich unterschiedliche Weltanschauungen ab, die auf den besonderen Fall einer hauptsächlich familienbezogenen Bildung von Weltanschauungsgenerationen verweisen. Bei diesen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien kann also von einer spezifischen *Migrationsgeneration* gesprochen werden, in der sich Migrations- und Generationslagerung verbinden.

MIGRATIONSGENERATION

Im Synkretismus von Generations- und Migrationslagerung überlagern sich in der Migrationsgeneration *zwei neue Zugänge*. Die Jugendlichen treffen auf zwei Felder des Althergebrachten, d. h. sie verarbeiten sowohl das von der Einwanderungsgesellschaft als auch das von der Weltanschauungsgeneration ihrer Eltern akkumulierte Kulturgut auf neue Weise. Die mit dem neuen Zugang verbundene Distanz zum Althergebrachten wird – insbesondere dort, wo es wie im Fall der Gruppe *Katze* zur Abgrenzung von innerer und äußerer Sphäre kommt – verdoppelt.

Die Überlagerung der neuen Zugänge und ihre migrationsgenerationsbildende Prägnanz rührt aus der Eigenart der Erfahrungsaufschichtung, die sich bei den Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien finden lässt. Folgt man Karl Mannheim, so konstituieren sich Generationen dadurch, dass die ihr zugehörigen Menschen in einer frühen Phase ihres Lebens an einem historischen Ereignis partizipieren, in der jenem Ereignis nur wenige markante Erfahrungen vorausgegangen sind. Es kann, gerade wo es in der für die Habituskonstitution entscheidenden Adoleszenz auftritt (vgl. Bohnsack 1993, S. 32; Kohli 1996, S. 1), zum „*Polarerlebnis*“ (Mannheim 1964b, S. 537) werden. Im Unterschied hierzu erfahren alle anderen Menschen, die solcher Geschehnisse ja ebenfalls gewahr werden, diese in einer späten Lebensphase, in der sich mit dem Geschehnis wenig Prägendes für sie verbindet.

So treffen die sozialen Erwartungen, die von Seiten der Einwanderungsgesellschaft und von den Eltern gestellt werden, die Jugendlichen in der habitusbildenden Lebensphase der Adoleszenz oder finden – soweit es sich um Kindheitserfahrungen handelt – in der Adoleszenz ihre Verarbeitung.

Dies unterscheidet die Jugendlichen von ihren Eltern, die bereits erwachsen waren, als sie mit den gesellschaftlichen Erwartungen in Deutschland konfrontiert wurden. Die Jugendlichen aller Gruppen meiner Untersuchung nehmen wahr, dass für ihre Eltern die sozialen Erwartungen der Einwanderungsgesellschaft und deren Sozialitätsmodus eine andere (geringere) Relevanz besitzen. Demgegenüber haben sie selbst sich nicht nur mit den Erwartungen der Gesellschaft, sondern auch mit denen der Elterngeneration intensiv auseinandersetzen. In dieser lebensgeschichtlichen Ungleichzeitigkeit in der chronometrischen Gleichzeitigkeit formiert sich in der handlungspraktischen Auseinandersetzung mit den meist diskrepanten Erwartungen (und den ihnen unterliegenden Sozialitätsmodi) vom Elterngeneration und Gesellschaft die Migrationsgeneration der Jugendlichen.

ETHNISCHE KATEGORIEN UND METAPHERN

In den Milieus der Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien werden ethnische Kategorien und Metaphern häufig gebraucht. Hier ist es entscheidend, „ethnische Kategorien der Selbstbeschreibung von sozialen Akteuren und die soziologische Beschreibung dieser Beschreibungspraxis und ihrer Semantik auseinanderzuhalten“ (Bommes 1996, S. 206). Dazu sind ethnische Metaphern als „Funktion einer sozialen Lagerung“ (Mannheim 1985, S. 58), d. h. einer Seinsweise, zu rekonstruieren. Die unter anderem „mit dem Migrationsprozess zusammenhängende Raum-, Zeit- und Sozialerfahrung bildet die Strukturfolie für eine angemessene Interpretation, die dann auch die Verwendung von ethnischen Zuschreibungen berücksichtigt“ (Hamburger 1999, S. 175, i. O. k.).³¹

Auf die Bedeutung ethnischer Kategorien als Fremdetikettierungen und Zuschreibungen (durch Institutionen oder Personen) bin ich bereits eingegangen. Darüber hinaus gebrauchen die Jugendlichen Markierer ethnischer Zugehörigkeit auch, um sich selbst zu bezeichnen. Denn die migrationelle Dimension ihrer Milieus verfügt über keine für den alltäglichen Gebrauch nützlichen Identifikationsmarken und Benennungen. Im Unterschied hierzu vermag der Begriff „Jugendlicher“ auf Gemeinsamkeiten der Adoleszenz, der Begriff „Student“ auf Verbindendes in der bildungsspezifischen Erfahrungsdimension

31 Auch Dannenbeck/Lösch untersuchen die Ethnizität bei Jugendlichen hinsichtlich der diversen „Mechanismen ihrer Handhabung“ (1997, S. 25).

zu verweisen. Wenn die von mir untersuchten Personen sich dann als „Türke“ oder „Araber“ bezeichnen, so verweist dies also nicht unbedingt auf einen „ethnischen Gemeinsamkeitsglauben“ (Weber 1947b, S. 219), sondern kann auch eine Metapher für das Leben bzw. „für die besondere Lage, als *Türke in Deutschland* zu leben“ (Schiffauer 1997, S. 151, H. i. O.), d. h. für die Migrationslagerung, sein.

An dieser Stelle muss genau zwischen der *kommunikativen Selbstpräsentation* im Sinne der „sozialen Identität“ (Goffman) und der konjunkativen Bedeutungsebene des sozialen Habitus unterschieden werden. Sich als „türkischer Mitbürger“ zu bezeichnen, wie dies ein Mitglied der Gruppe *Geist* tut, kann der Zuordnenbarkeit zu gesellschaftlichen Kategorien in der „Routine sozialen Verkehrs“ (Goffman 1975, S. 10) dienen. So hat die soziale Identität immer auch mit Fremdidentifizierung zu tun, d. h. sie ist „zuerst Teil der Interessen und Definitionen anderer Personen hinsichtlich des Individuums, dessen Identität in Frage steht“ (ebd., S. 132).

Neben den beschriebenen Bedeutungsgehalten ethnischer Kategorien (als Fremdidentifizierung und als kommunikative Selbstpräsentation) findet sich bei den Jugendlichen meiner Studie eine dritte Funktion: die *ethnische Stilisierung* im Zusammenhang mit einem Glauben an die Kontinuität einer ethnischen Kultur. Gerade insofern im Zuge der Migration sich in ihrem Milieu Brüche und familienbiographische Diskontinuitäten ergeben haben, fehlt dem ethnischen Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen die Erfahrungsbasis eines konkreten Raumes und einer spezifischen Zeit. Spätestens in der Migration wandeln sich die traditionellen, angestammten Milieus und „Gemeinschaften“ (Tönnies 1926) zu „vorgestellten Gemeinschaften“ (Anderson 1988) der Ethnie, die unabhängig von Zeit und Raum existieren. Im Zusammenhang mit der fehlenden Erfahrungsbasis wird der „ethnische Gemeinsamkeitsglaube“ (Weber) dann auch stilisiert.

Zu ethnischen Stilisierungen kommt es insbesondere im Bereich der Familie. Obwohl in den Schilderungen der Jugendlichen sich hauptsächlich Differenzen mit der älteren Familiengeneration und weitgehende familienbiographische Diskontinuitäten dokumentieren, verweisen sie gerade an jenem Punkt, wo der Gehalt dieser Beschreibungen und Erzählungen nicht mit der positiven Einschätzung ihrer „türkischen“ Familienverhältnisse übereinstimmt, auf ihre „deutschen“ Altersgenossen. Diese stellen die Jugendlichen in einen maximalen Kontrast zu den eigenen Familien. Die „deutschen“ Familien erscheinen als das absolute Andere, als der Gegenpol des Eigenen.

Im Angesicht des im anderen Milieu vorzufindenden „Skandalons der Gegen-Natur“ (Bourdieu 1991, S. 105) gewinnt der eigene Habitus an Eindeutigkeit und wird stilisiert. In der Stilisierung wird eine Erfahrungsdimension so dominant, dass sie alle anderen Erfahrungsdimensionen überdeckt. Die ethnische Zugehörigkeit wird zur einzig möglichen, totalen Identität. Diese „Verzauberung des Habitus“ (Bentley 1987, S. 43) täuscht im alltäglichen Handeln und Denken über die Mehrdimensionalität der Lebensformen in der Einwanderungsgesellschaft hinweg.

Mit Mannheim (1964d, S. 586) kann man dies auch als einen „Konzentrationsprozeß der konkurrierenden Standorte“ bezeichnen. Aus der „Multipolarität der Denkstandorte“ (ebd., S. 595), in der für die Jugendlichen nicht nur die ethnische Zugehörigkeit, sondern auch die Adoleszenz, Bildung und das Geschlecht von Bedeutung sind, treten „die Polaritäten großer entscheidender geistiger Strömungen und auf sie antwortende Gegenströmungen“ (ebd., S. 587) im Sinne eines Glaubens an eine ethnische Gemeinsamkeit immer mehr hervor. Die Stilisierung geht mit dieser *ethnischen Polarisierung* einher.

Auch wenn die ethnische Stilisierung in der alltäglichen Handlungspraxis für die Jugendlichen selbst eine Selbstverständlichkeit bzw. Natürlichkeit aufweist, so lässt sie sich doch in der empirischen Rekonstruktion als eine Funktion der Migrationslagerung analysieren. Wenn man die „kollektive wie individuelle Genese“ (Bourdieu 1991, S. 58) der Produkte solcher Stilisierung (etwa der Transkripte der Gruppendiskussion) rekonstruiert, ist jede Stilisierung auf den ihr zugrunde liegenden Habitus zurückführbar. Denn die Stilisierung ist als konjunktives Wissen immer Teil des eigenen Habitus oder Milieus. Ich werde in Abschnitt 1.3.2 darlegen, wie eine Interpretation sich nicht vom Zauber der Stilisierung täuschen lässt, sondern die Funktion der ethnischen Stilisierung und Polarisierung für die Migrationslagerung der Jugendlichen herauszuarbeiten vermag.

DIFFERENZERFAHRUNGEN

Im Geschehen zwischen den Milieus der Einwanderungsgesellschaft erweisen sich ethnische Kategorien zwar als markante Distinktionsmerkmale, doch sind die Milieuverhältnisse darüber hinaus durch vielfältige weitere Differenzenerfahrungen zwischen den Milieus strukturiert. Die Jugendlichen meiner empirischen Studie erfahren Differenzen auch im Sinne des Lebensalters, der Generation, der politischen Weltanschauung, der Lebensperspektive, der sozialen

Identität, des Geschlechts etc. Es geht in der empirischen Rekonstruktion allerdings nicht darum, die unterschiedlichen Bezugspunkte der Differenz-erfahrungen zu identifizieren. Denn es handelt sich bei diesen Erfahrungen nicht um „Differenzen zwischen Gruppen, deren Mitgliedern die zugeschriebenen Eigenschaften wesenseigen sind“ (Krüger-Potratz 1999, S. 158). Solche Zuschreibungen haben nur im Zusammenhang der „Dynamik sozialer Beziehungen“ (Scherr 1998, S. 54) und der Milieus Geltung, in denen sie entstehen. Differenz-erfahrungen lassen sich also nur in Bezug auf die Milieus derjenigen interpretieren, die sie machen.

Die Begegnung mit Personen, die dem eigenen Milieu nicht zugehören, wird auf eine spezifische, für das je eigene Milieu typische Weise erfahren. Wenn die Differenz-erfahrungen sich unterschiedlich gestalten, so ist dies also nicht mit einer Beliebigkeit zu verwechseln. Jürgen Wittpoth (1994) hat in einer grundlagentheoretischen Arbeit gezeigt, dass die Begegnung mit fremden Personen stets durch das eigene Selbst (Mead) bzw. den eigenen Habitus (Bourdieu) gerahmt wird. Diese Rahmung erst ermöglicht und begrenzt die Differenz-erfahrung. Daher gehören die Rekonstruktion der Differenz-erfahrungen und die Milieuanalyse zusammen. Jene werden erst durch diese verständlich, beide verweisen in ihrer Genese aufeinander. Denn auch die Erfahrungen der Differenz sind Bestandteil der Milieus und für diese konstitutiv.

Sehr augenfällig wird der milieukonstitutive Charakter der Differenz-erfahrung bei den Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien, in deren Milieus sich die Erfahrung der Differenz in der Sphärentrennung niederschlägt. Hier sind die Bewältigungsformen von Differenz habitualisiert. Neben diesen Differenz-erfahrungen im engeren Sinne rekonstruiere ich in dieser Untersuchung bei allen Jugendlichen, einheimischen wie eingewanderten, Erfahrungen mit der Überschreitung von Milieugrenzen.

Den Begriff der Differenz-erfahrung möchte ich möglichst offen halten. Ich bezeichne mit ihm die *Milieugrenzen überschreitende Erfahrung*, d. h. den erfahrungsmäßigen Niederschlag jenes Vorgangs, bei dem eine Person oder Gruppe einer anderen Person oder Gruppe begegnet, die dem eigenen Milieu nicht zugehörig ist. Die Problematik der Differenz-erfahrungen beginnt also nicht erst dort, wo unterschiedliche Kulturen (im Zuge der Einwanderung) aufeinandertreffen, sondern schon in der Vielfalt der Milieus einer jeden Gesellschaft.

Meine Rekonstruktionsarbeit geht über die Alltagstheorien der Jugendlichen hinaus und zielt auf die atheoretische Ebene, d. h. die konjunktive Erfahrung des Überschreitens von Milieugrenzen. Diese Ebene liegt zum einen dort

vor, wo die Jugendlichen auf selbstläufige und metaphorische Weise ihre entsprechenden Erlebnisse schildern. Zum anderen kommt die atheoretische Ebene eines mimetisch-habituellen Handelns in der Interaktion mit den milieufremden Forscher(inne)n zum Tragen. Hier wird Differenz performiert (s. u.).

Mit dem Begriff der Differenzerfahrung soll weder definiert werden, wo, gegenüber wem, noch wie diese vonstatten geht. Die Erfahrung der Differenz impliziert weder zwingend ein „Verstehen“ noch eine „Kommunikation“, weder eine Beziehung zum „Anderen“ noch eine Distanz vom „Fremden“, um nur einige in der interkulturellen Erziehungswissenschaft häufig verwendete Kategorien zu nennen.³²

Jenseits der Fragen, deren Beantwortung der empirischen Analyse vorbehalten ist, ist mit der von mir gewählten wissenssoziologischen Methodologie und Grundlagentheorie jedoch schon eine zentrale Festlegung hinsichtlich des Geschehens zwischen den Milieus getroffen. Wie ich eingangs dieses Kapitels dargelegt habe, gibt es ein unmittelbares „Verstehen“ im Sinne von Karl Mannheim nur innerhalb gemeinsamer konjunktiver Erfahrungen bzw. innerhalb eines Milieus. Über die Grenzen von Milieus hinweg kann es nach dieser Definition kein „Verstehen“ geben. Im Zusammenhang der Milieuforschung ist hier immer von „Interpretation“ auszugehen. Damit bin ich bei den methodologischen Aspekten sowie den Erhebungs- und Auswertungsverfahren meiner Untersuchung angelangt.

1.3.2 Methodologie, Erhebungs- und Auswertungsverfahren

DOKUMENTARISCHE INTERPRETATION

Für die Rekonstruktion der Milieus verwende ich die „dokumentarische Methode der Interpretation“. Diese unterscheidet sich nicht grundsätzlich von den Interpretationsmethoden des Alltags. Denn in der Wissenschaft wie im Alltag interpretieren Menschen, indem sie eine Erscheinung innerhalb eines vorausgesetzten Musters oder Rahmens betrachten. Die Erscheinung wird erst in diesem Rahmen verständlich, gleichzeitig ist aber die Erscheinung auch ein

32 Auch sei darauf hingewiesen, dass der heuristische Begriff der Differenzerfahrung mit den eher theoretisch hergeleiteten Begriffen in der interkulturellen Erziehungswissenschaft (vgl. Kiesel 1996, Auernheimer 1995, im Überblick: Krüger-Potratz 1999) nicht unbedingt übereinstimmt.

Hinweis bzw. ein Dokument für den Rahmen. Jede der beiden Seiten, Dokument wie Rahmen, „wird benutzt, um die je andere herauszuarbeiten“ (Garfinkel 1973, S. 199, zit. n. Bohnsack 1999, S. 64). Solcherlei Interpretation wurde von Harold Garfinkel – in Anlehnung an Karl Mannheim – als „dokumentarische Methode“ bezeichnet. Ralf Bohnsack hat sich in seiner Ausarbeitung dieser Methode als wissenschaftlichem Auswertungsverfahren wieder der bei Mannheim angelegten Form der dokumentarischen Methode zugewandt und sie zur Rekonstruktion von milieuspezifischem, d. h. konjunktivem Wissen genutzt (vgl. Bohnsack 1999, S. 33-80 u. 143-191).

Die alltägliche Praxis der Interpretation fremder Milieus unterscheidet sich von der wissenschaftlichen Interpretation hinsichtlich ihrer Analyseeinstellung. Während im Alltag die Frage nach dem Gehalt eines Phänomens und nach der Gültigkeit einer Aussage gestellt wird, sucht die wissenschaftliche Interpretation zu klären, wie bestimmte Phänomene bzw. Wirklichkeiten sozial hergestellt werden. Die Funktionalisierung dessen, was gesagt wird, auf die soziale Praxis der Sprechenden (einschließlich ihrer Sprechpraxis), d. h. die *praxeologische Zugangsweise* führt die Interpretation über den immanenten Sinngehalt der Texte hinaus. Diese „prozeßrekonstruktive“ Analyseeinstellung (Bohnsack 1999, S. 66), die auch eine analytische Distanz gegenüber (ethnisierenden) Selbst- und Fremdbeschreibungen von Betroffenen impliziert,³³ zielt auf die Interpretation der Soziogenese von Wirklichkeit.

Voraussetzung für eine Rekonstruktion der prozesshaften Entstehung von Wirklichkeit ist es, die Frage nach der Gültigkeit bzw. dem Wahrheitsgehalt zurückzustellen. Mannheim (1980, S. 88) hat dies als „Einklammerung des Geltungscharakters“ bezeichnet (vgl. ähnlich auch Bourdieu 1974, S. 126).

Forschungspraktisch wird die Einklammerung des Geltungscharakters durch die Aufteilung der Interpretation in zwei Schritte erleichtert:³⁴ In der *formulierenden Interpretation* widmen sich die Forschenden ausschließlich dem thematischen Gehalt der Texte, die in Gruppendiskussionen oder biogra-

33 Vgl. hierzu die treffende Kritik von Bommes an einer qualitativen Migrationsforschung, die durch ihre rein immanente Interpretation einen Beitrag zur Ethnisierung der Migrant(inn)en leistet, indem sie deren „soziale Handlungsformen ... als kulturell spezifisch und im Anschluß an Teilnehmerkategorien als ethnisch“ (1996, S. 206) begreift. Demgegenüber ist laut Hamburger „die zentrale Forschungsfrage für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen“, „wer in welcher Situation welche [u. a. ethnische; AMN] Kategorie verwendet“ (1999, S. 171).

34 Als Beispiel für eine solche zweistufige Interpretation, welche auch den in diesem Buch präsentierten Analysen zugrunde liegt, siehe Nohl 1996a, S. 163ff.

phischen Interviews erstellt wurden. Man bleibt hier konsequent innerhalb des Relevanzsystems derjenigen, die man erforscht, ohne auf ein – diesen Texten äußerliches – sozialwissenschaftliches Vokabular zurückzugreifen.

Erst im zweiten Schritt, der *reflektierenden Interpretation*, wird die Art und Weise der Herstellung solcher Texte untersucht und der Relevanzrahmen der Erforschten herausgearbeitet,

„wobei die Selektivität, d. h. die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende Rahmen dadurch sichtbar gemacht wird, daß ich Alternativen dagegenhalte, daß ich dagegenhalte, wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben bzw. eines vergleichbaren Themas anders gestellt werden: es werden Kontingenzen sichtbar“ (Bohnsack 1999, S. 36).

Die reflektierende Interpretation ist daher aufs engste an die komparative Analyse eines Falles bzw. einer Gruppe mit anderen Fällen geknüpft. Denn würde man nicht empirisch vergleichen, so wäre die einzige Alternative zur Selektivität des untersuchten Falles mein eigener Relevanzrahmen, d. h. die Normalitätsvorstellungen, die ich selbst als Forscher bei der Behandlung des Themas walten lasse.

Die Rekonstruktion der sukzessiven Entfaltung eines Themas bzw. der entscheidenden Weichenstellungen in seiner Bearbeitung erfordert eine Sequenzanalyse des Diskurses (vgl. Sacks et al. 1978, dazu: Streeck 1983). Im Gruppendiskussionsverfahren zeigt sich in der *Sequenzanalyse* überdies, wie die einzelnen Diskussionsteilnehmer/innen aufeinander Bezug nehmen und jeweils vorangegangene Äußerungen interpretieren. Dies ist auch eine Stütze für die Interpretationen des Forschers bzw. der Forscherin. So vollzieht sich die „Interpretation in der Rekonstruktion des sich aufschichtenden Interaktionsprozesses, durch die ich jene für die Gruppe charakteristische Selektivität in der Behandlung des Themas herausarbeiten kann.“ (Bohnsack 1999, S. 46f)

Der *Vergleich* hat dabei nicht nur die Aufgabe, Interpretationen valide zu machen. Er dient v. a. der Ausdifferenzierung der Fälle in Dimensionen und der an sie anschließenden *Bildung von Typen*. Wo in zwei Fällen gleiche oder ähnliche Themen bzw. Erfahrungsdimensionen auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet werden, ein anderes Thema bzw. eine andere Erfahrungsdimension aber in beiden Fällen diesselbe Bearbeitung erfährt, zeigen sich Unterschiede in der Gemeinsamkeit. Zieht man weitere Fälle hinzu, so werden über die ersten beiden Erfahrungsdimensionen hinaus weitere Dimensionen der Fälle entdeckt. Jede dieser Dimensionen ist – im Sinne Webers (1947a, S. 1ff) – als ein Idealtypus zu typifizieren. Da in den einzelnen Fällen mehrere Erfah-

rungsdimensionen aufweisbar sind (in meiner Analyse: Adoleszenz, Bildungs- und Migrationslagerung), sind sie auch in mehreren Typiken verortbar. Umgekehrt lassen sich die typischen Ausprägungen der Erfahrungsdimensionen immer auch an mehreren Fällen zeigen. In dieser gegenseitigen Bedingtheit werden Fallrekonstruktion und Typenbildung immer valider (vgl. zur komparativen Analyse auch Nohl 2001a).

Für die dokumentarische Methode ist nicht nur der Rahmen, in dem ein Thema behandelt wird, mit anderen Worten: der Orientierungsrahmen, von Interesse; sie sucht auch nach den *Prozessstrukturen*, in denen Wirklichkeit hergestellt wird. Es geht hier um die Rekonstruktion der Milieus, in dem die Konstruktionen der Jugendlichen, d. h. ihre „Kollektivvorstellungen“ (Mannheim 1980, S. 232) und Orientierungen, entstehen:

„In den Beschreibungen und Erzählungen, die von den Jugendlichen auf Fragen nach ihren Lebensorientierungen hin diskursiv entfaltet werden, dokumentiert sich der Zusammenhang von Kollektivvorstellungen und dahinterliegenden Erlebnisprozessen und Erlebniszusammenhängen, der uns die kollektiven Orientierungen erst verständlich werden läßt. Wir interpretieren dokumentarisch, indem wir diese Beschreibungen und Erzählungen hinsichtlich ihres metaphorischen Gehaltes ausloten. Das heißt, wir versuchen theoretisch-begrifflich das zu erfassen, was uns zunächst ‚atheoretisch‘ gegeben ist, d. h. begrifflich nicht expliziert ist“ (Bohnsack 1999, S. 47).

Insofern die Typiken auf Erfahrungsdimensionen der Milieus zurückgehen, werden in ihnen immer sowohl die Orientierungen als auch die mit ihnen in Zusammenhang stehenden Erfahrungsräume bzw. sozialen Lagerungen herausgearbeitet. Für meine empirische Analyse bedeutet dies etwa, nicht nur die Bearbeitungsform der Migrationslagerung, sondern auch die mit ihr verbundenen spezifischen Erfahrungen herauszuarbeiten.

In den Erhebungen finden sich allerdings nicht nur metaphorische Schilderungen, sondern auch Alltagstheorien der untersuchten Jugendlichen. Jene verbinden mit dem, was sie den Forschenden schildern, eine *kommunikative Absicht*. Den Texten und anderen Kulturgebildnen ist eine Intention ihrer Schöpfer inhärent. Mannheim hat hierauf mit dem Begriff des „intendierten Ausdruckssinns“ Bezug genommen, der das „vom schöpferischen Subjekt Gemeinte“ (1964a, S. 111) umfasst. Dies liegt auf der Ebene des kommunikativen Wissens, während der Dokumentsinn auf die konjunktive Ebene abzielt. Wie auch in der Alltagsinterpretation konstituiert sich der Dokumentsinn eines Kulturgebildes oder eines Textes aus der Interpretationsleistung eines Beobachters, der die Frage nach seinem Entstehungszusammenhang bzw. danach stellt, was sich in dem Gebilde über seine Schöpfer dokumentiert. Diese Tren-

nung der Sinnebenen erst ermöglicht auch die Interpretation jener Prozessstrukturen, die ethnischen Stilisierungen zugrunde liegen.

ERHEBUNGSVERFAHREN UND METHODENTRIANGULATION

Auch die Erhebungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung „sind auf dem Wege der Rekonstruktion und Systematisierung jener intuitiven ‚Alltagsmethoden‘ oder ‚Alltagskompetenzen‘ entstanden, mit denen auch in der alltäglichen Handlungspraxis unterschiedliche ‚Gegenstandsbereiche‘ bzw. Erfahrungsräume immer schon konstruiert bzw. artikuliert werden“ (Bohnsack et al. 1995, S. 429). Gruppendiskussion, biographisches Interview und teilnehmende Beobachtung – meine Untersuchungsmethoden – wurden also aus der Logik einer alltäglichen Praxis heraus, d. h. praxeologisch, entwickelt. Wir haben es mit ‚natürlichen‘ Methoden zu tun, die allerdings nicht in ‚natürlichen‘ Situationen Anwendung finden, sondern die untersuchten Personen insbesondere auf eine hohe Konsistenz ihrer Darstellungen und Diskurse verpflichten (vgl. ebd.).³⁵

Während in der komparativen Analyse unterschiedliche Dimensionen der Fälle und der durch sie repräsentierten Milieus hervortreten, die Auswahl der Vergleichsfälle also die jeweilige Lagerung in den Blick geraten lässt, werden in der Gruppendiskussion, dem biographischen Interview und der teilnehmenden Beobachtung voneinander zu differenzierende Formen bzw. *Kategorien des Wissens* aktualisiert (vgl. ebd., S. 426f). Dem ist insbesondere bei der Kombination der unterschiedlichen Verfahren, der Methodentriangulation Beachtung zu schenken (vgl. ebd., S. 428ff).

Verschiedene Erhebungsmethoden lassen sich nur dann sinnvoll kombinieren, „wenn sie durch ihnen gemeinsame methodologische und metatheoretische Grundlagen verbunden sind“, schreibt Bohnsack (1999, S. 240). Solche Grundlagen, wie ich sie in diesem Kapitel erarbeitet habe, vermögen es, den Vergleich zwischen den Methoden zu strukturieren, indem sie ein sehr abstraktes gemeinsames Drittes, ein *tertium comparationis* stellen. Die Methoden erfassen also nicht Gleiches, sondern Vergleichbares. Beispielsweise rekonstruiere ich in allen drei von mir verwendeten Methoden den Habitus der Jugendlichen: das

35 Vgl. zu diesen „mimetischen Formen empirischer Sozialforschung“ auch Amann/Hirschauer 1997, S. 20.

biographische Interview fokussiert den persönlichen und die Gruppendiskussion den kollektiven Habitus, während in der teilnehmenden Beobachtung seine nonverbalen Aspekte hervortreten. Die methodologische Gemeinsamkeit der Erhebungsmethoden findet sich der dokumentarischen Methode der Interpretation, mit dem alle Daten ausgewertet werden.

GRUPPENDISKUSSION

Wenn Menschen, die einander gut kennen und auf gemeinsame oder gleichartige Erfahrungen zurückblicken können, in der Gruppe miteinander reden, steigern sie sich oft gegenseitig in der Bearbeitung des jeweiligen Themas. Der Diskurs wird metaphorisch und die Elemente impliziten Wissens nehmen zu. So vollziehen sich auch Gruppendiskussionen³⁶, allerdings werden diese – auf der Basis von Freiwilligkeit – vom Forschenden künstlich initiiert. Der Forscher muss Fragen stellen, um überhaupt einen Diskurs unter den Jugendlichen in Gang zu bekommen. Sobald und soweit dieser Diskurs jedoch selbstläufig wird, greift er nicht ein und stellt keine immanenten oder neuen Fragen. Diese folgen erst dann, wenn die Diskussion zu versiegen droht. Die Gruppendiskussion wird elektromagnetisch aufgezeichnet und in Auszügen transkribiert (zu den Regeln der Transkription s. den Anhang). Zwei Prinzipien leiten die Auswahl der Passagen: Zum einen werden solche Abschnitte des Diskurses herangezogen, in denen die Diskussionsteilnehmer/innen in starkem Maße interagieren und ihre Darstellungen besonders metaphorisch werden. In diesen „Focussierungsmetaphern“ (Bohnsack 1999, S. 35) werden nämlich die zentralen Erfahrungsgehalte der Beteiligten aktualisiert. Zum anderen habe ich solche Passagen ausgewählt, die im Zusammenhang meiner Arbeit thematisch von Interesse sind. Dazu gehören die milieuüberschreitenden Differenzenerfahrungen, die Erfahrungen der Adoleszenz, der Bildungs- und Migrationslagerung. Zumeist zählen eines oder mehrere dieser Themen ohnehin zu den Focussierungsmetaphern der Gruppen.

Die Erfahrungsgehalte und Wissensbestände, die in der Gruppendiskussion aktualisiert werden, sind spezifisch für das Milieu der Teilnehmer an der Erhebung. Insofern in der Gruppendiskussion gemeinsam gemachte oder

36 Das Gruppendiskussionsverfahren wurde in der Fassung, wie es hier gebraucht wird, von Ralf Bohnsack (1989 u. 1999) entwickelt, wobei die Arbeit von Mangold (1972) als ein wichtiger Vorläufer zu betrachten ist. S. auch Loos/Schäffer 2000.

gleichartige Erfahrungen thematisiert werden, zielt dieses Verfahren auf die *kollektive Ebene*, das Milieu bzw. den kollektiven Habitus der untersuchten Personen.

Auch wenn die Gruppendiskussion hauptsächlich die Entfaltung eines Diskurses zwischen den Erforschten zum Zwecke hat, beschränkt sie sich dennoch nicht hierauf: „Bei einer Gruppendiskussion haben wir es – genauer betrachtet – mit zwei ineinander verschränkten Diskursen zu tun: demjenigen zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und demjenigen der Erforschten untereinander andererseits.“ (ebd., S. 212) Diese „prinzipielle Verschränkung zweier Diskurse“ (ebd.) kann nur dann als eine Fehlerquelle (im Sinne einer Befragtenbeeinflussung) gesehen werden, wenn sie nicht methodisch kontrolliert wird. Da im Gruppendiskussionsverfahren jedoch beide Diskurse in ihrer Verschränkung elektromagnetisch aufgezeichnet werden, lässt sich – neben der Interaktion unter den Erforschten – auch die Interaktion mit den Forschenden rekonstruieren (vgl. ebd.).

Betrachtet man die Verschränkung der beiden Diskurse als das Aufeinandertreffen zweier Milieus (der Forschenden einerseits und der Erforschten andererseits), kann man sie überdies für die Untersuchung von Differenz-erfahrungen nutzen. Denn in der Gruppendiskussion werden nicht nur Situationen der Begegnung mit Milieufremden und ihre existentiellen Hintergründe in Erzählungen und Beschreibungen geschildert, d. h. propositional entfaltet. Anlässlich von Fragen und anderen Einwüfen der Forschenden kommt es auch zu Aushandlungsprozessen mit den Erforschten. Diese performieren in der Interaktion mit den Forschenden die Begegnung mit Milieufremden. Die Gruppendiskussion ist also sowohl hinsichtlich ihrer *propositionalen* als auch ihres *performativen Gehaltes* rekonstruierbar.

In der empirischen Analyse habe ich die propositionalen Schilderungen von milieuüberschreitenden Differenz-erfahrungen in allen zentralen Fällen ausgewertet. In jenen Fällen, in denen ich darüber hinaus auch die Interaktion mit den Forschenden rekonstruieren konnte, dokumentiert sich auf eindrückliche Weise die Homologie zwischen propositionalem und performativem Gehalt. In der skizzierten Vorgehensweise lassen sich also Interaktionsanalyse und Milieurekonstruktion innerhalb einer Methode miteinander verbinden.³⁷

37 Auch die Soziolinguistik sucht nach einer Verknüpfung der Interaktionsanalyse mit der Rekonstruktion kultur- und milieuspezifischer „kommunikativer Stile“ (Gumperz). Vgl. hierzu programmatisch Knapp/Knapp-Potthoff 1990.

BIOGRAPHISCHES INTERVIEW

Biographische Interviews wurden mit ausgewählten Jugendlichen, Kerncharakteren und marginalen Mitgliedern der Gruppen, durchgeführt. Zur Auswertung habe ich diejenigen innerhalb der Gruppe *Katze*, dem zentralen Fall meines Samples, exemplarisch herangezogen (s. dazu Kapitel 5).

Das biographische Interview wurden in seinen Grundlagen von Fritz Schütze (1983 a u. b; 1987b) unter dem Stichwort des narrativen Interviews entwickelt und gewann insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung Verbreitung (vgl. Krüger 1999; Marotzki 1999). In ihm wird der Befragte gebeten, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Die biographische Schilderung, in der narrative und beschreibende Elemente mit theoretischen Einlassungen verknüpft vorliegen, wird vom Forschenden nicht unterbrochen. An die Eingangserzählung der Lebensgeschichte schließt sich ein Interviewteil an, in dem immanent Nachfragen gestellt werden. Erst am Ende des Interviews stellt der Interviewende Fragen, in denen er auf bislang nicht angesprochene Themen eingeht.

Gegenüber der Fokussierung des Kollektiven, wie sie im Gruppendiskussionsverfahren vorliegt, geht es im biographischen Interview zunächst um persönliche Erfahrungen und den *persönlichen Habitus*. Mich interessieren die persönlichen Erfahrungen aber vor allem insofern, als sich in ihnen auch *Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte* dokumentieren. Das bedeutet, dass die persönlichen Biographien nicht alleine als individuelle Gestaltung eines Lebens betrachtet werden, sondern als individuelle Ausprägung einer kollektiv geteilten Sozialisationsgeschichte.

In der vergleichenden Interpretation mehrerer mit den Angehörigen einer Gruppe bzw. eines Milieus geführten biographischen Interviews lassen sich daher immer zwei Aspekte herausarbeiten: Erstens die Einzigartigkeit der Orientierungen einer Person und die Gesamtformung ihrer biographischen Erlebnisschichtung im Sinne des persönlichen Habitus, die, zweitens, auf den homologen, kollektiven Erfahrungen, d. h. den Gemeinsamkeiten und Gleichartigkeiten der Sozialisationsgeschichte aufbauen (vgl. Bohnsack et al. 1995, auch: Schulze 1997, S. 176ff).

Diese Suche nach den Homologien sozialisatorischer Erfahrung impliziert einige Änderungen in dem Verfahren, das Schütze für die Auswertung von narrativen Interviews vorgeschlagen hat. Zwar ziehe ich die Erzähltheorie, Textsortentrennung (nach Erzählung, Beschreibung, Theorie) und die biographischen Prozessstrukturen, wie sie grundlegend von Schütze (1983 a u. b)

erarbeitet wurden, bei der Auswertung heran.³⁸ Es geht mir aber nicht nur um die Gesamtformung der individuellen Lebensgeschichte und den ihr inhärenten Spannungsbogen. Vielmehr wird darüber hinaus auf jener Stufe, in der bei Schütze die Gesamtformung des einzelnen Interviews interpretiert wird, mit dem Vergleich mehrerer biographischer Interviews begonnen. Ziel dieser Interpretation ist es, über die individuelle Biographie hinweg Homologien sozialisationsgeschichtlicher Erfahrung herauszuarbeiten.

Diese Herangehensweise kommt Form und Inhalt der beiden ausgewerteten biographischen Interviews sehr nahe. Denn diesen wohnt nur in einem sehr reduzierten Maße eine biographische Gesamtformung inne. Die Eingangserzählungen sind sehr kurz und konzentrieren sich auf die „Positionssequenzen“ des „institutionalisierten Lebenslaufs“ (Kohli 1985, S. 3). Auch in allen weiteren narrativen Teilen werden nur kurze Episoden biographischer Erfahrung geschildert. Warum dem so ist, lässt sich ohne eine systematische und komparative Analyse dieses Phänomens kaum klären.³⁹

TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG

Die teilnehmende Beobachtung beginnt bei der ersten Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen und endet bei der letzten Begegnung. Sie erfasst damit einen weitaus größeren Zeitraum als jene Erhebungsverfahren, deren Durchführung mit den Jugendlichen vereinbart, terminlich verabredet und elektromagnetisch aufgezeichnet werden muss. Den Beobachter(inne)n gerät dadurch eine größere Bandbreite des jugendlichen Handelns in den Blick. Gerade zufällige, zunächst beiläufig gemachte Beobachtungen von alltäglicher Handlungspraxis, die in den Gruppendiskussionen und biographischen Interviews keiner Erwähnung wert zu sein scheint, können wichtige Hinweise zum untersuchten Milieu liefern und zu Nachfragen anregen.

38 Insofern wird der performative Aspekt auch im biographischen Interview berücksichtigt. Zum biographischen Interview „als Aktion“ siehe Wolbert (1995, S. 44), die diese Methode in der Forschung zu Remigrantinnen in sehr produktiver Weise mit der teilnehmenden Beobachtung verknüpft.

39 Matthes (1985b) etwa weist darauf hin, dass nicht in allen Kulturen die individuelle Gestaltung des Lebens und die individuelle Biographie im Vordergrund stehe. Doch finden sich in den von mir untersuchten Milieus auch Personen, die sehr ausführliche biographische Interviews geben (vgl. etwa das biographische Interview mit Bahri von der Gruppe *Idee*, in Nohl 1999 u. 2001c).

Neben diesen eher forschungspraktischen Vorteilen der teilnehmenden Beobachtung umfasst sie eine spezifische Kategorie der Erkenntnis, die *non-verbale Aspekte* des Handelns. Hier ist

„vor allem die leiblich-räumliche Organisation des Alltagshandels oder körperliche Aktionismen (wie z. B. der Tanz)“ von Bedeutung, „deren Beobachtung häufig unmittelbarer oder unkomplizierter zentrale Orientierungsmuster oder Probleme einer Gruppe, eines Milieus oder Individuums evident werden läßt als die Interpretation verbaler Äußerungen“ (Bohnsack 1999, S. 146).

In allen Fallrekonstruktionen habe ich diesen forschungspraktischen Vorteilen der teilnehmenden Beobachtung Rechnung getragen, indem ich den Verlauf der Feldforschung, der als solcher ja nicht Gegenstand der anderen Erhebungsverfahren ist, in der Beobachtung nachgezeichnet habe. Hier wird der Umgang der Jugendlichen mit den Forschenden wie auch das Zustandekommen der Gruppendiskussionen und der weitere Kontakt mit den Gruppen thematisiert.

Ebenso habe ich unspektakuläre Handlungsabläufe des Alltags und zusätzliche verbale Daten, die ich in der teilnehmenden Beobachtung erheben konnte, in die Fallrekonstruktionen eingearbeitet. Auf diese Weise ließ sich entweder die Interpretation von in den Gruppendiskussionen bereits geschilderten Handlungspraktiken verdichten oder fehlende Daten ergänzen.

Von besonderer Bedeutung für die Fallrekonstruktionen sind die Beobachtungen, die ich bei zentralen Aktivitäten der Jugendlichen gemacht habe. Gerade weil die spontane Handlungspraxis, d. h. die Aktionismen der Gruppen sich häufig einer Explikation gegenüber den Forschenden entziehen, erweist sich ihre Beobachtung als günstig. Dem körperlichen Aktionismus der Gruppe *Katze* und dem intellektuellen Aktionismus der Gruppe *Idee* habe ich dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil sich in diesen ein weiterer Aspekt der konjunktiv-mimetischen Ebene des Wissens beobachten lässt. Hier wird deutlich, „wie sich die Personen *körperlich* aufführen, wie sie sich bewegen, welche Gesten sie ausgeprägt haben, welche Rituale sie vollziehen, wie sie ihr Spiel spielen“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 11, H. i. O.). In dieser Performativität ihrer Handlungspraxis realisieren die untersuchten Gruppen ihre zentralen Orientierungen.

Neben diesen drei Aspekten ermöglicht die teilnehmende Beobachtung – ähnlich wie das Gruppendiskussionsverfahren – die Rekonstruktion des Umgangs der Erforschten mit den milieufremden Forscher(inne)n. Hier werden gerade auch Schwierigkeiten in der Feldforschung und misslingende Kontaktaufnahmen zu Quellen der Erkenntnis: „So kann z. B. die Art und Weise, wie

ein Milieu einen wissenschaftlichen Beobachtenden integriert oder abstößt, als Indiz dafür gewertet werden, wie dieses Milieu überhaupt mit Fremden umgeht.“ (Hildenbrand 1984, S. 8) Auch hier kann also die Performativität der Begegnung über Milieugrenzen hinweg beobachtet werden.

Die Beobachtungen der vorliegenden Untersuchung erfolgten offen, sobald der Kontakt mit den Jugendlichen aufgenommen wurde. Die Jugendlichen wussten, dass die Forschenden jenseits ihres persönlichen vor allem ein Forschungsinteresse mitbrachten. Im Anschluss an jeden Feldaufenthalt habe ich Notizen angefertigt, aus denen ich dann spätestens am nächsten Tag einen Beobachtungsbericht erstellt habe. In den Beobachtungsbericht fließen nicht nur Beobachtungsdaten, sondern auch Reflexionen, Kontextinformationen und erste Interpretationsideen ein; diese können aber voneinander getrennt werden.

Wie von Hildenbrand (1984, S. 12) vorgeschlagen, habe ich in den Beobachtungsberichten versucht, meinen und den Sprachgebrauch der Jugendlichen voneinander zu unterscheiden. Da nicht auszuschließen ist, dass dennoch die Alltagssprache der Jugendlichen von der Sprache des Forschenden überformt wurde, setze ich alle Zitate nur in einfache Anführungszeichen.

Mit der Trennung von Beobachtungssprache und beobachteter Sprache ist der Versuch verbunden, möglichst genaue Beobachtungsdaten zu erheben. Letztendlich aber sind diese immer vom Beobachter vorgenommene Formulierungen zu den Handlungen der beobachteten Personen, d. h. sie sind Konstruktionen zweiten Grades (Schütz 1971, S. 7) und (formulierende) Interpretationen (vgl. Bohnsack 1999, S. 240).

2. Einheimische Lagerung: Jugendliche aus ansässigen Familien

Der empirische Teil dieser Arbeit beginnt mit der Analyse der Milieus einheimischer Jugendlicher. Denn erst vor dem empirisch fundierten Hintergrund dieser Jugendlichen kann im nächsten Kapitel die Migrationslagerung der Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien herausgearbeitet werden.

Zwar sind Jugendliche aus einheimischen wie auch solche aus zugewanderten Familien Gegenstand der Jugendforschung. Doch während letztere zumeist unter besonderer Berücksichtigung ihres Lebens *als Migrant(inn)en* bzw. deren Nachkommen untersucht werden, thematisiert man Jugendliche aus ansässigen Familien kaum *als Einheimische*.¹ Einheimisch zu sein, gehört zu den Selbstverständlichkeiten in der Jugendforschung, die keine methodische Untersuchung, sondern allenfalls ihren Niederschlag in Überlegungen zur Eingrenzung des Samples finden.²

Dieser Mangel an Forschung zu Jugendlichen als Einheimischen erschwert auch das Verständnis ihrer Altersgenossen aus Einwanderungsfamilien.³ Denn wie sollte erkennbar werden, was jugendlichen Migrant(inn)en spezifisch ist, wenn unbekannt bleibt, was das Besondere von Jugendlichen als Einheimischen ausmacht, wenn also der Vergleichshorizont empirisch nicht geklärt wird? Ein Vergleich zwischen einheimischen deutschen und eingewanderten

1 Allenfalls werden Jugendliche dort als Einheimische untersucht, wo es um ihre Haltung gegenüber Migrant(inn)en geht. Vgl. etwa Schnabel 1993, Quesel 1997 und Rieker 1997.

2 Als Beispiel seien hier die repräsentativen Jugendstudien genannt, in denen der Ausschluss der „ausländischen“ Jugendlichen im Nebensatz erwähnt wird. So heißt es bei Silbereisen et al. (1996, S. 20): „Die Befragten wurden so ausgewählt, daß sie die *Gesamtheit der jungen Leute* dieses Alters in Deutschland 1996 repräsentieren, eingegrenzt auf die *deutsche Wohnbevölkerung*.“ (H. v. m.) Ein Wandel bahnt sich hier mit der neuen Shell-Studie (Jugendwerk der deutschen Shell 2000) an, in der allerdings auch die Komplexität und Problematik des Unterfangens deutlich wird, *alle* Jugendlichen zu untersuchen.

3 Herwartz-Ermden (1997, S. 904) fordert in diesem Zusammenhang für die Jugendforschung eine „interkulturelle Perspektive“, die „den systematischen Einbezug der Mitglieder der Aufnahmekultur, also der ansässigen Gesellschaft“ beinhaltet.

Jugendlichen genügt hier nicht, da nicht empirisch valide zwischen ethnischen und migrationspezifischen Elementen ihrer Kultur getrennt werden kann.⁴

In dieser Studie möchte ich einen etwas komplexeren Vergleich durchführen. Die Besonderheiten der Migrations- und der einheimischen Lagerung können in Abgrenzung zur ethnischen Zugehörigkeit nur in der komparativen Analyse dreier Segmente rekonstruiert werden: Neben den Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei eingewandert sind, müssen in einen solchen Vergleich sowohl Jugendliche einbezogen werden, deren Familien im Aufnahmeland, also in Deutschland einheimisch sind, als auch solche Jugendliche, deren Familien im Herkunftsland, d. h. in der Türkei, einheimisch sind. Erst vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten der in der Türkei und Deutschland einheimischen Jugendlichen werden die Spezifika der migrationspezifischen Erfahrungen, der Migrationslagerung in der dritten Teilgruppe deutlich.

Um einen solchen empirischen Vergleichshorizont zu bilden, ziehe ich solche Gleichaltrigengruppen Jugendlicher aus einheimischen Familien heran, die in maximalem Kontrast zueinander stehen. Ziel ist nicht die Bildung und Verdichtung von Typen in der einheimischen Erfahrungsdimension, sondern die Rekonstruktion ihrer *Gemeinsamkeiten* auf einem Abstraktionsniveau, das Unterschiede übergreift.

Sowohl in der Türkei (Abschnitt 2.1) als auch in Deutschland (Abschnitt 2.2) zeigt sich eine Form der Sozialität, die als Primordialität nahweltlicher Beziehungen (Abschnitte 2.1.1 und 2.2.1) zu kennzeichnen ist. Eine Gleichaltrigengruppe in der deutschen Großstadt hat sich aus diesen nahweltlichen Beziehungen und milieuspezifischen Bindungen gelöst, an deren Stelle eine Form institutionalisierter Sozialität (Abschnitt 2.2.3) getreten ist. Aus allen Beziehungen herausgefallen sind, im Sinne familialer und gesellschaftlicher Exklusion, Jugendliche in der Türkei (Abschnitt 2.1.2) und in Deutschland (Abschnitt 2.2.2). Gemeinsam ist allen Fällen der übergreifende Rahmen, in dem Erfahrungen in Familie und Gesellschaft geordnet sind.

Intensiver untersuche ich den ersten und den letzten Fall in diesem Kapitel, da ich beide nicht nur als empirischen Vergleichshorizont heranziehe, sondern darüber hinaus die milieuspezifisch gerahmten Differenzenerfahrungen der Jugendlichen rekonstruiere.

4 Wie etwa bei Heitmeyer et al. 1995. Für einen Vergleich von einheimischen und eingewanderten türkischen Familien siehe Nauck 1995.

2.1 Jugendliche in der Türkei

Aus der Ferne fällt es schwer, die Jugendlichen in der türkischen Großstadt auch nur grob einzuschätzen. Die impliziten Vergleichshorizonte, die Forschende und Lesende im Zusammenhang der deutschen Gesellschaft heranziehen können, fehlen hier ebenso wie breit angelegte sozialwissenschaftliche Forschungen.⁵ Dies stellt in der Vorgehensweise des „theoretical sampling“ allerdings kein prinzipielles Hindernis dar, ist sie doch ohnehin auf eine Forschungsstrategie jenseits von Vorannahmen wissenschaftlicher und alltäglicher Provenienz festgelegt.

Auch die Differenz zwischen deutscher und türkischer Sprache lässt sich im Sinne des methodisch kontrollierten Fremdverstehens bewältigen, insofern der Interpret bei den türkischen Diskursen gerade nicht auf die Selbstverständlichkeiten seiner intuitiven Verstehenskompetenzen zurückgreift, sondern sich die Erfahrungszusammenhänge der Jugendlichen interpretativ erschließen muss.⁶ Die Transkriptauszüge aus den Gruppendiskussionen gebe ich der Kürze halber nur in ihrer deutschen Übertragung wieder, weise aber besondere Idiome im türkischen Original aus.

Mit den beiden Fällen, die ich in Ankara erhoben habe, bilde ich einen maximalen Kontrast innerhalb von Gleichaltrigengruppen junger Arbeiter am Ende der Jugendphase. Dieser Kontrast spiegelt sich auch in den jeweiligen Sozialräumen wider, in denen ich die Jugendlichen kennengelernt habe: während die Gruppe mit dem Codenamen *Park* in einem neu gebauten Viertel mit dichter Hochhausbebauung zu finden war, gehört die Gruppe *Hisar* zu einem engen, alten Stadtviertel mit kleinen Häusern und Hütten.

5 Als Ausnahmen sind hier die quantitativen Untersuchungen der Konrad Adenauer Foundation (1999) sowie von Gökçe (1971), Tezcan (1981, S. 143-156), Ünver et al. (1986), Köksal/Lordoğlu (1993) und Türk İş (1994) zu nennen.

6 Allerdings gibt es hier Grenzen der intersubjektiven Kontrolle der Interpretation. All diejenigen, die der türkischen Sprache nicht mächtig sind, können meine Interpretationen, die ich direkt anhand des türkischen Originals angefertigt habe, nur unter Rückgriff auf die Übertragungen überprüfen. Angesichts der gravierenden Unterschiede zwischen der türkischen und der deutschen Sprache (insbesondere was den Satzbau angeht) können die Übertragungen nie adäquat abbilden, wie sich der Diskurs in den Jugendcliquen vollzogen hat.

2.1.1 *Gruppe Hisar: Primordialität nahweltlicher Beziehungen*

ZUGANG ZUR GRUPPE HISAR

Ende Juli 1996 fuhr ich an einem Mittag hinauf in das Burgviertel von Ankara⁷. Dort ging ich zu einem Lebensmittelhändler, den ich fragte, wo sich denn die Jugendlichen des Viertels trafen. Ein anderer Anwesender, über 30 Jahre alt, antwortete mir mit erstaunlicher Präzision: „Jeden Abend um 9 Uhr im Park am Ende dieser Gasse.“ (Teilnehmende Beobachtung [TB] vom 31.7.96):

Abends gegen 21.15 Uhr gehe ich in den Park. Ich habe meinen Wagen vor der Burg abgestellt und laufe den Rest des Weges. Man geht zunächst durch das Burgtor, dann reihen sich einige Restaurants in historischen Bauten aneinander. Schließlich kommt man zu dem Wohnviertel. Es besteht aus kleinen Häusern aus Lehm, Holz und Mörtel, die eng aneinandergereiht stehen und einen schmalen Weg freilassen. Für den Außenstehenden ist es nahezu undurchschaubar, welcher Weg wohin führt. Die vielen kleinen Kinder, die in den Gassen spielen, weisen dem Fremden den richtigen Weg. Im Park, der mit Aussicht auf Ankara angelegt und sehr gepflegt ist, sitzen zwei Jugendliche auf einer Betonbank. Sie benutzen die Lehne als Sitz. Ich gehe zu ihnen und sage, ich suche Jugendliche. Sie antworten, dass ich hier richtig sei und die anderen in den nächsten Minuten eintreffen werden. Ich erkläre ihnen mein Anliegen und erzähle auch von den türkischen Jugendlichen in Berlin. Meine Gesprächspartner sind interessiert und bereit, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Ebenso die anderen sechs Jugendlichen, die später hinzukommen.

SITUATION UND TEILNEHMER DER GRUPPENDISKUSSION

Die Gruppendiskussion führte ich zwei Tage später mit 6 Jugendlichen. Nach 1 ½ h ging diese zu Ende, weil die Jugendlichen nach Hause gehen mussten. Wir vereinbarten ein weiteres Gespräch für den übernächsten Tag. Am ver-

7 Das Burgviertel ist eines der ältesten Stadtviertel Ankaras. „Die Burg hat ... ihre traditionelle Bebauung in gewissem Maß behalten, weil sie weitab vom Zentrum und außerhalb des Hauptverkehrsnetzes liegt.“ (Altındağ Belediyesi 1994, S. 15) Der Ortsvorsteher gibt an, dass im Jahre 1998 die Einwohnerzahl ca. 5.000 Personen betrug, die in 275 Haushalten lebten. Nur wenige Haushalte werden von Binnenmigranten bewohnt, die das Viertel wegen der relativ geringen Miete bevorzugen. 2.000 der Einwohner sind unter 18 Jahren alt. Die Mehrzahl der Einwohner ist im Kleingewerbe als Handwerker und Händler tätig. Einige Frauen arbeiten auch in den Restaurants des angrenzenden Viertels oder verkaufen Selbstgeähtes an Touristen (Interview mit Mehmet Önder, 15.8.1998).

abredeten Datum kamen nunmehr 10 Jugendliche, wiederum um 21 Uhr, zur Gruppendiskussion in den Park. Die folgenden Daten der Teilnehmer konnten nur zum Teil – bei einem Besuch zwei Jahre später – erfasst werden:

Abdulkader (Am)⁸ ist zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion 22 Jahre alt, hat gerade den Militärdienst abgeleistet und sucht Arbeit. Er hatte zuvor das Gymnasium abgeschlossen. Abdulkader ist im Burgviertel geboren, seine Familie stammt aus dem Südosten. Başar (Bm) ist Gymnasiast und ca. 18 Jahre alt. In den Ferien arbeitet er im Restaurant seines Onkels.

Cafer (Cm) ist an der Gruppendiskussion kaum beteiligt.

Dinçer (Dm) hat eine Lehre als Schuhmacher absolviert und arbeitet nun. Er ist ca. 19 Jahre alt.

Enver (Em) und Fatih (Fm) sind an der Gruppendiskussion kaum beteiligt.

Güner (Gm) hat nach der Grundschule in der Großstadt im nahegelegenen Dorf seiner Familie etwa zwei Jahre lang einen Korankurs besucht. Danach hat er eine fünf- bis sechsjährige Lehre als (Auto-) Mechaniker absolviert und extern die Mittelschule beendet. Mit zwanzig Lebensjahren leistete er den Militärdienst ab und arbeitet zur Zeit der Gruppendiskussion als Verkäufer in einem Schuhgeschäft. Er ist ca. 21 Jahre alt.

Haydar (Hm) ist zur Zeit der Gruppendiskussion 22 Jahre alt. Nach der Grundschule ist er aus einem nahegelegenen Ort in das Burgviertel gezogen, hat eine Lehre als Schuhmacher absolviert und extern die Mittelschule abgeschlossen. Nach dem Militärdienst arbeitet er nun weiterhin als Schuhmacher.

İlker (Im) ist Gymnasiast.

Kaner (Km) ist 20 Jahre alt und arbeitet mit Haydar zusammen in einer Schuhmacherei. Er hat den Besuch der Mittelschule zunächst abgebrochen und diese dann extern abgeschlossen. Während er selbst im Burgviertel geboren ist, stammt seine Familie aus demselben nahegelegenen Ort wie Haydars Familie.

DIE UNSICHERHEIT DER ARBEIT

Zu Beginn der Gruppendiskussion fragt der Forscher nach den Erfahrungen beim Übergang von der Schule zum Beruf. Zunächst fasst Dinçer seine berufliche Laufbahn und die seiner Freunde in knapper Form zusammen (Schule-Beruf, 48-54):⁹

Dm: ¹ Halt (.) jetzt (.) bis zur fünften haben wir gelernt, 48
 nach der fünften haben sie (.) uns in den Beruf gegeben. Im 49
 Beruf halt (.) Dings eh also dieser Freund (.) arbeitet seit 50

8 Allen Personen gebe ich neben dem Akronym einen (veränderten) Namen. Zur Aussprache türkischer Buchstaben siehe den Anhang.

9 Für die Regeln der Transkription siehe den Anhang.

zehn zehn Jahren (.) im gleichen Beruf, wir sind zusammen.	51
Dieser genauso. Ich arbeite nun seit fünf sechs Jahren (.)	52
halt (.) so ist es, außerhalb unseres Berufs können wir nir-	53
gendwo jetzt hingehen wir machen halt nur unseren Beruf. (3)	54

Die Jugendlichen wurden jenseits eigener Zukunftsvorstellungen „in den Beruf gegeben“. Weder ging der Ausbildung eine Entscheidungsphase voraus, noch war diese überhaupt vorgesehen. Es waren, wie sich in einer später liegenden Passage zeigt, die älteren Verwandten, meist die Väter, die die Kinder in eine Lehrstelle vermittelten.¹⁰

Während die Berufsgruppe und -inhalte nicht erwähnenswert erscheinen, charakterisiert Dinçer den Beruf hinsichtlich der Dauer der in ihm zurückgelegten Lebensstrecke („seit zehn Jahren“) und der sozialen Beziehungen, die sich mit ihm verbinden. Drei Freunde arbeiten „im gleichen Beruf, wir sind zusammen.“ Dem Beruf, so deutet sich bereits hier an, kommt insbesondere in seinem Bezug zu den peer-Beziehungen im Wohnviertel eine Relevanz zu. Dies zeigt sich auch in der Klage darüber, dass die Arbeit ihre Handlungsfreiheiten beschneide und die Jugendlichen „nirgendwo“ hingehen könnten. Dieses Thema greift der Diskussionsleiter später auf und reformuliert dabei Dinçers hier nicht zitierte Anschlussproposition¹¹, dass die Arbeitsstunden „viel“ (176), respektive lang seien (Schule-Beruf, 175-195):

Y1:	Du hast eben (.) Dings erzählt halt (.) die Arbeitsstunden sind viel.	175 176
Dm:	L Halt unsere Arbeitsstunden sind hart (.) hart	177
Km:	L Die Arbeitsstunden sind zu viel	178
Dm:	zu lang. Morgens ab acht Uhr bis Abends um (.) unsere eh	179
Gm:	L Jetzt ist es so schau je-	180
Dm:	ist nicht sicher eh (.) eh die Arbeit geht schwer bis zwölf in der Nacht, bis eins halt	181 182
Km:	L Es ist nicht sicher viel-leicht	183
	bleiben wir bis zum Morgen ()	184
Hm:	L bis zum Morgen	185

10 Hierauf weisen auch die statistischen Untersuchungen von Türk İş (1994, S. 72), Köksal/Lordoğlu (1993, S. 128) und T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1998, S. 99 u. 154) hin.

11 Eine Proposition ist eine Feststellung mit einem neuen Thema, in der ein orientierungsrelevanter Gehalt deutlich wird. In der Anschlussproposition wird das Thema nicht weiter ausgearbeitet (wie etwa in der Elaboration), sondern modifiziert. Abgeschlossen wird ein Diskurs in der Konklusion, die thematisch oder auch rituell sein kann. Vgl. Bohnsack 1989, S. 343ff.

Dm:		┌ Wir bleiben bis zum	186
	Morgen		187
Hm:	┌ Manchmal sind wir vierundzwanzig Stunden am Ort.		188
	Unsere Arbeiten zählen keine Stunden.		189
Km:	┌ Mmh.		190
Dm:	┌ Halt	┌ Wir haben keine Dings	191
	halt keine Sicherheit		192
Km:		┌ Wir haben keine Versicherung	193
Dm:		┌ Wir	194
	haben keine Versicherung.		195

Die Jugendlichen bestätigen das Wiederaufgreifen der Anschlussproposition und differenzieren sie in einer Elaboration. Intensität und Quantität der Arbeit manifestieren sich besonders in der Ungewissheit über die tägliche Dauer der Arbeit, die sich „bis zum Morgen“ (184) erstrecken kann. In einer weiteren Anschlussproposition expliziert Dinçer diese Ungewissheit: „wir haben ... keine Sicherheit“. Dies erstreckt sich nicht nur auf die unregelmäßigen Arbeitszeiten, sondern auch auf formale Formen der Absicherung: „wir haben keine Versicherung“, ergänzt Kaner seinen Freund. Jenseits der immanenten Geltung dieser Redebeiträge, die hier nicht geprüft werden kann, dokumentiert sich in ihnen die tiefe Verunsicherung, die mit der Arbeit verbunden ist. Dies gilt insbesondere dort, wo die Jugendlichen „Verantwortung“ (215) im Betrieb übernehmen oder „eine Familie haben für die sie sorgen müssen“ (228).

In der Gruppe *Hisar* wird das Thema Arbeit so zunächst hinsichtlich der sozialen Beziehungen und der bereits geleisteten Lebensarbeitszeit abgehandelt, bis es dann in einen Diskurs über äußere lebenstechnische Aspekte der Arbeit (die Unsicherheit des Lebensunterhalts) mündet. Der Arbeitsalltag und seine Details werden ausgeklammert und erst später an einer Stelle im Diskurs geschildert, an der sich der Rahmen der Gruppe bereits entfaltet hat. Sobald ich diesen Orientierungsrahmen rekonstruiert habe, werde ich auf die Arbeits-erfahrungen der Jugendlichen, die mit ihren sozialen Beziehungen in Verbindung stehen, zurückkommen.

EINBINDUNG IN DIE ORTSGESELLSCHAFT

Wichtige Komponenten ihres Orientierungsrahmens entfaltet die Gruppe, angestoßen durch eine immanente Frage des Diskussionsleiters, in einem Gespräch über den Wohnort. In der Proposition Güners und der interaktiven Elaboration durch die Gruppe dokumentiert sich eine tiefe ortsgesellschaftliche

Einbindung, die sich bereits bei meinem ersten Besuch im Burgviertel andeute-
te, als der Kunde im Lebensmittelladen mir gegenüber Zeit- und Treffpunkt der
Jugendlichen genau angeben konnte (Wohnort, 18-38):

Gm:		L Jetzt so	18
	ist es halt weil unser Umfeld hier hier dies	ist halt weil	19
Im:		L ()	20
Gm:	wir an unseren Freundeskreis unsere Freunde gebunden sind		21
	(.) weil wir an unsere Familie gebunden sind halt wenn ich		22
?m:		L natürlich	23
Gm:	heute an einen anderen Ort gezogen wäre wenigstens an einen		24
	Ort wie Istanbul gezogen wäre, würde ich zunächst dagegen		25
	ankämpfen.		26
Dm:		L (vergiss eh Dings)	27
Hm:		L Vergiss Istanbul zum Beispiel (.) von hier an	28
	einen anderen Ort in Ankara, wenn sie den(.) königlichsten		29
Gm:		L ein anderer andere he Ort	30
Hm:	Ort geben würden,	kann man sich nicht von hier trennen.	31
Y1:		L mmh	32
Gm:		L Denn	33
	wir sind halt		34
Dm:		L Dieser große Bruder hat einen Freund, er	35
	wohnte früher hier, (2) er ist nach Yenibosna umgezogen,		36
	aber der Tag des Jungen vergeht hier. Wir sind halt hieran		37
	gewöhnt.		38

Was Güner als „unser Umfeld“ („ortamız“, 19) bezeichnet, ist primär durch die sozialen Beziehungen im „Freundeskreis“ („arkadaşlık çevresi“) und in der „Familie“ konstituiert, durch die die Bindung an das Burgviertel erfolgt. Wie dies in der Verwendung der ersten Person Plural („wir“) deutlich wird, ist diese *soziale Nahwelt* eine *kollektive*. Ein möglicher Umzug ist demgegenüber ein individueller Akt, der in der ersten Person Singular in Erwägung gezogen und verworfen wird. Er steht gerade in seiner Individualität im negativen Gegenhorizont der Gruppe *Hisar*, selbst wenn der Umzug innerhalb von Ankara vorstatten gehen würde. Die Jugendlichen exemplifizieren dies anhand eines Freundes, der auch nach dem Umzug in ein Neubauviertel seinen „Tag“ (37) im Burgviertel verbringt.

Die kollektive Einbindung in das Burgviertel und der Zusammenhalt seiner Bevölkerung bewähren sich dort, wo die Attraktivität des Ortes wegen Auseinandersetzungen mit Fremden zu schwinden droht (Wohnort, 81-87):

Gm:	Es gibt, einige Geschehnisse gibt es. Das sind auch kleine	81
	Dinge. Zum Beispiel hier (.) was weiß ich wurden Bars und	82
	Pu- Bars eröffnet, Nachtclubs eröffnet, nach zwölf gibt es	83

halt (Trinkende und Betrunkene) kann ich sagen. Auf den	84
Straßen und Gassen des Viertels gibt es Personen, die her-	85
umgrölen (.) Waffen ziehen oder was weiß ich (.) unsere	86
Familie- unsere Familien und Schwägerinnen schief anschauen.	87

Während diejenigen, die „Waffen ziehen“ (86) und Einwohnerinnen „schief anschauen“ („ters gözle bakan“), als „Personen“ („kişi“) bezeichnet werden und somit verschwommen, undefiniert und in der Distanz bleiben, werden die Einwohnerinnen des Viertels zunächst als eine einzige „Familie-“ (87) und dann, korrigiert, als „Familien“ und quasi-Familienangehörige („Schwägerinnen“/„baci“) bezeichnet. Die Enge der zwischenmenschlichen Beziehungen im Burgviertel erhält dadurch ihre Prägnanz und Ordnung, dass die Bewohnerinnen Familienmitgliedern angehört werden. Wie diese, neben der peer group für das Milieu der Gruppe *Hisar* äußerst bedeutsamen familienähnlichen und verwandtschaftlichen Beziehungen aussehen, lässt sich im Diskurs über die Eltern rekonstruieren.

ZEITVERSCHOBENE REZIPROZITÄT ZWISCHEN DEN FAMILIENGENERATIONEN

Güner beginnt auf die immanente Frage des Interviewers hin den Diskurs über die Eltern. Er ist derjenige, der am häufigsten im Verlauf der Diskussion (theoretisierende) Propositionen setzt, die meist von der ganzen Gruppe interaktiv und anhand gemeinsamer oder strukturgleicher Erfahrungen elaboriert werden (Eltern, 21-43):

Gm:	L Halt ich sags mal so,	21
	erstmal weil es unsere Familie ist weil es ein Größerer ist	22
	(.) ist natürlich gegenüber ihnen unsere Achtung und	23
Im:	L Achtung	24
Gm:	Liebe, halt immer (.) Liebe und Achtung gezeigt. Zur glei-	25
	chen Zeit sorgen sie-sie auch für uns mit Liebe und Achtung,	26
	erwarten sich von uns eine Hoffnung, d.h. der Mensch	27
	(wächst) ob er will oder nicht natürlich (auf natürliche	28
	Weise) (.) nachdem sein Alter fortgeschritten ist bekommt er	29
	ein Kind und er kann halt in die andere ins Jens- Jen-	30
Bm:	L so ist es	31
	bei uns	32
Gm:	seits übergehen, d.h. natürlich nachdem der Mensch alt ge-	33
Y1:	L Mmh.	34
Bm:	L ()	35
Gm:	worden ist wir sind auch im Moment ebenso wie sie als wir	36
	klein waren für uns mit Liebe Achtung und Zärtlichkeit ge-	37

	sorgt haben so auch sie wenn sie alt geworden sind d.h. wir	38
	sorgen auch für sie auf die gleiche Weise mit Liebe mit Ach-	39
	tung mit Zärtlichkeit. Wir sind gezwungen halt für sie zu	40
	sorgen.	41
Dm:	└ Wir sind gezwungen zu sorgen halt bis sie sterben	42
	bis ihre Zeit zu Ende geht halt	43

In der Proposition, die Güner zusammen mit İlker, Başar und Dinçer entfaltet, dokumentiert sich eine *umfassende Gegenseitigkeit* bzw. *Reziprozität* zwischen den Familiengenerationen. Soweit die Beziehung zu den Eltern (in hoher interaktiver Dichte) mit den Haltungen „Liebe“ („sevgi“) und „Achtung“ („saygı“) charakterisiert wird und es den Jugendlichen selbstverständlich ist, dass die Eltern für sie „gesorgt haben“, als sie „klein waren“, ist diese Reziprozität habitualisiert. Dieser habituelle Aspekt des Orientierungsrahmens lässt sich von der nun folgenden Norm unterscheiden: Zeitlich verschoben sind die Mitglieder der Gruppe *Hisar* jetzt „gezwungen“, für ihre Eltern zu „sorgen“.

Wenn hier die Sorge der Eltern für ihre Kinder als etwas Vergangenes und Selbstverständliches dargestellt wird, die Sorge der Jugendlichen für ihre Eltern aber eine bisher nicht realisierte Norm ist, so dokumentiert sich: die Jugendlichen befinden sich *innerhalb der Reziprozitätsbeziehung* in einer *altersspezifischen Umbruchssituation* vor den Umsorgten zu den Sorgenden.

Es deutet sich damit eine *adoleszenzspezifische* und *familienbezogene Reorientierung* in der Gruppe *Hisar* an. In dieser Reorientierungsphase greifen *habitualisierte* und *normative Elemente* der Reziprozität ineinander. Die noch nicht gesicherte Realisierung bzw. Enaktierung der Reziprozität spiegelt sich auch in der Darstellung der familieninternen Beziehungen wider. Die Beschreibung geht nicht ins Detail, sondern ist stark abstrahiert. In dieser Adoleszenzphase gewinnt die Norm der Reziprozität an Eindeutigkeit, indem die Jugendlichen sie mit der Praxis in westlichen Gesellschaften kontrastieren (Eltern, 119-128):

Bm:	└ In Ihrer Gesell-	119
	schaft schauen Sie in Ihrer Gesellschaft (.) halt in der	120
	Gesellschaft Deutschlands oder in der Gesellschaft irgend-	121
	eines westlichen Landes (.) eh zum Beispiel wird man Jugend-	122
	licher kommt in das Alter eines Jungen oder Mädchens okay,	123
	nachdem man geheiratet hat (.) gibt es kaum eine Verbindung	124
	zu ihrer Familie. Halt so wenn die Mutter oder der Vater alt	125
	geworden ist lassen sie ihn in einem Altersheim und so (.)	126
	oder an einem anderen Ort aber in unserer Gesellschaft gibt	127
	es so etwas nicht.	128

Der Forscher wird hier als jemand angesprochen, der als Mitglied der „Gesellschaft Deutschlands“ der eigenen Orientierung in „unserer Gesellschaft“ diametral entgegensteht. In dieser *ethnischen Stilisierung* wird den westlichen Gesellschaften unterstellt, es fehle ihnen an innerfamiliärer Reziprozität. Mit der Pubertät („Alter eines Jungen oder Mädchens“) würde jegliche emotionale Verbindung zwischen den Familiengenerationen aufgehoben, später dann die Fürsorge für die gealterten Eltern öffentlichen Einrichtungen, d. h. dem „Altersheim“ überlassen. Von dieser Delegation familieninterner Aufgaben an gesellschaftliche Institutionen grenzt sich die Gruppe *Hisar* ab. Sie unterstreicht in dieser *ethnischen Polarisierung* gleichzeitig die hohe Bedeutung der reziproken Beziehungen in der sozialen Nahwelt der eigenen Familie.

Im Anschluss an diesen Diskurs über die westlichen Familienverhältnisse gehen die Jugendlichen in hoher interaktiver Dichte auf die normative Quelle ihrer eigenen Reziprozitätsvorstellungen ein (Eltern, 152-164):

Km:		L Wie die Freunde sagen	152
	wenn du für Mutter und Vater sorgst (1)	ins Paradies	153
Im:		L ins Paradies	154
Hm:		L (Das Paradies ist	155
	in der Hand der Mütter).		156
Km:		L So soll es zum Beispiel sein	157
Gm:		L Ja überhaupt sind wir in dieser	158
	Welt eben alle Personen, die kommen und vergehen. In dieser		159
	Welt		160
Im:		L Heute	161
	gibts dich morgen nicht		162
Gm:		L Heute gibts dich morgen nicht ich	163
	habe das Wort aus dem Mund des Freundes genommen		164

Wie aus einem Munde formulieren die Jugendlichen, dass die innerfamiliäre Fürsorge mit dem Einzug in das „Paradies“ („Cennet“) honoriert wird. Im Ineinandergreifen der Redebeiträge zeigt sich die hohe Focussierungsqualität dieses religiösen Heilsversprechens, das einen positiven Gegenhorizont bildet. Die religiöse Normierung bekommt ihre unmittelbare Bedeutung durch die zeitliche Unbestimmtheit des eigenen Todes: „Heute gibts dich morgen nicht.“ („Bugün varsın yarın yoksun.“). Das Diesseits wird von den Jugendlichen daher als eine „Prüfung“ bezeichnet, in der jederzeit mit Sanktionen zu rechnen ist, wenn die Norm der Gegenseitigkeit nicht erfüllt wird. Damit erstreckt sich die Reziprozität nicht nur auf die Lebenszeit, sondern über den eigenen Tod hinweg. Die Gegenseitigkeit ist transzendent und schließt eine Bestrafung durch Gott mit ein.

Darüber hinaus wird in der Gruppe *Hisar* die innerfamiliäre Beziehung nicht nur zwischen den Generationen aufgespannt und bis nach den Tod geführt, sondern auch im Rahmen einer Generationenfolge gestaltet. In dem Sprichwort: „Was du säest, das trinkst du“ (Eltern, 192f), findet eine Gegenseitigkeit ihren metaphorischen Ausdruck, die drei Familiengenerationen, d. h. auch die Kinder der Kinder, umfasst.

Die Reziprozität, die sich in diesen Schilderungen der Gruppe *Hisar* dokumentiert, ist allumfassend. Diese *Totalität der Gegenseitigkeit* wird in ihrer normativen Geltung allenfalls im Transzendenten und Mythischen eingeklammert. Die Jugendlichen sprechen davon, dass ein Muslim in jedem Fall in das Paradies Einzug nehmen kann, nachdem er zuvor für seine Missetaten gegenüber den Eltern bestraft worden sei (vgl. Eltern, 182ff). Und auch im Diesseits gibt es eine Möglichkeit, der Totalität der Gegenseitigkeit zu entkommen. Güner erzählt von einem Mann, der seinen alternden Vater tötete. Schließlich wurde dieser Mann Jahre später von seinem eigenen Sohn an den Tatort gebracht, wo er die Bestrafung für diesen Mord erwartete. Als der Mann aber bereute, vergab ihm sein Kind.¹²

Die Jugendlichen lehnen also Verstöße gegen die Norm der innerfamiliären Reziprozität ab, diese gehören jedoch zu ihren Wissensbeständen. Der Diskussionsleiter greift dieses Thema auf und fragt, ob die Jugendlichen selbst ihren Eltern zuwiderhandeln. Sie bejahen dies zunächst und berichten abstrakt von ihren Erfahrungen, bis Dinçer schließlich über den der Erhebung vorausgegangenen Abend erzählt, an dem er sich mit seinen Eltern gestritten hat (Eltern, 283-334):

Dm:		L Ich	283
	hab es nicht gesagt ich habe in der Nacht (.) gearbeitet		284
	ich. In der Nacht (1) habe ich an einem Arbeitsplatz (1)		285
Y1:		L Mmh	286
Dm:	bis zum Abend gearbeitet, nachdem ich weggegangen bin um		287
	acht Uhr, bin ich zu einem anderen Ort zum Arbeiten gegangen,		288
	ich habe es nicht dem Hause gesagt. Ich kam spät in der		289
	Nacht (1) das Haus war sauer und schrie und schimpfte. Woher		290
	kommst du zu dieser Stunde und so, ich hab es halt trotzdem		291

12 Schiffauer findet eine ähnliche, umfassende Reziprozität in einem türkischen Dorf und konstatiert eine „Totalität aller Beziehungen ..., die durch Gabentausch begründet werden“ (1987, S. 32). Dabei wird in den islamischen Ritualen „ein Konzept von Gesellschaft ausgedrückt und erfahrbar, das komplementär und korrigierend neben die ... Ordnung der Gegenseitigkeit tritt“ (ebd., S. 63).

diese zumindest darüber informieren; dann „musst du (.) telefonieren“ , wie Haydar zusammen mit Kaner und ?m formuliert.

In dichter Interaktion entfaltet die Gruppe *Hisar* nun die Sichtweise der Eltern, die von „Sorgen“ geprägt ist. Die Jugendlichen berücksichtigen dabei nicht nur von außen verursachte Situationen, in die sie geraten könnten („ist ihm etwas passiert“). Sie vollziehen auch die Unsicherheit der Eltern hinsichtlich orientierungsrelevanter Aktivitäten ihrer Kinder nach („Trinken“; „Frauen“). Hier dokumentiert sich zum einen eine *Perspektivenübernahme zweiten Grades*: Die Jugendlichen antizipieren die Schwierigkeiten, die die Eltern bei der Perspektivenübernahme ihnen gegenüber haben könnten. Die weitgehende Informationsweitergabe an die Eltern dient dazu, diese Schwierigkeiten zu umgehen. Hier wird zum anderen auch der habitualisierte Aspekt der Reziprozität deutlich: Zwar sind bestimmte Verpflichtungen ihren Eltern gegenüber für die Jugendlichen eher normativ, die Reziprozität der Perspektiven jedoch ist ihnen selbstverständlich, d. h. habitualisiert.

Die Grenzen von Perspektivenübernahme und Reziprozität dokumentieren sich dort, wo die Jugendlichen körperliche Strafen der Eltern schildern. Doch distanzieren sie sich nicht offen von der Rigidität der elterlichen Haltung („König“¹³ -317; „Moralpredigt“), sondern ironisieren sie, indem sie lachend Sprichwörter anführen, mit denen die Eltern die „Prügel“ rechtfertigen. Auch als Güner die „Rosen“, mit denen metaphorisch die positiven Folgen der körperlichen Züchtigung beschrieben werden, ins Negative verkehrt, insofern „zu viele“ von ihnen „stechen“, wird dies nicht weiter ausgearbeitet, sondern der Diskurs durch ein leises Lachen abgeschlossen. Neben der Hoffnung auf Vergebung und das Paradies entfliehen die Jugendlichen also auch in der leisen Ironie der Totalität der Reziprozität und insbesondere der Rigidität, mit der diese von den Eltern eingefordert wird. Alle diese Wege stellen die Reziprozität selbst jedoch nicht in Frage.

Die Reziprozität umfasst – so lässt sich resümieren – in der Gruppe *Hisar* sowohl habitualisierte als auch normative Aspekte. Sie ist dabei zeitverschoben, generationenübergreifend, transzendent und insofern als *kooperative Reziprozität* zu charakterisieren.¹⁴ Die kooperative Reziprozität stellt ein zen-

13 Die wörtliche Übersetzung lautet „Pfarrer“, doch ist hier die Spielkarte „König“ gemeint, die zu erhalten bedeutet, eine Strafe zu bekommen.

14 Ich gebrauche den Begriff der „kooperativen Reziprozität“ nach Youniss (1984), der sie von der „symmetrischen Reziprozität“ unterscheidet. Während in der kooperativen Reziprozität gleichwertige, aber nicht unbedingt gleiche materielle und

trales Element im Orientierungsrahmen der Gruppe *Hisar* dar, das sich auch in anderen Beziehungen der sozialen Nahwelt zeigen lässt.

ARBEIT ALS SOZIALE NAHWELT

Nachdem ich die hohe Bedeutung der nahweltlichen Beziehungen und die Orientierung an Reziprozität rekonstruiert habe, komme ich nun auf die Arbeitserfahrungen der Mitglieder von *Hisar* zurück. Auf die Frage des Diskussionsleiters, wie die Jugendlichen „mit ihnen“ (14), d. h. mit den Meistern, auskommen, antwortet Güner (Chefs, 13-21):

Gm:	L ja nun (.) nun- ich will es so sagen, nachdem du der Ge-	13
Y1:	L wie kommt ihr mit ihnen aus,	14
Gm:	genseite nicht mit schlechtem Ansinnen gegenübergetreten	15
	bist (.) die Gegenseite auch () es kommt von einem Ein-	16
	verständnis. (1) Wie vollzieht sich dieses Einverständ-	17
Dm:	L Nebengespräch	18
Gm:	nis, wenn du das Herz der Gegenseite gewinnen kannst, wenn	19
	auch dieser dein Herz gewinnen kann, auf dieses Weise (.)	20
	kann ein Einverständnis entstehen.	21

Das „Einverständnis“ („anlaşma“) zwischen Chef und Arbeiter basiert v. a. auf einer Gegenseitigkeit der positiven Intentionen („Ansinnen“), auf denen eine Handlungspraxis aufbauen kann, mit der „du das Herz der Gegenseite gewinnen kannst“. Die Arbeitsbeziehung wird als *soziale Beziehung* verstanden.

Diese soziale Beziehung ist jedoch nicht an die persönlichen Eigenarten der Beteiligten gebunden. Vielmehr verschwindet die einzelne Person hinter der abstrakten Art und Weise, mit der Güner auf sie Bezug nimmt. Im Fokus der Proposition steht die Relation zur und Interaktion mit der jeweiligen „Gegenseite“ („karşı taraf“), wie es in der Gruppendiskussion heißt. Auch die Arbeitsbeziehung wird – so dokumentiert sich hier – durch den übergreifenden Rahmen der Gegenseitigkeit strukturiert.

immaterielle Gaben in loser Folge ausgetauscht werden, dieser Tauschakt in eine „unbestimmte Zukunft gerichtet“ ist (ebd., S. 52) und sich auf diese Weise Freundschaft konstituiert, folgt die symmetrische Reziprozität der zeitlichen und sachlichen Unmittelbarkeit des ‚Wie du mir so ich dir‘. Hier sind „die Elemente dieser Transaktionen ... auf beiden Seiten genau bestimmt, so daß jeder Tauschakt in sich abgeschlossen ist, ohne sich noch in die Zukunft zu erstrecken“ (ebd., S. 51).

Allerdings entbehrt die Proposition von Güner zunächst einer kollektiven Einbindung, es entwickelt sich sogar ein Nebengespräch. Erst als Haydar die Proposition anhand eines Negativbeispiels verdeutlicht, entwickelt sich ein kollektiver Diskurs. In diesem zeigt sich, dass die Arbeit weniger bei der biographischen Frage nach dem Übergang von der Schule in den Beruf, denn als Teil der nahweltlichen Sozialität, d. h. in Bezug auf die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz, zu einem Thema wird (Chefs, 59-92):

Hm:	L weil (.) mir ist so etwas pass-	59
	iert, von Seiten des Meisters eben (.) vom Ladenbesitzer,	60
Im:	L gut wegen mir verstehen sie sich gut	61
Y1:	L Mmh.	62
Hm:	und ich bin dort Arbeiter, ich habe zwei Freunde vom Milit-	63
	tär, meine Freunde kamen (.) als ich nun mit den Militär-	64
	freunden saß kam der Meister. Als ich mit ihnen sprach, als	65
	der Meister kam sagte er oh Bruder sagte er bleibt hier	66
	nicht länger sitzen und so sagte er, das ist mir (.) wirk-	67
	lich übel aufgestoßen dass er so etwas sagte, das ist eine	68
	Schande von ihm, zwar hat er sich auch selbst nicht	69
	beherrscht, er hat gesprochen ohne sich zu kennen, ich ge-	70
Y1:	L mmh	71
Hm:	gesprochen ohne sich zu kennen, ich gesagt wenn es denn	72
	schon so ist, bin ich auch aufgestanden sofort, habe mich	73
	angezogen und gesagt ich gehe auch.	74
Dm:	L Er wollte kündigen.	75
Hm:	L	76
	Denn für mich (1) als einem Arbeiter (.) gibt es viele Stel-	77
	len. Es gibt viele Arbeitsplätze für mich als Arbeiter, aber	78
Y1:	L Mmh.	79
Hm:	er findet nur schwer jemanden als Gesellen zum Beispiel (1)	80
Y1:	L	81
	Mmh.	82
Dm:	L Wenn zu dir ein Freund kommen würde und einer sagen	83
	würde sitz nicht länger hier rum und so weiter beschäftige	84
	uns nicht wirst du dann nicht sauer,	85
Y1:	L mmh.	86
Gm:	L natürlich wird	87
	man sauer.	88
Km:	L Normal für dich du arbeitest sowieso nach Stückzahl.	89
	Deine Arbeit ist für dich, ob du wenig machst oder viel ma-	90
Hm:	L Natürlich.	91
Km:	chst für dich (.) ist das Geld. Das geht ihn also nichts an.	92

Der Arbeitsplatz ist ein Ort, an dem man auch Besuch ohne unmittelbare Relevanz für die Arbeit empfangen kann, wie etwa die „Freunde vom Militär“ (63f). Die Arbeit ist insofern keine Sphäre, die sich aus den persönlichen

	Was ist das für einer, nimmt er das Geld steckt er es in	439
Gm:	L ist seine Hand offen oder ge-	440
	schlossen, auf diese Weise einmal le-	441
Hm:	seine Tasche, oder bringt er es und gibt es uns, zum Bei-	442
	spiel ist das mir passiert. Eines Tages nun (.) ich arbeite	443
	in Demetevler, bei einem Beinmacher so bei Asli Orthopädie	444
	so, nun habe ich unter den Tisch geschaut damals (.) habe	445
	ich zweitausend Lira Lohn bekommen, (.) sie hatten	446
	fünftausend Lira hingeworfen. Damals waren diese fünftausend	447
	Lira sehr gutes Geld. Sie haben wohl fünftausend Lira hin-	448
me:	L Nebengespräch Ende	449
Hm:	geworfen ich habe es genommen und gebracht und zum Meister	450
	gesagt (.) Meister so und so sie haben wohl fünftausend Lira	451
	unter den Tisch fallen lassen, okay sagte er nimm und tu es	452
	in deine Tasche das geht nicht Me-ister habe ich gesagt.	453
	Bitt schön habe ich gesagt wem dieses Geld auch gehört dem	454
	gebe ich es habe ich gesagt. Nun	455
Dm:	L Halt wenn wir das erste Mal in	456
	unserem Beruf anfangen erproben sie uns.	457
Im:	L Warte halt warte unterbrich ihn nicht hab Achtung	458
Hm:	L Nun (.) ich habe das	459
	Geld gegeben, wie auch immer sagte er (.) nun gibt es auch	460
	einen Vorgesetzten von ihm, der Arzt, auch der Arzt kommt er	461
	hat wohl gesagt dieser Junge hat so und so (.) wir haben	462
	fünftausend Lira liegenlassen, ruft das Kind sagt er kommt	463
	und so weiter sagt er, ich gehe hinauf. Bitte schön sage ich	464
	großer Bruder und so sage ich, setz dich hin schauen wir	465
	mal sagte er wir haben uns hingesetzt geredet und er hat	466
	mir ein wenig ein wenig (.) auch Rat gegeben, klar er ist	467
Im:	L Ratschläge gegeben	468
Hm:	groß (.) als ich größer, ein wenig	469
Dm:		L Ratschläge
Km:		L
	Ratschläge	471
		472
Im:	L Ratschläge	473
Hm:		L Ratschläge gegeben, danach hat er
	gesagt nimm diese fünftausend Lira, tu sie in deine Tasche	475
	hat er gesagt und iss sie hat er gesagt.	476

Die „Probe“ („deneme“, 436) gehört zum kollektiv geteilten und hier von Kaner und Haydar gemeinsam artikulierten Wissensbestand der Gruppe *Hisar*, deren Mitglieder alle (auch die Gymnasiasten) über Arbeitserfahrung verfügen. Am Arbeitsplatz wird ein großer Geldschein wie zufällig liegengelassen, um den neuen Lehrling auf seinen „Charakter“ („huy“) hin zu testen.

Es handelt sich hier um ein *Initiierungsritual* zu Beginn der Berufsbiographie, mit dem ein allseits geteiltes Wissen aktualisiert und die Arbeit als Beziehung der sozialen Nahwelt gerahmt wird. Die Perspektive des Arbeitgebers, in

der die Jugendlichen der Gruppe *Hisar* die „Probe“ schildern, haben sie übernommen, nachdem sie als Novizen mittels dieses Rituals mimetisch in die Arbeitswelt einbezogen wurden.

In der Exemplifizierung detailliert Haydar das Thema anhand eines Erlebnisses aus der Zeit, als er in einem orthopädischen Geschäft arbeitete. Nach bestandener Probe, nachdem er also das Geld zurückgegeben hatte, wurde Haydar zu dem Chef gerufen, dem der Meister zuvor von der Probe berichtet hatte. Die nun folgende Situation wird von der ganzen Gruppe geschildert: der Chef gibt Haydar „Ratschläge“ („*nasihat*“), wie alle aus einem Mund sagen.

Das Initiierungsritual bei Arbeitsbeginn ist – so dokumentiert sich hier – nicht nur ein Vertrauenstest. Hierauf aufbauend konstituiert sich erst die soziale Beziehung zwischen Arbeitgeber und Lehrling. Diese wird als eine hierarchische dargestellt: „er ist groß (.) größer als ich, ein wenig“ (467-469). Hier zeigt sich ein entwicklungsspezifischer Kontrast innerhalb der Arbeitsverhältnisse. Diese haben sich von der frühen Phase der Adoleszenz, zu der die Jugendlichen als „Lehrling“ zu arbeiten begannen, bis zur Zeit der Erhebung, zu der sie als „Arbeiter“ soziale Anerkennung einklagen, gewandelt.

Im Rahmen einer solchen sozialen Beziehung erhalten die Jugendlichen weitere Gratifikationen, die ein alleine auf Arbeitsleistung und Bezahlung ausgelegtes institutionalisiertes Arbeitsverhältnis in den Hintergrund drängen. Das Arbeitsverhältnis wird hierdurch in der Erfahrung der Jugendlichen geradezu zu einer innerfamiliären Beziehung, wie sich in folgender Exemplifizierung dokumentiert, in der Güner von seinem früheren Chef („der Mann“) berichtet (Chefs, 628-637):

Gm:	(.) wenn der Mann sich selbst Kleidung gekauft hat seinem	628
	Sohn Kleidung gekauft hat seiner Frau Kleidung gekauft hat	629
	oder seiner To- Tochter Kleidung gekauft hat zum Beispiel	630
	gebe ich mal ein Beispiel, als ich dort arbeitete eh kam ein	631
	Lederjacketenverkäufer, er kaufte sich selbst eine Lederjacke	632
	Jacke einen für seinen Sohn (.) hat er gekauft eine Leder-	633
	jacke, für seine Tochter und seine Frau hat er Damenleder-	634
	jacken gekauft eben (.) er liebte mich auch wie seinen Sohn	635
	wie seine eigenen Kinder, auf die gleiche Weise (.) hat er	636
	auch mir eine Lederjacke gekauft,...	637

Das Arbeitsverhältnis von Güner ist nicht mehr von den sonstigen Beziehungen in der sozialen Nahwelt unterscheidbar. Es erscheint als familiäre Beziehung, in der Güner wie ein Familienmitglied des Meisters behandelt und mit einer „Lederjacke“ beschenkt wird.

In der Gruppe *Hisar* wird, so lässt sich zusammenfassen, das Arbeitsverhältnis als eine Beziehung der sozialen Nahwelt erfahren, in der die gegenseitige Achtung der sozialen Identität und das Vertrauen von hoher Bedeutung sind. Voraussetzung für die Konstitution einer nahweltlichen Beziehung ist sowohl die positive Erwartungshaltung auf beiden Seiten („nicht mit schlechten Augen schauen“) wie auch das Bestehen des Initiierungsrituals („Probe“).

Ein Arbeitsverhältnis, wie es den Erwartungen der Gruppe *Hisar* entspricht, unterscheidet sich also nicht von anderen Beziehungen der sozialen Nahwelt. Die soziale Nahwelt ist insofern *primordial*. Ebenso wie gegenüber den Nachbarn gestalten die Jugendlichen die Arbeitsbeziehung nach dem Modus der innerfamilialen Reziprozität. Dies schlägt sich auch in den Bezeichnungen nieder, die füreinander gefunden werden: Der Arbeiter wird zum „Sohn“ und die Nachbarin zur „Schwägerin“.

TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG: AUF DER ARBEIT

Die zentralen, u. a. mit der Arbeit verbundenen Orientierungen der Gruppe *Hisar* lassen sich auch in der teilnehmenden Beobachtung wiederfinden, zu deren Durchführung ich die Gruppe zwei Jahre nach der Gruppendiskussion besucht habe. Bei einem ersten Treffen lud mich Haydar zu dem Arbeitsplatz ein, den er nach der erwähnten Kündigung gefunden hatte (TB vom 1.9.98):

Im dritten Stock des Innenstadtgebäudes finde ich eine Türe mit der Aufschrift „Polat Kundura“ („Schuhmanufaktur Polat“) und trete ein. Ich befinde mich in einem langgestreckten, dunklen Flur, dessen Wände dunkelgrau und seit langer Zeit nicht mehr gestrichen worden sind. Gleich rechts liegt ein Zimmer mit feinen Holzmöbeln, in dem mehrere Männer auf Sesseln sitzen. Geradeaus sehe ich ein weniger fein eingerichtetes Zimmer, in dem ich nach Haydar frage. Der Mann dort antwortet, Haydar sei im Raum hinten rechts. Ansonsten sagt er nichts. Ich gehe den Flur entlang, eine Maschine ist zu hören. Durch die ungestrichene Türe hinten rechts gelange ich in einen Arbeitsraum, aus dem Hämmern ertönt und ein scharfer Klebstoffgeruch dringt. Doch ich kann Haydar nicht entdecken und frage einen der drei Arbeiter, die hinter niedrigen, klebstoffverschmierten Tischen sitzen und auf ihren plastikgeschützten Knien Schuhe bearbeiten, nach ihm. Sie weisen mich wortlos in die hintere Ecke, in der ich Haydar entdecke. Er grüßt mich und bietet mir einen Platz auf dem Hocker an, der neben seinem Arbeitstisch bereitsteht. Haydar unterbricht kurz seine Tätigkeit, um sich nach meinem Wohlergehen zu erkundigen. Dann arbeitet er weiter, während wir miteinander reden.

Der terminlich nicht vorab vereinbarte Besuch des Forschers erregt keinerlei Aufmerksamkeit und fällt nicht aus dem alltäglichen Ablauf des Betriebes

heraus. Alles Notwendige für die Anwesenheit des Fremden ist vorhanden (Hocker). Weder Haydar noch seine Kollegen lassen sich bei der Arbeit stören:

Während Haydar sehr handfertig den Lederzuschnitt über die Form zieht und ihn immer wieder neu unter Spannung setzt, erzählt er mir von Kaner, der an diesem Tag frei hat, um seinem Vater im Krankenhaus zur Seite zu stehen. Während Haydar ein Geselle (kalfa) ist, ist Kaner noch Arbeiter (işçi), ein Status, den man nach zwei Jahren Lehre (çıraklık) erhalte. Nach weiteren drei Jahren wird man dann Geselle, wie mir Haydar erklärt. Meister (usta) sei derjenige, der einen eigenen Betrieb eröffne. Auf meine Frage, ob man eine Gesellenprüfung ablegen müsse, antwortet Haydar, es liege an ihm, wann Kaner zum Gesellen werde. Kaner könne z. B. noch nicht Leder spannen, da dies sehr viel Übung und Geschick benötige. Wenn er es gelernt habe, werde Haydar ihm dann sagen, er sei jetzt Geselle.

Haydar hat Anfang 1996 als Geselle bei Polat Kundura angefangen, nachdem es im vorigen Betrieb zu jenem Streit gekommen war, von dem in der Gruppendiskussion berichtet wird. Er erklärt mir, dass die Arbeit nicht langweilig wird, weil er für seine eigene Tasche, d. h. nach Stückzahl, arbeite. Wie ich am Vortag erfahren habe, ist Haydar als Selbständiger versichert. Wenn er Urlaub macht, bekommt er – ebenso wie im Falle von Krankheit – kein Geld. Essen und auch die Getränke, die von einem „Teemann“ in die einzelnen Betriebe des Gebäudes gebracht werden, zahlt er selbst.

Das *Ablaufmuster der Berufsbiographie*, das Haydar hier erklärt, ist nicht institutionalisiert und gesetzlich bzw. vertraglich geregelt (zumindest werden gesetzliche Regelungen im Alltag nicht wahrgenommen). Vielmehr folgt das Ablaufmuster den Regeln nahweltlicher Beziehungen. Die entscheidenden Passagen der Berufsbiographie sind alleine im konjunktiven Wissen der sozialen Nahwelt legitimiert. Der Wert und Status eines Gesellen ist von der Perspektive seiner Kollegen abhängig, wird also im nahweltlichen Rahmen der Wechselseitigkeit von Perspektiven festgelegt.

Die Hierarchie am Arbeitsplatz ist ebenfalls nicht durch institutionalisierte Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnisse strukturiert, sondern rührt aus der Gegenseitigkeit von Angebot und Nachfrage. Der Geselle ist selbständiger Subunternehmer und arbeitet als solcher für den eigenen Profit, ist gleichzeitig aber vom Meister abhängig. Das Austauschmittel Geld ermöglicht es in diesem Zusammenhang, die persönlichen Beziehungen, die z. B. Haydar zu Kaner unterhält, ohne eine Verrechtlichung weiterzuführen.

Die Bedeutung des Geldes wird am Samstag, wenn die Jugendlichen bezahlt werden, besonders evident (TB vom 5.9.98):

An diesem Samstag arbeiten Haydar und Kaner zusammen. Für mich steht ein dritter Hocker am Arbeitstisch bereit. Es ist schon 16 Uhr, die beiden arbeiten also schon zwei Stunden länger als geplant. Dann endlich ist die Produktion für heute beendet. Haydar verschwindet kurz in das Zimmer seines Meisters, kommt mit einem Stapel Geld zurück

und gibt Kaner davon 1.000.000 türkische Lira (ungefähr 7 DM). Dabei merkt er an, ein anderer hätte ihm nur TL 250.000 gegeben. Kaner sagt nichts. Einer der anderen Gesellen, der ebenfalls im Burgviertel wohnt (Mehmet), muss noch seinem Chef Schulden zurückzahlen, dann sind alle fertig und wir verlassen die Werkstatt. Vor dem Haus stehen zwei Männer, auf die Haydar zugeht. Er gibt ihnen beiden Geld. Später erfahre ich, dass es sich um die Personen handelt, die die Arbeiter mit Essen und Getränken versorgen. Der eine hat auf einen Zettel die einzelnen Schulden geschrieben, die jeden Samstag beglichen werden.

Wir gehen nun zu viert los. An einer Straßenecke warten Haydar und ich auf die beiden anderen, die noch in einem Konfektionsgeschäft Raten bezahlen müssen. Sie stoßen wieder zu uns und wir gehen weiter. Mehmet hakt Kaner unter dem Arm ein, Kaner singt immer wieder einzelne Zeilen aus einem Lied. Die beiden schauen den jungen Frauen auf der Straße nach, was sie als ‚ince işlerle uğraşmak‘ (‚sich mit zarten Dingen beschäftigen‘) bezeichnen. Haydar lehnt dies für sich ab, er sei nun verheiratet. Auch trinke er kein Alkohol mehr, während Mehmet und Kaner gelegentliches Trinken ‚zugeben‘. Haydar sagt, er habe nur bis zum Militärdienst und dann auch nur sonntags getrunken.

In den Zahlungen des Samstags findet die Reziprozität ihre Fortsetzung. Haydar wird von seinem Meister seiner Arbeitsleistung entsprechend bezahlt, ohne dass ein abstraktes Gesetz diese Beziehung regeln würde. Ebenso zahlt Haydar an seinen Zuarbeiter, Kaner, nur einen Lohn, der der Arbeitsleistung eines Tages entspricht, da er den Rest der Woche gefehlt hat. Diese direkten Beziehungen in Form von Geldtransfer setzen sich im Bezahlen der Schulden und der Raten im Konfektionsgeschäft fort.

In der Abgrenzung Haydars vom Verhalten seiner Freunde dokumentiert sich eine deutliche entwicklungsspezifische Komponente. Alkoholkonsum und der Umgang mit fremden Frauen, die für Junggesellen als normal betrachtet werden, erscheinen für den verheirateten Haydar unangemessen. In der differenzierten Betrachtungsweise des Alkoholkonsums und des Umgangs mit fremden Frauen zeigt sich, dass dieses nicht als Abweichung generell stigmatisiert ist, sondern einem spezifischen sozialen Alter zugeschrieben wird. Ein entsprechender entwicklungsspezifischer Entwurf wird auch in der Gruppendiskussion mit der Gruppe *Hisar* deutlich, in der u. a. Haydar auf die Zeit der Ehe vorausblickt, die im Jahre 1998 bereits Gegenwart ist. Im Jahre 1996 stellte sich für die Jugendlichen die Planung einer Zukunft und insbesondere die Anbahnung zwischengeschlechtlicher Beziehungen noch als eine Entwicklungsaufgabe dar.

ortung und die *privatpartnerschaftliche Fremdprozessierung* ineinander ver-
 schränkt sind, ist letztere unabdingbare Voraussetzung einer Eheschließung.
 Dies wird auch in einer weiteren Differenzierung deutlich, die die Gruppe
Hisar macht (Partnerwahl, 71-96):

Hm:	ⓐ(1)ⓐ bei uns ist das so. Aber, (wenn) du keine Freundin	71
	hast und (.) so (.) es gibt ein Mädchen (.) das du draußen	72
	gesehen hast, sagst du ja jene deine Mutter und dein Vater	73
	fragen sowieso nachdem du deinen Militärdienst gemacht hast,	74
Im:	L	75
	wen willst du,	76
Hm:	L Mein Sohn wen willst du Mutter sagst du jene sagst du	77
	zum Beispiel deinem Vater kannst du es nicht sagen deinem	78
	Vater und du sagst es deiner Mutter.	79
Bm:	L ()	80
Y1:	L Mmh.	81
Hm:	L	82
	Mutter sagst du jene sagst du,	83
Im:	L °(	84
	)°	85
?m:	L °()°	86
Hm:	L Nachdem du es deiner	87
	Mutter gesagt hast gehen sie zum Handanhalten, er sagt ich	88
	schau mir den Jungen mal an (.) das Mädchen soll auch den	89
Im:	L () schau das Mädchen an	90
Hm:	Jungen sehen und so weiter sagen sie so (.) so endet es.	91
Y1:	L	92
	Mmh.	93
Km:	L (	94
	)	95
Im:	L Wenn sie sich verständigen Ehe.	96

Neben der zweiten Differenzierung, mit der für die männlichen Jugendlichen
 auch eine Partnerwahl auf Distanz möglich ist („draußen“ -72), dokumentiert
 sich in dem von Haydar und İlker interaktiv hervorgebrachten Diskurs der
 biographische Rahmen, in dem die Heirat für die Jugendlichen steht: Mit der
 Absolvierung des „Militärdienstes“ beginnt für die Jugendlichen ein *familiales,
 lebenszyklisches Ablaufmuster* der *privatpartnerschaftlichen* Prozessierung.
 Dieses Ablaufmusters und seiner Initiierung durch die Mutter sind sie sich in
 kollektiver Weise gewiss, wie dies in der gemeinsamen Zitierung der Mutter
 deutlich wird: „wen willst du.“

Mit der Mitteilung an die Mutter, „jene“ (83) zu bevorzugen, wird ein
 Prozess in Gang gesetzt, an dem nun auch der Vater beteiligt ist, während die
 zu verheiratenden Personen passiv erscheinen. Auch im Finale dieses Prozes-

ses, „wenn sie sich verständigen“ (96), wird nicht zwischen den prozessierenden Eltern und den heiratenden Kindern differenziert; die Jugendlichen formulieren dies überdies aus der Distanz der dritten Person. Die Eheschließung vollzieht sich nicht in der persönlichen Beziehung zweier Menschen, sondern ist Teil der Beziehungen in der sozialen Nahwelt.

In diesen Schilderungen der Gruppe *Hisar* dokumentiert sich die tiefe Einbindung der Jugendlichen in die *nahweltlichen Ablaufmuster*. Eine eigene Planung von Ehe und Zukunft erscheint allenfalls innerhalb des kollektiven Rahmens möglich, der durch das Ablaufmuster geprägt wird. Dies mag ein Grund für die Zurückhaltung der Jugendlichen sein, als der Diskussionsleiter wenig später eine Frage nach Zukunftsplänen im Allgemeinen stellt. Die Frage erscheint den Jugendlichen uninteressant. Sie verständigen sich nach einer Weile metakommunikativ darüber, wer sich überhaupt zum Thema Zukunft äußern könne. Hier wird dann deutlich, dass die Jugendlichen sich erst dann über die Zukunft Gedanken machen, wenn sie heiratsfähig sind. Die Heiratsfähigkeit und der Beginn der privatpartnerschaftlichen Prozessierung sind wiederum an die Ableistung des Militärdienstes geknüpft. Hauptsächlich sprechen über die Zukunft daher Başar, Haydar, İlker und Güner, die bereits ihren Militärdienst geleistet haben oder als jeweils ältester Sohn bereits vor dem Militärdienst heiraten werden (Zukunft, 224-265):

Bm:		L nun es	224
	ist so, alle meine Freunde hier wollen alle auf jeden Fall		225
	Hausbesitzer werden halt das ist auch mein Ziel. Weil (.)		226
me:		L Nebenge-	227
	spräch Anfang		228
Bm:	es muss einen Laden, der dir gehört, und ein Haus geben, du		229
	musst deinen Lebensunterhalt verdienen, vergiss den Laden du		230
	musst eine Arbeit haben (2) meine Herren, ich rede hier et-		231
	was nicht wahr		232
me:		L () Nebengespräch Ende	233
Bm:		L Halt (.) Wir	234
	haben hier ein Ziel. Zuerst werden wir ein Haus haben wir		235
?m:		L Ja.	236
Bm:	werden eine Unterhaltsquelle haben dann werden wir ein Mäd-		237
	chen das ich liebe oder das unsere Familie will und das uns		238
	auch (.) gefällt nehmen halt. Die Ehe ist so aber die Ehe		239
	ist etwas was sehr viel Verantwortung braucht halt der Mens-		240
	ch hat einige Angewohnheiten zum Beispiel trinkt er Alkohol		241
	und treibt Glücksspiel (.) wenn er heiratet muss er diese		242
	fallen lassen. Wenn er sie nicht fallen lässt hört die Ehe		243
	auf halt.		244
Hm:		L Zum Beispiel wenn er Alkohol (.) trinkt und	245

Haushalt Verantwortung zu tragen. Entscheidend für die Beurteilung solchen Verhaltens ist damit das soziale Alter. Den (männlichen) Adoleszenten wird ein Maß an Abweichung von Normalitätserwartungen zugestanden, das bei verheirateten Erwachsenen nicht toleriert wird.

Diesen biographischen Entwurf exemplifiziert Başar anhand der „Väter“ und deren adoleszenzspezifischem Alkoholkonsum. Der Ehe wird selbst eine prozessierende Kraft zugesprochen, die „einige Dinge in die Reihe“ bringt („bazı işleri düzeltiyor“, 262).

Die Jugendlichen knüpfen hier direkt an den Werdegang ihrer Väter an und entwickeln nach dessen Muster ihre eigenen biographischen Entwürfe. Es dokumentiert sich hierin ein *hohes Maß an biographischer Kontinuität* zwischen den Familiengenerationen. Die Entwicklungstheorie der Jugendlichen, in der unterschiedlichen sozialen Altersstufen je verschiedene Orientierungen zugebilligt werden, ist ihrer sozialen Nahwelt immanent. Die biographischen Entwürfe sind in den Rahmen der totalen Reziprozität eingebettet, die die Mitglieder der Gruppe *Hisar* in ihrer sozialen Nahwelt erfahren. Von einer Planung der Zukunft kann daher kaum noch gesprochen werden, sie ist bereits festgelegt.

MILIEUÜBERSCHREITENDE ERFAHRUNG DES KONTRAHENTEN: KONFLIKTSUSPENDIERUNG UND ANÄHNELUNG

Eingebunden in die Totalität der nahweltlichen Beziehungen verkörpern für die Gruppe *Hisar* solche Personen, denen diese Beziehungen und die Reziprozitätsorientierung fehlen, einen Kontrast zur eigenen Haltung. Über die konkrete Gegnerschaft hinaus erscheinen sie den Jugendlichen als maximaler Kontrast, als *Kontrahenten* der eigenen Orientierung. Zu der Gruppe der Kontrahenten gehören u. a. die Jugendlichen des Nachbarviertels, die als „Zigeuner“ bezeichnet werden, deren ethnische Identifizierung jedoch nicht das entscheidende Kriterium der Kontrahenz ist (Gegner, 171-201):

Hm:		↳ Mit denen (1) lassen wir uns	171
Am:	nicht ein	↳ ihre halt sie	172
	denken nicht an ihre Familie. Menschen die nicht denken.		174
Y1:	↳ Mmh.		175
Im:		↳ sie haben doch keine fa-	176
	milie ()		177
Am:	Unwissende halt. Unwissend sagen wir zu solchen Personen,		178

ihrem Surrogat geworden: Insofern die Kontrahenten das Gefängnis „als eine Familie angenommen“ haben, steht es als Metapher für das absolut Andere.

Diese Haltung der Kontrahenten liegt nicht nur im negativen Gegenhorizont der Gruppe *Hisar*, sie befindet sich auch jenseits jeglicher Möglichkeiten zur (kommunikativen) Vermittlung oder Koexistenz. Die einzige Form des Umgangs mit solchen Gegnern liegt darin, sich nicht auf sie ‚einzulassen‘, wie sich dies im ersten Redebeitrag von Haydar andeutet (Z. 171f).

Neben diesen Bewohnern des Nachbarviertels, mit denen es – wie die Jugendlichen berichten – des öfteren zu Auseinandersetzungen kommt, wird das Burgviertel auch von Besuchern der direkt angrenzenden Vergnügungstätten und Restaurants aufgesucht. Über diese sprechen die Jugendlichen mehrmals während der Gruppendiskussion (s. o.). Im folgenden Abschnitt überlagern sich der Diskurs über Kontrahenten und die Auseinandersetzung mit ihnen, als ein betrunkenen Mann (Be) auf der Straße oberhalb des Parks auftaucht. Hier zeigen sich sowohl die *propositionale Darstellung* als auch die *Performativität* des orientierungsmäßigen Gegeneinanders (Zukunft, 324-347):

Gm:		L Anstatt die fünf-	324
	hundert Millionen dorthin zu geben am Spieltisch		325
Be:		L Geschrei eines	326
	Betrunkenen Anfang		327
Gm:	auszugeben oder am Al- Alkoholtisch auszugeben (.) halt wenn		328
	er wenigstens einen Armen gesättigt hätte gekleidet hätte		329
	vielleicht (.) wäre das eine bessere (Tat gewesen).		330
Jm:		L ah halt hier ist so	331
	ein Teil einer der noch trinkt und (.) herumspinnt		332
Am:		L schau	333
Jm:		L	334
	ein Beispiel		335
Hm:	L ein Beispiel halt		336
Be:		L ich bin ein Mensch. Ich habe Ach-	337
	tung vor Dir.		338
Hm:		L Schau.	339
Bm:	Was heißt hier er hat Achtung Scheiße und		340
	nichts anderes		341
Hm:	Wenn ihr wollt lasst uns zwei Minuten dem		342
	da zuhören		343
Y1:	L Nee @ (1) @		344
Hm:	L @ (1) @		345
Jm:	L Jetzt wird er zu seiner Frau (fluchen) das		346
	Kind wird kommen und er wird schlagen.		347

Für die Gruppe *Hisar* steht nicht der „Spieltisch“ (325) bzw. der Konsum von „Alkohol“ selbst im negativen Gegenhorizont, sondern das soziale Alter, in

In dieser Interaktion dokumentieren sich zwei Umgangsweisen mit Kontrahenten. Erstens wird zunächst die Beleidigung durch den Betrunkenen („scheiß ich in den Mund“ -457f) in ihrer Beziehungsdimension thematisiert und gefragt, zu „wem“ er dies sage. Dabei bezieht Güner den Betrunkenen in die nahweltlichen Beziehungsformen ein, indem er familienähnliche Titel verwendet und ihn als „großen Bruder“ („ağbi“) anspricht. Der Angesprochene suspendiert nun die Geltung seiner Beleidigung („nein“) und verortet sich seinerseits explizit in der Reziprozität: „du bist unser (.) Verwandter“. Dies wird von dem Jugendlichen validiert (Z. 466). Es handelt sich hier um eine *Anähnelung* an die nahweltlichen Beziehungen. Diese erweist sich als prekär, denn der Konflikt hört nicht auf. Der Betrunkene versucht, eine Überlegenheit gegenüber den Jüngeren aufzubauen (Z. 468-470).

Damit beginnt dann als zweites die *Suspendierung des Konflikts*: Die Jugendlichen thematisieren die Beleidigungen und Degradierungen nicht inhaltlich. Das „Okay“ („Tamam“) der Jugendlichen bestätigt weder die Degradierung noch stellt es sie in Frage, sondern dient der metakommunikativen Suspendierung der Interaktion. Auch als der Betrunkene die Beendigung des Konfliktes zur Disposition stellt (Z. 476f), vermeiden die Jugendlichen eine Fortsetzung der Interaktion. Sie suspendieren nun ihrerseits die Geltung ihrer Interventionen: „Onkel wir haben doch nichts gesagt,“.

PRIMORDIALITÄT NAHWELTLICHER BEZIEHUNGEN

Die Kontrahenz ist eine Bezugnahme auf Personen außerhalb des eigenen Milieus, in der diese gänzlich in den Rahmen der eigenen Erwartungen eingeordnet werden. Sie können nur als Gleiche oder als ganz Andere, in ihrer Orientierung konträre aufscheinen. In dieser Nostrifizierung zeigt sich die umfassende Einbettung der Gruppe *Hisar* in die Sozialität ihrer Nahwelt, d. h. in tradierte Milieuzusammenhänge: nicht nur die Beziehungen in Familie, Nachbarschaft und am Arbeitsplatz, auch diejenigen zu Kontrahenten werden im Muster nahweltlicher Beziehungen gelebt.

Diese *Primordialität der nahweltlichen Sozialität* ist eine Form der „Zugehörigkeit“ (Gurwitsch), die über die Familiengenerationen tradiert wird und auf gemeinsamen Erlebnisstrecken aufbaut. Im Unterschied zum Begriff des Milieus, welches auch auf der gleichartigen, homologen Erfahrung beispielsweise von biographischen Brüchen gründen kann, ist die „Zugehörigkeit“ dadurch charakterisiert, dass man immer schon zu einer Gemeinschaft nah-

weltlicher Beziehungen „gehört hat, von jeher in ihr *gelebt hat*, mit ihr verwachsen, d. h. in sie hineingewachsen ist.“ (Gurwitsch 1976, S. 179).

Im maximalen Kontrast zur biographischen Kontinuität der Zugehörigkeit bzw. zur Primordialität der nahweltlichen Sozialität im Rahmen tradierter Milieuzusammenhänge steht die zweite Gruppe Jugendlicher, die ich in Ankara erforscht habe. Die Mitglieder der Gruppe *Park* sind nicht nur aus den familialen und nahweltlich tradierten Beziehungen gelöst, sie erfahren überdies auch in gesellschaftlichen Institutionen wie der Arbeit eine massive Ausgrenzung.

2.1.2 *Gruppe Park: Familiäre und gesellschaftliche Exklusion*

Die Gruppe *Park* besteht aus neun Jugendlichen im Alter von durchschnittlich etwa 20 Jahren, die fast alle eine Ausbildung abgeschlossen haben und nunmehr Gelegenheitsarbeiter sind.¹⁶ Bevor ich auf zentrale Abschnitte der Gruppendiskussion eingehe, möchte ich die in der Vorstadt Ankaras gelegene Hochhaussiedlung, in der die Jugendlichen leben, und den Park, in dem ich sie kennengelernt habe, kurz beschreiben:

Die Hochhaussiedlung bildet etwa ein langgezogenes Rechteck, begrenzt von zwei größeren Ausfallstraßen. Sie liegt auf dem Weg zu einem Industrieviertel, etwa 30 min. vom Stadtzentrum entfernt. Die Häuser sind für den Durchschnitt Ankaras sehr hoch, alle haben mindestens 6 bis 8 Stockwerke. Sie wurden in den 70er Jahren meist illegal gebaut und 1984 im Zuge einer Amnestie legalisiert. Im Stadtviertel wohnen hauptsächlich Personen der unteren Einkommensschicht, die aus nahegelegenen Dörfern zugewandert sind (Interview mit Çoşkun Tuğ, Stadtplaner, Yenimahalle, 20.8.98). Der an die Siedlung angrenzende Park wurde 1993 fertiggestellt. Ein riesiges Gelände mit zwei Cafés, einem Autoscooter und viel Platz für junge Leute wird von Rasenstücken und schmalen Wegen durchzogen. Neben einigen Kindern sehe ich viele junge, zum Teil wohl unverheiratete Pärchen. Ich gehe die Wege entlang und nehme einige Jugendliche wahr, die an einem zweistöckigen Bauwerk aus Holz stehen. Es handelt sich um eine sehr schön gestaltete Veranda, die von innen nach außen, aber kaum von außen nach innen blicken lässt. Die Jugendlichen stehen am Eingang. Ich gehe zu ihnen und spreche sie direkt auf mein Vorhaben an. Die Jugendlichen sind bereit, sofort mit dem Gespräch anzufangen. Dabei weisen sie darauf hin, dass ich sie so schnell nicht mehr in dieser großen Zahl treffen würde, auch wenn sie eigentlich jeden Tag hier seien. Auf der Veranda setzen wir uns auf den Boden, die Jugendlichen um mich geschart. Die Gruppendiskussion beginnt.

16 Die Sozialdaten der Mitglieder jener Gruppen (wie *Park*), die ich in diesem und den folgenden Kapiteln nicht ausführlich untersuche, gebe ich nicht gesondert an.

Dieser Park und insbesondere die Veranda sind typische *Zwischenräume*, die hauptsächlich von solchen Personen genutzt werden, die keinen Platz in der angrenzenden Siedlung finden, weil sie dort nicht akzeptiert sind.¹⁷ Dieser Aufenthalt im Zwischenraum spiegelt sich ganz markant in der Gruppendiskussion mit der Gruppe *Park* wider. Während Familie und gesellschaftliche Institutionen kaum Einlass in ihren Diskurs finden, erzählen die Jugendlichen ausführlich über ihre eigenen Aktivitäten im Park. Dies hängt auch mit ihrer Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt zusammen (Arbeit, 19-43):

Dm:	L wir arbeiten nicht großer Bruder	L von außen (beend-)	19
Y1:		L	20
	Mmh.		21
Dm:	L Ich will von außen sie zu Ende bringen ich gehe nicht		22
	zur Schule (.) in meiner freien Zeit bin ich halt hier. (1)		23
Y1:	L Mmh		24
Am:			25
	eh redet halt,		26
Cm:	L Wir verbringen die Zeit halt im Café (.) beim Spielen wir		27
	kommen und spazieren im Park		28
Am:		L Wir spielen Atari	29
Cm:		L Wir ver-	30
	bringen die Zeit halt, (1)		31
Y1:		L Mmh.	32
Am:		L Wir spazieren und laufen	33
	herum		34
Cm:	L Ja. Wir laufen herum.		35
Am:		L Wir suchen Arbeit	36
Cm:		L Wir suchen Arbeit.	37
Gm:		L Ich	38
	Ich arbeite nicht.		39
Dm:		L (Heu)te hast du aber gearbeitet,	40
Gm:		L Weil ich nicht	41
	arbeite habe ich mit zu Hause Ärger ich gehe nicht nach Hau-		42
	se. Wir sind hier von morgens bis abends sind wir hier.		43

Die Jugendlichen arbeiten nicht, wie Dündar (Dm) eingangs zusammenfasst. Dies und sein Versuch, die Schule „von außen“ (19) zu beenden, weisen auf die Ausgrenzung der Jugendlichen aus gesellschaftlichen Institutionen der Berufsbiographie hin. Der Aufenthalt im „Café“ und das „Spaziergehen“ im „Park“ liegen jenseits berufsbiographischer Anstrengungen und Anforderungen

17 Thrasher (1963, S. 20 und passim) hat die jugendspezifische Bedeutung des Aufenthaltes in solchen „interstitial areas“, in denen sich die Gleichaltrigengruppen treffen, herausgearbeitet.

und bilden die Basis für die kollektive jugendliche Handlungspraxis außerhalb der gesellschaftlichen Institution Arbeit.

Allerdings grenzen sich die Jugendlichen nicht prinzipiell von der Arbeitsaufnahme ab. Sie suchen sie (Z. 36f) und finden auch – wie in einem vorangegangenen Abschnitt deutlich wird – bisweilen Gelegenheitsarbeiten. Am Ende des zitierten Abschnitts deutet sich an, was die Jugendlichen weiterhin dazu motiviert, ihre Integration im Arbeitsmarkt anzustreben. Ein Fehlen von Reproduktionsanstrengungen ist nicht nur mit Schwierigkeiten im Bereich gesellschaftlicher Institutionen, sondern vor allem mit Problemen „mit zu Hause“, d. h. mit der Herkunftsfamilie, verbunden. Hier bedingen die Ausgrenzungen aus der Familie und aus dem Arbeitsmarkt einander.

An einer anderen Stelle der Gruppendiskussion gehen die Mitglieder der Gruppe *Park* näher auf den Zusammenhang von Familie und Arbeit ein. Die Koppelung der beiden Bereiche erfolgt in positiver wie in negativer Hinsicht. Gegenüber den als „gut“ (28) bezeichneten Situationen gilt für den Fall, dass man nicht arbeitet: dann „streitest du“. Dabei wird den Jugendlichen nicht nur das Wohlwollen ihrer Familie, sondern auch die materielle Unterstützung entzogen (Familie, 27-44):

Gm:		L bei Gott mit der Familie (.) wenn	27
	man arbeitet ist es gut wenn man nicht arbeitet		28
Km:		L wenn man nicht arbeitet wird es	29
	schlecht		30
Gm:		L es wird schlecht das heißt du streitest und prü-	31
	gelst dich. So halt		32
Fm:		L nicht arbeitend auch weil unsere Nak-	33
	ken und Rücken noch nicht gebeugt sind		34
Dm:		L zum Beispiel Geld	35
	der Mann gibt ihnen zwanzigtausend Lira dreißigtausend Lira		36
	Geld ()		37
?m:		L a(1)a	38
Gm:		L he	39
Fm:		L danach	40
Em:		L wenn du arbeitest ist es gut wenn du	41
	nicht arbeitest ist es schlecht. Wenn du arbeiten würdest		42
	geben sie dir Brot wenn du nicht arbeitest geben sie es dir		43
	nicht		44

In der Metapher des „noch nicht gebeugten“ „Rückens“, die auf das junge Alter der Jugendlichen verweist, antizipieren die Jugendlichen zwar, dass die Eltern Arbeitsaufnahme und biographische Anstrengung erwarten. Dieser Erwartung steht aber der minimale Tageslohn der Arbeitgeber („dreißigtausend

Weise – in der Interaktion mit Milieufremden auf ein Muster familienähnlicher Beziehungen zurückgreifen. Es lässt sich vermuten, dass selbst der Gruppe *Park*, deren Mitglieder derartig aus dem familialen Geschehen ausgegrenzt sind, neben der familialen, nahweltlichen Beziehung keine anderen Formen der Sozialität zur Verfügung stehen.

Im Zuge der Ausgrenzung aus dem familialen und gesellschaftlichen Bereich berichten die Jugendlichen von Praktiken, mit denen sie die Probleme und Hoffnungslosigkeit ihrer Alltagsexistenz in den Hintergrund rücken lassen. Sie hören sich arabeske Musik an („Müslim Gürses“, Jugend, 40). Dabei „vergisst er [ein Jugendlicher; AMN] sich selbst und schneidet ratsch ratsch“ (59f). Was es hiermit auf sich hat, verdeutlichen mir die Jugendlichen an dieser Stelle der Gruppendiskussion auf praktische Weise (TB vom 5.9.96):

In jenem Moment entblößt Dündar seinen Unterarm, andere schieben auch die Hemdsärmel eines zweiten Jugendlichen hoch. Die Unterarme, die ich nun zu Gesicht bekomme, sind von Narben übersät. Dann holt Dündar ein Rasiermesser aus der Hosentasche und steckt es sich in den Mund. Er macht allerlei Kunststücke damit. So biegt er das Messer, indem er es zwischen Ober- und Unterkiefer festhält. Auch kaut er auf ihm herum.

Das Sich-selbst-Vergessen ist hier nicht nur ein gedanklicher, sondern ein eminent körperlicher Akt der Selbstverstümmelung. Die Jugendlichen suspendieren nicht nur ihre Alltagswirklichkeit, sondern negieren auch einen Teil ihrer physischen Existenz.

Eine Negation der eigenen Sozialität vollzieht sich in einer zweiten Praxis, auf die die Mitglieder der Gruppe *Park* zunächst nur in Andeutungen eingehen, als sie mehrmals einige Hunde erwähnen. Als der Leiter der Gruppendiskussion nachfragt, was es mit diesen Hunden auf sich habe, berichten die Jugendlichen in interaktiv höchst dichter Form davon, wie einer ihrer Freunde „mit Hunden in eine sexuelle Beziehung“ (Jugend, 408) eingetreten ist. Hier werden also auch im intimen Bereich zwischenmenschliche Beziehungen aufgehoben bzw. negiert.

Diese *Negation von Sozialität und Alltagsexistenz* ist in der Gruppe *Park* nicht phasenspezifisch. Im Gegensatz zur Gruppe *Hisar*, in der bestimmte Aktivitäten wie Alkoholkonsum in der Jugendphase für üblich gehalten werden, während mit der Eheschließung eine Veränderung erwartet wird, bezeichnen die Mitglieder von *Park* ihr Verhalten als „delikanlılık“ (Jugend, 131), als „Wildblütigkeit“. Diese ist für sie jedoch nicht auf eine bestimmte Phase der Adoleszenz beschränkt, sondern wird im Sinne von „Männlichkeit“ (149) interpretiert.

Es zeichnet sich hier ab, dass diese Jugendlichen keine Perspektiven für eine Reintegration in gesellschaftliche oder familiale Formen der Sozialität haben. Vielmehr entwerfen sie eine Zukunftsvorstellung, in der sie dauerhaft jegliche biographische Entwicklung negieren (Jugend, 341-350):

Dm:	Hier stehen wir halt. Heu halt Heu halt wie Heu kommen wir	341
	wie Heu gehen wir großer Bruder bei Gott hier.	342
me:		L a(1)a 343
Km:		L Die 344
	zweiten Wächter (.) des Parks sind wir.	345
Fm:		L Von morgens bis 346
	abends halt	347
Dm:		L anderes als in jenem Park spazierengehen 348
Fm:		L spazierengehen ande- 349
	res machen wir nichts.	350

Der Zwischenraum, den der Park konstituiert, ist nicht nur episodaler Aufenthaltsort, sondern wird zum Raum für das Leben, in dem die Jugendlichen sich „von morgens bis abends“ (346f) aufhalten. Sie machen aus der Negation biographischer Entwicklung eine die Adoleszenz überdauernde, berufsartige Beschäftigung und werden die „zweiten Wächter“ des Parks. Hier zeigt sich eine sehr spezifische Form der Reorientierung. Sie erfolgt nicht im Sinne einer Wiedereingliederung in institutionalisierte Ablaufmuster der Berufsbiographie oder in die familialen Ablaufmuster einer Eheschließung, sondern im dauerhaften Herausfallen aus ihnen. Die Negation wird in einen Zukunftsentwurf transformiert. Am Ende der Gruppendiskussion verabschieden sich die Jugendlichen von mir mit den Worten: „Du findest uns noch in sechzig Jahren hier, dann laufen wir am Stock.“

Die Jugendlichen sind aus allen milieuspezifischen Bindungen herausgefallen und haben sich jenseits öffentlicher Institutionen und jenseits der Familie im Zwischenraum des Parks orientiert, in dem sie die Negation von Zukunft zu ihrer Orientierung werden lassen. Hier verknüpfen sich familienbiographische Diskontinuitäten mit dem Fehlen einer Übernahme von gesellschaftlichen Rollen und Ablaufmustern, die die nahweltlichen Beziehungen in der Familie ersetzen könnten. Es muss dabei ungeklärt bleiben, ob in der Gruppe *Park* Muster institutionalisierter Sozialität gänzlich fehlen, weil in diesem Milieu nur nahweltliche, hier aber nicht nutzbare Sozialitätsformen zur Verfügung stehen.

2.2 Jugendliche in Deutschland

Zu Gleichaltrigengruppen in Deutschland liegt mir ein breites Sample an bereits analysierten Fällen vor, die sich von Dorfjugendlichen über großstädtische Musikgruppen bis hin zu Hooligans erstrecken.¹⁸ Ich greife auf sie zurück, um Gemeinsamkeiten mit den Fällen in der Türkei deutlich zu machen. Dabei interpretiere ich die Fälle nicht grundsätzlich neu, sondern betone lediglich jene Aspekte, die für die einheimische Lagerung charakteristisch sind. Ich habe drei Fälle ausgewählt, in denen sich ebenfalls jener Kontrast von der Primordialität nahweltlicher Beziehungen (Abschnitt 2.2.1) und der familial-gesellschaftlichen Exklusion (Abschnitt 2.2.2) zeigt, wie er den Unterschied zwischen den Gruppen *Hisar* und *Park* markiert. In einem weiteren Fall, den ich selbst erhoben und interpretiert habe, lässt sich darüber hinaus zeigen, dass angesichts schwerwiegender Diskontinuitäten im Bereich familialer Erfahrungen an deren Stelle Formen der Sozialität treten, die den gesellschaftlich-institutionalisierten Beziehungsmustern entnommen sind (Abschnitt 2.2.3).

2.2.1 Gruppen *Bänkla* und *Schau*: *Primordialität nahweltlicher Beziehungen*

Die Jugendlichen der Gruppe *Bänkla* leben in einem fränkischen Dorf. Mit der Gruppe *Hisar* und einer weiteren deutschen Gruppe aus dem Ostberliner Audorf, *Schau*, verbindet sie die tiefe Verankerung ihres Milieus in den Beziehungen der sozialen Nahwelt. Im Unterschied zur türkischen Gruppe ähneln die deutschen Jugendlichen allerdings nicht die institutionellen Beziehungen den Kommunikationsmustern der Nahwelt an. Ich gehe zunächst auf die Gruppe *Bänkla*, dann auf die Gruppe *Schau* ein.

In der Gruppe *Bänkla*, deren fünf Mitglieder im Durchschnitt 19,4 Jahre alt sind und überwiegend in einem Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis stehen, werden berufsbiographische Zukunftsplanungen negiert (vgl. für die folgenden Ausführungen und die Zitate: Bohnsack 1989, S. 105-118). Dies unterscheidet

18 Diese Fälle wurden bei Bohnsack 1989, Bohnsack et al. 1995 und Schäffer 1996 publiziert. Der Kürze halber verzichte ich hier auf den Abdruck der Transkripte.

sie nur bedingt von der Gruppe *Hisar* und den meisten anderen hier behandelten Fällen einheimischer und eingewanderter Jugendlicher. Denn das dörfliche Leben und seine jahreszyklischen Höhepunkte werden zum Zukunftshorizont, „hinter dem andere, z. B. institutionalisierte Ablaufmuster der Berufskarriere zurücktreten“ (ebd., S. 118). Die Jugendlichen entfalten also biographische Orientierungen im Milieuzusammenhang des Dorfes und seiner nahweltlichen Beziehungen. Hier zeichnen sich dann – trotz der berufsbezogenen Negation – Elemente einer *nahweltbezogenen Reorientierung* ab, wie sie auch in der Gruppe *Hisar* deutlich wurden.¹⁹

Dem dichten Kommunikationszusammenhang („Tratsch“), der im Dorf herrscht, stehen die Jugendlichen ambivalent gegenüber. Einerseits impliziert er eine soziale Kontrolle, andererseits birgt er für sie Freiheiten, die sie in der Stadt nicht finden. Denn in der Anonymität der „Stadt“ wird die soziale Kontrolle an die „Polizei“ delegiert, die man im Falle kriminalisierungsfähigen Handelns sogleich „am Hals“ habe. Demgegenüber sind solche gesellschaftlichen Instanzen sozialer Kontrolle im Dorf irrelevant. Hier wird man ohnehin von allen „beobachtet“. Die Kontrolle übt die ortsgesellschaftliche Öffentlichkeit aus. Für die Bewohner/innen des Dorfes sind die Jugendlichen weitgehend identifizier- und zuordenbar, wobei die Familien das Bindeglied zwischen der dörflichen Öffentlichkeit und den Jugendlichen darstellen. So dokumentiert sich hier eine tiefe Einbindung in die soziale Nahwelt, in der dörfliche Öffentlichkeit, Familie und Jugendliche amalgamieren. Auf die Nachteile dieser Einbindung spielen die Mitglieder der Gruppe *Bänkla* – ähnlich wie in der Gruppe *Hisar* – nur ironisch an.

Letztendlich ist diese Einbindung auch mit Vorteilen und Freiheiten verbunden. So trifft sich die Gruppe auf Dorffesten und bei einer Sitzbank am Rande des Waldes, wo die Jugendlichen Bier trinken und Feuer machen. Sie erregen hierdurch und durch ihre Trunkenheit zwar die Aufmerksamkeit der dörflichen Öffentlichkeit, brauchen aber keine Sanktionen zu fürchten.

Diese Primordialität der nahweltlichen Beziehungen, die gesellschaftliche Sanktionen und Institutionen in den Hintergrund drängt, beruht auf der gemein-

19 Bohnsack spricht etwa davon, dass die Gruppe *Bänkla* das Problem der Lösung von Kindheit und Herkunftsfamilie bewältigt, indem sie ihre zentralen biographischen Orientierungen im Dorf verortet. In der „bereitwilligen und zufriedenen Übernahme der seitens der Ortsgesellschaft an sie herangetragenen Identifikation mit der Herkunftsfamilie bzw. mit dem Vater dokumentiert sich ..., daß ... ein Lösungsproblem nicht (mehr) existiert.“ (1989, S. 110)

samen Sozialisation im Dorf. Gefragt nach der bevorzugten Musik spielen die Jugendlichen eine Cassette ab, auf der ein Lied mit folgendem Text erschallt: „Unser Dorf war so klein, doch ich war nie allein/ Denn Mama war ja da, und Zuhause lag nah/ Ich kenn dort jedes Haus, jeden Pflasterstein/ Denn ich war dort als Junge daheim.“ Dass es sich hier um einen focussierten Text handelt, der auf besondere Weise den Erfahrungen der Jugendlichen entspricht, zeigt sich auch darin, dass die Jugendlichen mitsingen – während sie zuvor bei einem gewöhnlichen Schlager geschwiegen hatten. In der noch immer hohen Aktualität dieses Textes, in dem die Jugendlichen auf eine frühere Lebensphase („Junge“) zurückblicken, dokumentiert sich, dass die Gruppe nicht nur in ihrer Sozialisationsgeschichte die Erfahrung einer tiefgreifenden Einbindung in Familie und Dorf gemacht hat, sondern diese Bindung weiterhin einen zentralen Moment ihres Orientierungsrahmens ausmacht.

Auch hier lassen sich die nahweltlichen Beziehungen also als familial und milieuspezifisch tradierte „Zugehörigkeit“ im Sinne von Gurwitsch (1976) charakterisieren. Damit werden weitgehende Homologien zwischen den Gruppen *Bänkla* und *Hisar* deutlich. Die Beziehungen der sozialen Nahwelt ermöglichen es den Jugendlichen beider Gruppen, eine direkte Verbindung zwischen ihrer Kindheit, ihrer Jugend und auch ihrer Zukunft zu ziehen. Was sie früher mit ihrer „Mama“ erlebt haben (*Bänkla*), bietet ihnen ähnlich wie die Biographie ihrer Väter (*Hisar*) auch noch am Ausgang ihrer Adoleszenz die Basis für die Entwicklung eigener Orientierungen. Hierin dokumentiert sich ein *hohes Maß an biographischer Kontinuität*.

Auf eine ähnliche Einbindung in einen nachbarschaftlichen Kommunikationszusammenhang blicken die Jugendlichen der Gruppe *Schau* zurück (vgl. Bohnsack et al. 1995, S. 402-424). Die Gruppe hat fünf Mitglieder (darunter eine junge Frau), die zwischen 18 und 25 Jahre alt sind und sich in der Phase der Reorientierung befinden. Alle Jugendlichen haben eine Ausbildung abgeschlossen und wohnen – mit der Ausnahme der jungen Frau – wie ihre Eltern im Ostberliner Stadtviertel Audorf. Dieses unterscheidet sich mit seinen Einfamilienhäusern in der Baustruktur vom nahegelegenen Bezirk Oststadt und dessen Plattenbauten auf markante Weise.

Die Mitglieder der Gruppe *Schau* blicken auf die „Ostzeitn“, d. h. auf die Zeit vor dem Fall der Mauer, zurück und werden der nachbarschaftlich-alltäglichen Solidarität gewahr, die nach der „Wende“ allerdings verloren ging. Die Schönheit der Umgebung basierte „damals“ auf einer Solidarität, die in jahreszyklischen Gemeinschaftsveranstaltungen („Herbstputz und Frühjahrs-

putz“) ihre Höhepunkte fand und in hoher interaktiver Dichte metaphorisch von den Jugendlichen dargestellt wird. Durch gemeinsame Aktivitäten und gegenseitige Hilfe wurde die Nachbarschaft zu einer „großen Familie“. Die Grenzen zwischen eigener Familie und ortsgesellschaftlicher Öffentlichkeit sind in den nahweltlichen Beziehungen aufgehoben. Dies steht im positiven Gegenhorizont der Gruppe *Schau*. Im Zuge der „Wende“ hat die nachbarschaftliche Solidarität jedoch ihre Selbstverständlichkeit verloren; aus dem Zusammenhang des nachbarschaftlichen Sozialraums hat sich ein unverbundenes Nebeneinander von „Arschlöchern“ entwickelt, die keine Toleranz zeigen, sondern die soziale Kontrolle an die „Bulln“ delegieren. Indem die Jugendlichen sich hiervon distanzieren, greifen sie auch noch nach der Wende auf ihre Orientierung an der *Primordialität der sozialen Nahwelt* zurück. Mit dem Zerschneiden der nachbarschaftlichen Beziehungen fehlt den Jugendlichen nun allerdings ein wichtiges Enaktierungspotential für diese Orientierung. Sie können sie nun nur noch im Kommunikationszusammenhang der Familie, der weiterhin intakt ist, realisieren.

Die biographischen Brüche, die sich mit der „Wende“ ergeben, stellen für die Mitglieder der Gruppe *Schau* nur deshalb kein Orientierungsproblem dar, weil die krisenhafte Phase in der Adoleszenzentwicklung dieser Jugendlichen (die Negationsphase) bereits zu DDR-Zeiten abgeschlossen war und sie ihre zentralen biographischen Orientierungen in der *Primordialität der nahweltlichen Beziehungen* gefunden haben.

Auch in dem Fall, den ich im folgenden Abschnitt behandle, ist die Adoleszenzentwicklung von hoher Bedeutung für die Herausbildung von biographischen Orientierungen. Doch hat sich hier eine biographische Diskontinuität entwickelt, die mit einer Ausgrenzung aus den gesellschaftlich-institutionellen Beziehungen einhergeht.

2.2.2 *Gruppe Orient: Familiäre und gesellschaftliche Exklusion*

Eine Kombination von familiärer und gesellschaftlicher Ausgrenzung lässt sich bei Fällen in der Türkei wie auch solchen in Deutschland finden. Ähnlich wie in der türkischen Gruppe *Park* weisen die deutschen Jugendlichen der Gruppe *Orient* ein recht hohes chronologisches Alter auf, ohne dass es in diesen Gruppen zu einer biographischen Reorientierung im Sinne einer Identifikation mit gesellschaftlich institutionalisierten Ablaufmustern gekommen wäre. Die Vergleichbarkeit mit den anderen in diesem und den nächsten Kapiteln her-

angezogenen Fällen ergibt sich jedoch nicht nur aus dem chronologischen Alter. Vielmehr wird deutlich, dass diese Form der Adoleszenzentwicklung in der Gruppe *Orient* mit ihrem spezifischen Milieu zusammenhängt, dem im Folgenden meine Aufmerksamkeit gilt (vgl. für die Interpretation und die Zitate: Bohnsack 1989, S. 74-92).

Bei der Gruppe *Orient* handelt es sich um männliche Jugendliche im Alter von 18 bis 21 Jahren, die arbeitslos sind oder sich als Hilfsarbeiter verdingen. Sie leben im Notwohngebiet einer fränkischen Kleinstadt. Mit dem Ausschluss aus dem Arbeitsprozess erübrigt sich für diese Jugendlichen auch die Frage nach einer berufsbiographischen Zukunft. Wie ein Mitglied der Gruppe *Orient* es formuliert, würde er sich, wenn sein „Vadder a Fabrik hätt“, auch „Gedanken“ über seine Zukunft machen. Da dieser aber arbeitslos sei, bleibe er auf seinem „Stand“, d. h. er sieht keine biographischen Entwicklungsmöglichkeiten für sich.

Dieses Moratorium berufsbiographischer Entwicklung gewinnt seine eigentliche Bedeutung erst im Rahmen der mit ihr zusammenhängenden Ausgrenzung aus der Ortsgesellschaft. Von der ansässigen Bevölkerung werden die Jugendlichen als „Dreck“ bzw. „Asoziale“ etikettiert. Alleine die Herkunft aus dem Notwohngebiet („Barackler“) lässt den Einkauf im Supermarkt verdächtig erscheinen und wird zum Hinweis auf ‚deviante‘ Aktivitäten. Diese Ausgrenzungserfahrungen sind „fei hart“ und gehören zu den fokussierten Erfahrungen und Diskussionsthemen der Jugendlichen.

Auch von ihren Eltern erhalten die Jugendlichen keine Unterstützung, sondern werden – ohne Berücksichtigung ihrer geringen Möglichkeiten – zur Arbeitsaufnahme aufgefordert: „Mei Alter red lauter Schmarrn do her, er segt such der halt ä Ärbert, such der er Ärbert (imitiert) na such i a Ärbert no kriech i kanä oder, no red er blöd daher, sowas nervt mi“, sagt einer der Jugendlichen über seinen Vater. Diese Aufforderungen des Vaters erscheinen den Jugendlichen sinnlos („Schmarrn“). Eine kommunikative Unterstützung seitens der Eltern wird gar nicht erst in Betracht gezogen, wie sich dies auch in der hypothetischen Formulierung dokumentiert, die berufliche Zukunft würde durch einen Fabrikbesitz des Vaters, also alleine durch ökonomische Umstände möglich (s. o.). Gemeinsam ist der ortsgesellschaftlichen Öffentlichkeit und den Eltern, dass es sich bei beiden um „die älteren Leute“ handelt, die „zuviel Vorurteile über die Jugend“ haben.

Angesichts ihrer Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt, der ortsgesellschaftlichen Öffentlichkeit und der Familie sind für die Gruppe *Orient* jugendspezifische Räume wie etwa das örtliche Jugendzentrum sehr wichtig. Doch auch zu

diesem Ort haben die Jugendlichen nur eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten, da er intensiv von Vereinen und Neigungsgruppen genutzt wird. Zusätzlich führt ihnen der Leiter des Jugendzentrum ihre „Bedeutungs- und Nutzlosigkeit vor Augen“ (ebd., S. 86), wenn er sie als „Abfall“ oder „Kanonenfutter“ bezeichnet. Gerade wo die Gruppe *Orient* sogar aus jugendspezifischen Institutionen herausfällt, erfahren die Jugendlichen eine *totale Ausgrenzung*.

Hierin ist die Gruppe einer von Schäffer (1996) untersuchten Musikband namens „Straße“ sehr ähnlich. In ihr dokumentiert sich eine „Negation berufsbio-graphischer Erfahrungen“ (ebd., S. 66) und ein „Oszillieren zwischen niedrig qualifizierten Anstellungsverhältnissen und Arbeitslosigkeit“ (ebd., S. 69). Es kommt jedoch – und hier liegt die Parallele zur Gruppe *Orient* – gerade insofern zu „massiven Ausgrenzungserfahrungen“, als ihnen die „Parole ‚Raus!‘“ auch von Seiten der Sozialarbeiter „im von ihnen genutzten Jugendfreizeitheim entgegenschallt“ (ebd., S. 71, vgl. auch Schäffer 1999).

Während in der Gruppe *Park* im Zwischenraum des Parks eine – dann auch biographisch relevante – Handlungspraxis entfaltet wird, führt der Diskurs der Gruppe *Orient* in eine Phantasiewelt, in der jenseits von Enaktierungszwängen und -möglichkeiten Potenz, Omnipotenz und gewissermaßen auch Omnipräsens erzeugt werden. Die Jugendlichen überlegen sich, später „arabisch“ zu heiraten, d. h. einen „Harem“ aufzumachen, und „fuffzig“ Kinder zu haben. Dies alles zielt darauf, mittels der Streuung der eigenen Gene „in der Zukunft total vertreten“ zu sein.

Den Jugendlichen ist in beiden Fällen gemeinsam, dass sie weder in der Familie noch in gesellschaftlichen Institutionen Anknüpfungspunkte für eine biographische Entwicklung finden und insofern sowohl gesellschaftlich als auch familial ausgegrenzt sind. Dies unterscheidet sie von der im folgenden Abschnitt untersuchten Gruppe, die zwar in familienbiographischer Hinsicht Brüche aufweist, an deren Stelle jedoch eben jene institutionalisierten Beziehungen in Vereinen treten, zu denen die Gruppe *Orient* im Jugendzentrum keinen Zugang findet.

2.2.3 Gruppe *Top*: Vorrangigkeit institutionalisierter Beziehungen

Mit der Gruppe *Top* rekonstruiere ich ein weiteres Milieu von Jugendlichen aus in Deutschland einheimischen Familien. Dabei setze ich das Prinzip der maximalen Kontrastierung fort, das meine Untersuchung der einheimischen Jugendlichen anleitet. Denn erst in der Gesamtschau aller in der Türkei und Deutsch-

land rekonstruierten sechs Fälle zeigen sich die *Gemeinsamkeiten der einheimischen Lagerung* auf einem Abstraktionsniveau, das Unterschiede zu den Jugendlichen in der Migrationslagerung deutlich werden lässt.

Die Gleichaltrigengruppe *Top* ist in der Großstadt Berlin angesiedelt. Ihr ist eine *Vorrangigkeit institutionalisierter Beziehungen* zu eigen, wie sie bei keinem der bis hierhin behandelten Fälle, weder in der Türkei noch in Deutschland, anzutreffen war. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass es sich hier (im Unterschied zu den bisher untersuchten Fällen) vorwiegend um Jugendliche handelt, die noch in schulischen, wenn auch z. T. berufsvorbereitenden Institutionen eingebunden sind.

Auf die Gruppe *Top* gehe ich nicht nur deshalb ausführlich ein, weil sie einen spezifischen Vergesellschaftungsmodus repräsentiert. Sie ist auch im ethnographischen Sinne für die vorliegende Studie von besonderem Interesse. Denn es handelt sich um Jugendliche, die in demselben Stadtbezirk leben wie die meisten der Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien, die ich in Kapitel 3 untersuche: in Weststadt. Insbesondere die Erfahrungen mit Differenz, die die Mitglieder von *Top* mit eben den Jugendlichen jener Milieus machen, die ich in den folgenden Kapiteln behandeln werde, lassen eine Rekonstruktion der wechselseitigen Perspektiven zu, in denen sich die Beziehungen zwischen einheimischen und migrationsgelagerten Milieus konstituieren.

KONTAKTAUFNAHME UND GRUPPENDISKUSSION

Die Jugendetage einer evangelischen Kirchengemeinde war mir bereits im Frühjahr 1997 aufgefallen, als ich auf der Suche nach Jugendlichen durch Weststadt streifte. Bei meinen Gesprächen mit den dort anwesenden Jugendlichen und einer jungen Frau, die sich als Praktikantin vorstellte, wurde ich auf ein von den Jugendlichen selbst hergestelltes Heft hingewiesen. In einem Artikel wurden von dem Besuch einer Eisbahn erzählt, in dessen Verlauf die Gruppe von einer Clique des nahegelegenen Ahrplatzes verfolgt und provoziert worden war. Da ich zu jener Zeit die Jugendlichen vom Ahrplatz sehr intensiv beobachtete, stellte ich eine weitere Kontaktaufnahme mit den Besuchern des kirchlichen Jugendzentrums hintan.

Im März 1998 suchte ich die Jugendetage nach telefonischer Terminabsprache erneut auf und sprach mit der Praktikantin, die mich wiedererkannte (Bettina). Auch ein junger Mann (Arnim) stellte mir Fragen zu meinem Vorhaben, mit dem sich beide schließlich einverstanden erklärten. Wir verabredeten

für den 13. März eine Gruppendiskussion. Ich überließ es den beiden, ihre Freunde für die Erhebung auszuwählen, und stellte als einzige Bedingung, dass sie 18 Jahre alt sein müssten. Dies zielte darauf ab, eine gewisse Vergleichbarkeit in meinem Sample hinsichtlich der Adoleszenzentwicklung wahrscheinlich zu machen. Das Zustandekommen und der Verlauf der Gruppendiskussion lässt sich dem Beobachtungsbericht entnehmen (TB vom 13.3.98):

In der Jugendetage tanzen Bettina und Cathrin im Halbdunkeln. Ich bleibe in der Tür stehen, niemand scheint Notiz von mir zu nehmen, bis mich Arnim in die hintere Ecke winkt. Dort spreche ich mit ihm und Dalwin, dem ich erlaube, an der Gruppendiskussion teilzunehmen, obwohl er noch nicht ganz 18 Jahre alt ist. Ich erläutere ihm den Forschungszweck und erwähne auch, dass mich die Erfahrungen mit anderen Jugendlichen interessieren. Dalwin sagt: ‚Da müssen Sie mit den Jüngeren reden, die haben so Probleme mit Abziehen und so. Bei den Älteren ist das nicht mehr, da sind die schon normal geworden. Die haben dann Angst, ins Gefängnis zu kommen.‘ Arnim gibt nun den anderen ein Zeichen, mit der Gruppendiskussion zu beginnen. Er führt mich in einen Nebenraum, in dessen Mitte vier Tische zusammengestellt sind. Fünf Jugendliche treten ein und setzen sich. Nach einigen Eingangserklärungen beginne ich mit der Gruppendiskussion. Alle Jugendlichen nehmen intensiv an ihr teil, auch wenn es bisweilen zu Nebengesprächen kommt, vor allem zwischen Dalwin und Erwin. Bettina, Erwin und Arnim verlassen jeweils für kurze Zeit den Raum, um Tabak, Zigaretten und Getränke zu holen. Streckenweise diskutieren die Jugendlichen ausschließlich untereinander und scheinen mich vergessen zu haben. Es fällt mir bisweilen schwer, eine Pause zu finden, in der ich eine Frage stellen könnte.

Nach dem Ende der Diskussion füllen die Mitglieder der Gruppe *Top* die Fragebögen mit großer Sorgfalt aus. Aus diesen Fragebögen ergeben sich folgende Informationen:

Arnim (Am) ist 19 Jahre alt, deutsch, evangelisch, gebürtiger Berliner und in der letzten Klasse des Gymnasiums. Sein Vater ist Sozialversicherungsfachangestellter, seine Mutter Hausfrau. Er wohnt seit 8 Monaten mit einem Freund im Südoststadt, zuvor war er in Weststadt wohnhaft. Als Freizeitinteressen gibt er Musik, Rollenspiele, Lesen und Computer an. In der Clique geht er ähnlichen Interessen nach oder macht Konfirmandenarbeit, „redet“ und „hängt ab“. Er kennt die Clique seit 6 bis 7 Jahren, trifft sich mit ihr 2 bis 3 Mal pro Woche in der Jugendetage. Es gibt auch eine andere Clique, die für Arnim wichtig ist.

Bettina (Bf) ist 21 Jahre alt, evangelisch und deutsch. Ihr Vater stammt aus „Ex-Yugoslawien“, sie selbst ist vor 13 Jahren aus Norddeutschland nach Weststadt gezogen. Sie hat die Realschule abgeschlossen und macht nun im Rahmen ihrer Ausbildung zur Erzieherin ein Praktikum im Jugendcafe. Ihr Vater ist arbeitslos, ihre Mutter Krankenschwester. Bettina wohnt mit Mutter und Schwester zusammen. In ihrer Freizeit musiziert sie, liest und schwimmt. In der Clique macht sie Projekte, Theater, redet und lacht. Sie kennt sie seit 8 Jahren und trifft sich mit ihr drei Mal in der Woche in der Jugendetage. Eine andere Clique hat Bettina nicht.

Cathrin (Cf) ist 17 Jahre alt, evangelisch und hat die deutsche sowie – von ihrem Vater – die französische Staatsbürgerschaft. Sie ist in Weststadt groß geworden und besucht dort das Gymnasium. Ihr Vater ist Maschineneinrichter, ihre Mutter Beamtin, Cathrin wohnt bei ihnen in Weststadt. Als Freizeitinteressen gibt sie Jugendarbeit, Schreiben, Freunde und Musik an. In der Clique, mit der sie sich seit 4 Jahren drei bis vier Mal in der Woche trifft, diskutiert sie zudem, kocht und macht „Aktionen“. Außer der Gruppe *Top* sind ihr keine Gruppen, wohl aber einzelne Personen wichtig.

Dalwin (Dm) ist 17 Jahre und 9 Monate alt, evangelisch und deutsch. Er und seine Eltern sind in der DDR, in der Nähe von Berlin geboren und aufgewachsen. Er besucht eine Schule zur Berufsvorbereitung. Seit 1991 wohnt Dalwin in einer Wohngemeinschaft in Weststadt. Als Freizeitinteressen gibt er Jugendarbeit an; in der Clique ist er, um Spiele zu spielen, Musik zu hören und Spaß zu haben. Seit 2 Jahren trifft er sich mit ihr zwei- bis dreimal die Woche. Andere wichtige Cliquen gibt es für ihn nicht.

Erwin (Em) ist 18 Jahre alt, deutsch und wohnt seit ca. 13 Jahren mit seiner Mutter in Weststadt, zuvor in Südstadt. Auch er macht eine Berufsvorbereitung und möchte später Koch werden. Sein Vater ist Innenarchitekt, seine Mutter Sekretärin. Er hat „viele“ Freizeitinteressen und beschäftigt sich in der Clique mit „Quatschen“ und Spaßhaben. Er kennt sie seit 1 ½ Jahren und trifft sie „oft“. Außer *Top* gibt es keine anderen Cliquen für ihn.

Nach der Gruppendiskussion traf ich die Jugendlichen nur noch einmal, um die Kopien der Tonbandaufnahme zu übergeben.

ENTSTEHUNG UND ZENTRALE AKTIVITÄTEN DER GRUPPE

Die Gruppe *Top* konstituiert sich nicht auf der Basis einer gemeinsam erlebten Sozialisationsgeschichte (diese ist sehr heterogen, wie in den Sozialdaten deutlich wird), sondern ist institutionell durch die Jugendarbeit gerahmt. Mit steigendem Alter und je nach Länge sowie Kontinuität des Besuchs in der Jugendetage entwickelten sich die Jugendlichen von Besuchern zu „Teamern“ in der Konfirmanden- und Jugendarbeit. Innerhalb der institutionalisierten Sozialität entfalten sich die gemeinsamen Erfahrungen und zentralen Aktivitäten der Jugendlichen, die dann auch eine *episodale gemeinsame Sozialisationsgeschichte* zu konstituieren vermögen. Dieser Prozess vollzog sich, wie die Jugendlichen selbst sagen, „automatisch“.

Eine besondere Intensität und Tiefe der gegenseitigen Bekanntschaft entwickelt sich bei gemeinsamen Aktivitäten als „Teamer“, so zum Beispiel in der Konfirmandenarbeit. In der Kirchengemeinde, zu der die Jugendetage gehört, findet der Konfirmandenunterricht in Blöcken an mehreren Wochenenden statt. Für zwei, drei Tage bleibt die Gruppe der etwa 13jährigen Konfirmand(inn)en zusammen. Neben dem Pfarrer gestalten die Mitglieder von *Top*

diese „Konferwochenenden“ (Konfirmandenwochenende, 62), die ihren besonderen Reiz erst dann gewinnen, wenn die Konfirmanden und der Pfarrer Schlafen gegangen sind. Dann „unterhalten“ (71 u. 77) sich die Mitglieder von *Top* über die „Konfis“ (75) oder „lästern untereinander“ (81). Nach einer abstrahierenden Beschreibung dieser nächtlichen Aktivitäten vollziehen die Jugendlichen nun das, was in diesen Nächten passiert. Im Vollzug, d. h. in der Performance des ‚Lästerns‘, werden Elemente des Orientierungsrahmens von *Top* deutlich (Konfirmandenwochenende, 110-124):

Cf:	L	Das ist denn wenn Kai-Otto kommt ich weck euch um neun	110
Em:		L aUnd verpen-	111
		nen den Gottesdienst auch, a	112
Cf:		Uhr um acht steht er denn aVor Deim Bett. Geh weg! Geh weg.	113
		aa(.)a	114
Am:		L Oah:	115
	L	<u>Aufstehn;</u>	116
Bf:	L	mhm	117
Cf:		L Oah:	118
		L a(.)a	118
Dm:		L Oder wenn Armin morgens <u>aufsteht</u> und	119
		man macht ihn vorher wach, mhm, (1)	120
Cf:		L Oh:: a(.)a aOh:::a a(.)a	121
Bf:		L °Oh::: aOh=ohā a(1)a	122
Dm:		L aIs der ganze Tag	123
		wieder im Eimer!a (1)	124

Die Jugendlichen vergewissern sich ihrer kollektiven Vergangenheit und arbeiten gleichzeitig die persönlichen Eigenarten des Pfarrers („Kai-Otto“) und von „Armin“ metaphorisch heraus. Die *persönlichen Habitus* der Gruppenmitglieder sind ein wichtiger Bestandteil der gemeinsam verbrachten Zeit. Die Jugendlichen nehmen in der Gruppendiskussion – ähnlich wie in ihrer alltäglichen Handlungspraxis – aufeinander Bezug und zitieren sich selbst und andere. Elemente des persönlichen Habitus gehen in dieser Inszenierung in die kollektive Geschichte ein und bilden wiederum eine Basis für eine zentrale Gruppenaktivität, das ‚Lästern‘. Der persönliche Habitus wird hier vor dem Hintergrund und in Auseinandersetzung mit institutionellen Vorgaben, etwa den Weckzeiten und dem „Gottesdienst“ bearbeitet. Auch hierin dokumentiert sich die besondere Bedeutung der institutionalisierten Sozialität.

Gleichzeitig wird im ‚Lästern‘ der persönliche Habitus zum Gegenstand einer distanzierten, wenn auch metaphorischen Reflexion. Eine solche Distanz und Reflexion sind auch Bestandteil der Beziehungen, die die Mitglieder der Gruppe *Top* mit gruppenfremden Personen, etwa den Eltern führen.

le Schwierigkeiten werden hier kommunikativ-abstrahierend bewältigt. Diese Bewältigungsform führt dann zu einer eingeschränkt positiven Bewertung, wie sie nahezu wortgleich auch von Bettina geleistet wurde: „im großen und ganzen verstehn wer uns“.

Der Orientierungsrahmen, in dem die Beziehungen zu den Eltern abgehandelt werden, lässt sich auch aus Arnims Schilderung herausarbeiten. Zwar bezeichnet er das Verhältnis zu den Eltern als „sehr gut“ (Eltern, 224), dies bezieht sich jedoch primär auf eine sachliche Ebene, bei der von den involvierten persönlichen Habitus abstrahiert wird. Eingelagert in die Schilderung von Arnim ist die Unterscheidung zweier entwicklungsspezifischer Phasen. Bevor er „achzehn“ (216) wurde, kam es häufig zu „Streitereien“ (219), die jedoch mit Arnims Älterwerden und Auszug aus der elterlichen Wohnung ein Ende fanden. Diese altersbedingte Neuordnung der familialen Beziehungen vollzog sich quasi automatisch. Arnim befindet sich nun in einer Entwicklungsphase, in der er sich in Bezug auf seine Familie neu orientiert (Reorientierungsphase) und sich inzwischen mit den Eltern „sehr gut“ (224) versteht.

Auf eine Auseinandersetzung mit der Mutter geht Arnim im Detail ein. Sie ist über die Texte der von Arnim bevorzugten „Musikrichtung“ (232) besorgt. Doch weder entkräftet Arnim die Vorwürfe der Mutter, es handele sich hier um Texte, die einen „zum Satanisten“ (232) machen könnten, noch erläutert er ihr seinen Bezug zu dieser Musik (Eltern, 234-239):

Am: L und (.) denn angefangen hat sich viel um meine Texte zu 234
 âkûmmern; was ich denn da so hörea und (.) es war (.) etwas 235
 unfreundlich abber als ich sie dann dezent darauf hinwies, 236
 was sie denn für ne Musik (.) hört, nämlich Rolling Stones 237
 und was die so über Frauen denken und Sexualität und Drogen, 238
 (1) âda wurde sie denn ruhichâ 239

Arnim vollzieht die Perspektive seiner Mutter nur eingeschränkt nach, was sich insbesondere in der lachenden Zitierung zeigt (Z. 235). Auch gewährt er ihr keinen Einblick in Elemente seines eigenen persönlichen Habitus. Vielmehr spiegelt er die Vorwürfe der Mutter zurück, indem er auf die Texte verweist, die sie hört („Sexualität und Drogen“). Auf diese Weise gelangt er zu einer Metaebene der Kommunikation, in der diese selbst problematisiert wird. Es gelingt ihm auf diesem Weg, die Mutter „ruhich“ zu stellen.

In dem die Jugendlichen in der Distanz kommunikativer bzw. metakommunikativer Verständigung mit ihren Eltern interagieren, wird die Beziehung zu den Eltern in der Gruppe *Top* nach dem *Muster gesellschaftlicher, institu-*

tionalisierter Sozialität aufrechterhalten. Dieser Rückgriff auf die institutionalisierte Sozialität wird dort besonders deutlich, wo – wie in den folgenden Ausschnitten aus der Gruppendiskussion – die Jugendlichen ihre Eltern in Verbindung mit öffentlichen Institutionen bringen.

In einem längeren Diskurs über Erfahrungen mit der Polizei schildert Cathrin zunächst eine Begebenheit, in der ihre Schwester in ihrem Beisein beim Kaufhausdiebstahl erwischt wurde. Im Anschluss hieran greift Dalwin dieses Thema auf und arbeitet es anhand des hypothetischen Falles aus, dass die „Mutter ... beim Klauen erwischt“ wird (Polizei, 209-222):

Dm:		↳ Das peinliche ist wenn du	209
	mit deiner Mutter unterwegs bist und sie wird beim Klauen		210
	erwischt. (1) Aah.		211
Cf:		↳ @(.)@	212
Bf:		↳ Ja,	213
Dm:		↳ @(.)@ Nein (.) is nie (.) is mir	214
Bf:		↳ Ach so	215
	@(.)@		216
Dm:	nie passiert. Aber es wär peinlich oder, (1) Gehst grad		217
Am:		↳ Ja,	218
Dm:	(.) beim KaDeWe einkaufen hast irgendwie fröhlich (.) Tüten		219
	mit Klamotten drinne, und einmal kommt von dir (.) hinter		220
	dir son Securitymann oder so und sagt, <u>bleiben sie mal stehn</u>		221
	(.) und deine Mutter hat geklaut. Ööh. Schönes Vorbild. Prr.		222

In diesem Gedankenexperiment wird zwischen den institutionalisierten Regeln des Eigentums und den familialen Beziehungen eine Verbindung hergestellt, in der die „Mutter“ vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und der Gesetze betrachtet wird. In der ironischen Bezeichnung der Mutter als „schönes Vorbild“ (222) weist Dalwin zwar auf eine Diskrepanz zwischen der Mutter und den gesellschaftlichen Regeln hin. Hierin dokumentiert sich jedoch gerade, dass die Mutter bzw. die Herkunftsfamilie nach dem Muster gesellschaftlicher Normalitätserwartungen und institutionalisierter Rollen erfahren werden. Dieser Orientierungsrahmen wird in der Folge von Cathrin, um deren Mutter es in diesem Beispiel geht, weiter ausgearbeitet. Vordergründig weist sie die Vermutung, ihre Mutter würde derartig Verbotenes „tun“, zurück (Polizei, 235-250):

Cf:		↳ Ich weiß	235
	dass meine Mutter das nich tun würde. (1)		236
Dm:		↳ Ach ja, sie hat	237
	doch en Kinderwagen. So (.) aus Versehn mal was reinfallen		238

	lassen (.) so hinterm Kind oder so, plups <u>plups</u> hab ich gar	239
	nicht gemerkt,	240
Cf:	L Nein das is ihr schon @passiert dass se (.) nach Hause kam	241
	und irgendwas aus dem Wagen <u>oh scheiße, wieder vergessen an</u>	242
	<u>die Kasse zu gehen</u> , (1) manchmal steht se noch hinter der	243
Bf:	L Oah	244
Cf:	Kasse packt grade ein und sie so <u>ach warten sie</u> plup packt	245
	se nochmal ein und so. Also ich mein sie arbeitet ja am Ge-	246
	richt, und dadurch versucht se immer so ehrlich wie möglich	247
	zu sein. (1) Weil (.) ich mein (.) sie sagt auch immer <u>ja</u>	248
	<u>ich bin meldepflichtig und macht ja keinen Müll und über-</u>	249
	<u>haupt und bla bla</u>	250

Auf die gleiche Art und Weise, in der Dalwin die Mutter mit der Verletzung gesellschaftlicher Regeln identifiziert, nimmt Cathrin sie primär in ihrer Bindung an diese Normen wahr. Diese Bindung elaboriert sie anhand einer Situation, in der die Mutter das Zahlen vergessen hat, dies jedoch nachholt und „so ehrlich wie möglich“ (247) ist. Über die Antithese von Dalwin hinweg dokumentiert sich damit auch hier der kollektive Rahmen, in dem der Zusammenhang von gesellschaftlich institutionalisierten Regeln und Eltern bearbeitet wird: die Jugendlichen orientieren sich einerseits an einem Korpus allgemeingültiger Normen; andererseits betonen sie die von diesen Normen durchwirkte gesellschaftliche Rolle, die die Eltern für sie spielen.

Wenn die Jugendlichen ihre familialen Beziehungen vornehmlich im Sinne institutionalisierter Sozialität erfahren und die Eltern zum „schönen Vorbild“ werden lassen, so orientiert sich hier die Gruppe *Top* an gesellschaftlichen Normalitätserwartungen. Gerade dort, wo die Eltern jedoch nicht nur im Sinne dieser institutionalisierten Sozialität erfahren werden, sondern darüber hinaus Verstöße ihrer Kinder gegen die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen sanktionieren, zeigt sich der prekäre Charakter dieser familialen Beziehungen. Im Redeimport, „ich bin meldepflichtig“, mit dem Cathrin ihre Mutter zitiert, werden Gesellschaft und Eltern nun auch im Bereich der Kontrolle zusammengezogen. Die Identifikation von gesellschaftlich-institutionellen Regeln und der Mutter geht so weit, dass Perspektivenreziprozität nur noch eingeschränkt möglich ist. Die Ermahnungen der Mutter sind nur noch ein „bla bla“, die dahinter stehende Perspektive wird von Cathrin nicht mehr nachvollzogen. Von der rigiden Haltung der Mutter grenzt sich Cathrin ab.

In diesen Schilderungen der Gruppe *Top* zeigt sich einerseits, dass die Jugendlichen ihre Familien nicht eingebettet in eine nahweltliche Sozialität erleben, wie diese in den Gruppen *Hisar*, *Bänkla* und *Schau* zu finden ist. Andererseits werden die damit verbundenen familienbiographischen Diskonti-

nuitäten bewältigt, indem die Mitglieder von *Top* auf Formen gesellschaftlicher Kommunikation, d. h. auf die institutionalisierte Sozialität, zurückgreifen. Damit unterscheidet sich dieser Fall wiederum von den Gruppen *Park* und *Orient*, in denen der institutionalisierten Sozialität keine Bedeutung zukommt. Es sind gerade die institutionalisierten Beziehungen wie diejenigen der Jugendarbeit, die auch den Zusammenhalt der Gruppe *Top* selbst gewährleisten. Innerhalb dieses organisierten Zusammenseins bilden sich dann auch Gemeinsamkeiten einer Sozialisationsgeschichte.

Die Episodalität dieser Sozialisationsgeschichte dokumentiert sich in der Diskussion über „Peter“, ein ehemaliges Mitglied der Jugendarbeit. Zunächst arbeiten die Jugendlichen der Gruppe *Top* Gemeinsamkeiten mit Peter heraus: Er war „halt auch Besucher der Jugendarbeit“ (Rechtsradikale, 72f) und sogar mit einer „Polin“ (174) und einer „Inderin“ (186) befreundet. Unvermittelt aber wendet sich Peter dem Rechtsradikalismus zu. Nach mehreren Exemplifizierungen seiner „rechtsradikalen“ Haltung ziehen Cathrin und Bettina ein Zwischenfazit (Rechtsradikale, 202-208):

Cf:	..... weiß ich nich is: halt	202
	nich mehr @so toll;@ zu versuchen mit ihm zu kommuniziern	203
	oder so. (1)	204
Bf:	L So innerhalb kürzester Zeit total <u>verändert</u> ,	205
	oder?	206
Cf:	L Ja richtig krass	207
Bf:	Des is auf jeden Fall richtig krass...	208

Die Jugendlichen gingen früher von einer mit Peter geteilten Perspektive aus, auf der die Kommunikation basierte. Dass Peter sich plötzlich „total verändert“ hat und seine Perspektive nicht mehr nachvollziehbar erscheint, macht den Kern der hier behandelten Problematik aus. Es ist so auch weniger die politische Gesinnung Peters denn der Verlust an Perspektivenreziprozität und Kommunikabilität, der hier als „richtig krass“ bezeichnet wird. Hier zeichnet sich ab, dass die Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte nur kurzfristiger Natur sind und es nicht vermögen, eine habituelle Sicherheit im Umgang mit Gruppenmitgliedern zu fundieren. Vielmehr greifen die Jugendlichen auch innerhalb der Jugendarbeit auf Formen institutionalisierter Sozialität, auf das „Kommuniziern“ zurück, um ihren früheren Freund zu verstehen. Dabei wird das Vertrauen der Jugendlichen in die Möglichkeiten kommunikativer Verständigung und Perspektivenreziprozität tiefgreifend enttäuscht.

Derartige Probleme mit kommunikativer Verständigung dokumentieren sich in verschärfter Form in der Auseinandersetzung mit Personen des Stadt-

Em:		L Nein=nein es hat	160
	anders angefangen		161
Cf:		L (is aber)	162
Am:		L Wie hats denn angefangen?	163
Em:		L Es ka- hat angefan-	164
	gen dass ich (.) Michael entgegengefahren bin und ihn ange-		165
	rempelt hab und die beschimpft habe. Dass is dieser eine		166
Am:		L Mhm	167
Em:		L Mhm;	167
	Araber dann (.) zu mir gesagt hat meinst Du mich, ich hab		168
	des hab ihn aber nich (.) aner(kannt) bin gleich weggefahren.		169
	Na und dann na=nachher hat kamen die (.) halt dieser eine		170
		L ((Nebengespräch über Getränke))	171
Em:	(.) Joseph zu mir und sagt ja: die ham gesagt die wolln Dir		172
	die Jacke abzieh'n. Blablaba. Und dann hat das so angefangen		173
Am:		L Mhm,	174
Em:	halt dass die dann (1) angemacht wurden; (.) wo wir dann da		175
	drüben in dem Häuschen standen, Michael warn drüben und so		176
	(die gehn die gehn da zu) Michael und so. (1)		177

Die Gruppe hat einige Mühe, den Handlungsablauf zu schildern. Diese narrative Diskontinuität wird durch den Beginn des Konflikts markiert, den Erwin zunächst ignoriert hat und „weggefahren“ ist. Erst als ihm jemand kolportiert, dass man seine „Jacke abzieh'n“ wolle, hat für Erwin die Auseinandersetzung „angefangen“.

Die Absicht und Perspektive des anderen Jugendlichen, der Erwin zu berauben droht, bleibt der Gruppe weitgehend verschlossen („Blablaba“; „sone Späße“). Die Andersartigkeit des Gegners ist, so deutet sich an, mit einer gewissen Undurchschaubarkeit verbunden. Die Jugendlichen kontrollieren hier weder die Situation noch werden sie initiativ. Für sie ist der Konflikt und sein weiterer Verlauf insgesamt nicht nachvollziehbar, wie sich in dem vagen „und so“ (177) dokumentiert. Erst als die Auseinandersetzung „richtig angefangen“ hat, übernehmen die Jugendlichen der Gruppe *Top* mehr und mehr die Gestaltung ihrer eigenen Handlungen (Abziehen, 192-206):

Em:	Und dann auf em Nachhauseweg hat halts <u>richtig</u> angefangen.		192
Am:		L	193
	Ja aufem Nachhauseweg sind die dann halt hinter uns herge-		194
	laufen und ham die ganze Zeit versucht irgendwie ne		195
	Schlägerei anzuzetteln, (.) und wir ham uns da etwas so <u>doof</u>		196
	verhalten sag ich mal, weil wir (.) also wir ham uns (.) wir		197
	ham halt versucht deeskalierend zu wirken und (.) sind da		198
	irgendwie nicht drauf eingegangen, und sind dann letztend-		199
	lich hier in die Räume gegangen und ham die Polizei gerufen,		200
	(.) und da war halt klar dass wir uns in dem		201
Cf:		L ()	202

Am: Moment ziemlich falsch verhalten ham. Weil wir halt schon 203
auf der Eisbahn hätten ehm die Ordner ansprechen können oder 204
so etwas, und die denn da auch sofort die Polizei gerufen 205
(1) hätten. 206

Eingelagert in seine Schilderung evaluiert Arnim den Umgang mit dem Konflikt. Er bewertet das Verhalten seiner Gruppe als „doof“ (196), da sie sich nicht der Situation gestellt habe bzw. „nicht drauf eingegangen“ sei. In der Art und Weise, wie er selbst die Initiative und Kontrolle hätte übernehmen wollen, wird wiederum eine Orientierung an institutionalisierter Sozialität deutlich. Schon auf der „Eisbahn“ und nicht erst im Jugendzentrum hätte die Gruppe die „Polizei“ verständigen sollen. Dies stellt einen Rückgriff auf die Kommunikationsform institutionalisierter Sozialität dar, wie sie sich auch in den familialen und anderen Beziehungen dokumentiert. Es geht dabei nicht primär um eine Bestrafung der ‚Täter‘, sondern darum, deren Provokationen in die der Gruppe *Top* vertrauten, durch Ordnungsinstanzen überwachten Bahnen zu lenken.

Ein zentrales Element des Umgangs mit den anderen Jugendlichen ist der Versuch der *Kommunikation* und *Perspektivenübernahme*. Bereits zu Beginn der Erzählung wurde deutlich, dass die Jugendlichen die Perspektive ihrer Gegner nachzuvollziehen suchen. Ein weiteres Erlebnis, bei dem Erwin geschlagen wurde, weil er zwei „türkischen“ Jugendlichen keine Zigaretten geben wollte, kommentiert der Jugendliche mit den Worten: „Und (.) naja is schon is schon ziemlich Scheiße wenn man wegen ner Zigarette geschlagen wird.“ (Abziehen, 309f). Auch hier steht der Versuch, die Perspektive und die Motive der Täter zu verstehen, im Vordergrund. Gerade insofern Erwin deren Motive im zweckrationalen Bereich sucht, erscheint ihm die Gewaltanwendung wegen einer Zigarette unangemessen, nämlich „ziemlich Scheiße“ (310) zu sein.

Im Anschluss an Erwins Erzählung schildern die Mitglieder von *Top* mehrere Erlebnisse, in denen sie die Opfer waren. Schließlich kommen sie wieder auf die Motive und Perspektiven der Täter zurück (Abziehen, 417-423):

Cf:		L @Aber manchma wissen se selber nich was	417
	se wolln@ (2)		418
Dm:		L Nachher kommen se noch an und fragen irgendwie	419
	Mädchen ob se en OB ham oder irgendsowas. @Ich will Deine		420
	OBs lan ²⁰ !@		421
Cf:		L @ (2)@	422
me:		| @ (2)@	423

20 Türkisch für: „ey Mann“.

rungsunterschiede finden sich auch in der empirischen Analyse dieser Gruppen (siehe Kapitel 3).

Im oben wiedergegebenen Diskursabschnitt zeigt sich, dass der Nachvollzug der Perspektive des Anderen nur auf der Basis noch so rudimentärer gemeinsamer Erfahrungen möglich ist. In der Begegnung zwischen Jugendlichen an öffentlichen Orten, wie sie die Eisbahn darstellt, gelingt es den Mitgliedern der Gruppe *Top* dagegen nicht, auf der Basis von Perspektivenreziprozität Konflikte zu vermeiden. Die Perspektive des Anderen bleibt opak.

2.3 Gemeinsamkeiten der einheimischen Lagerung

In den nach dem Prinzip des maximalen Kontrastes ausgewählten Fällen Jugendlicher aus einheimischen Familien werden drei Formen der Sozialität evident: die Primordialität im Milieuzusammenhang tradierter nahweltlicher Beziehungen, die familiale und gesellschaftliche Exklusion und die Vorrangigkeit institutionalisierter Sozialität. Zunächst fällt – im Sinne einer Gemeinsamkeit in beiden Ländern – auf, dass nahweltliche Beziehungen und familial-gesellschaftliche Exklusion sowohl in der Türkei als auch in Deutschland anzutreffen sind. Allerdings deuten sich hier auch Unterschiede an: Während die Gruppe *Hisar* alle Beziehungen im Muster nahweltlicher Beziehungen lebt, sind diese für die Gruppen in Deutschland nur primordial, aber nicht exklusiv. Auch ist in der Gruppe *Park* trotz familialer und gesellschaftlicher Exklusion noch der Rückgriff auf verwandtschaftsähnliche Beziehungen deutlich, wie es ihn bei der Gruppe *Orient* nicht gibt. Markanter wird dieser Unterschied der Sozialitätsformen in der Gruppe *Top*, in der die institutionalisierte Form der sozialen Beziehungen an die Stelle familienbiographischer Kontinuität und nahweltlicher Beziehungen tritt.

Hier bestehen u. U. Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Ländern Türkei und Deutschland, zu deren Ausarbeitung meine Fallanalysen jedoch nicht ausreichen – dies ist ohnehin nicht ihr Zweck. Vielmehr dienen die hier gefundenen Unterschiede dazu, Kontraste übergreifende Gemeinsamkeiten der einheimischen Jugendlichen zu identifizieren. Vor dem – bisher noch nicht empirisch explizierten – Vergleichshorizont der Jugendlichen in der Migrationslagerung wird deutlich: Die einheimischen Jugendlichen erfahren entweder zwischen Familie und Gesellschaft keine Differenz hinsichtlich der Soziali-

tätsmodi (Gruppen *Hisar*, *Park*, *Orient*, *Top*), insofern sie alle Beziehungen entweder nach dem Muster nahweltlicher oder aber institutionalisierter Beziehungen erfahren bzw. eine totale Exklusion erleben. Oder sie erfahren zwar Differenzen zwischen Familie und Gesellschaft. Da sie aber vorrangig an der Familie orientiert sind, erhalten diese Differenzen keine weitere Relevanz (Gruppen *Bänkla* und *Schau*). Die übergreifenden Gemeinsamkeit aller Jugendlichen aus einheimischen Familien besteht also darin, dass sie einen *einheitlichen Modus der Sozialität* ausbilden und ihre Erfahrungen in einem *übergreifenden Rahmen* geordnet sind. Dies unterscheidet sie von den Jugendlichen in der Migrationslagerung.

3. Migrationslagerung: Jugendliche aus Einwanderungsfamilien

Im Gegensatz zu ihren einheimischen Altersgenossen erfahren die Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien eine fundamentale Diskrepanz zwischen Familie und Gesellschaft, d. h. zwischen innerer und äußerer Sphäre. Diese Sphärendiskrepanz wird in allen untersuchten Gleichaltrigengruppen junger Migranten virulent; doch gehen sie mit dieser Problematik ihrer Migrationslagerung auf unterschiedlichen Wegen um. Die Bewältigungsformen der Migrationslagerung habe ich in drei Typen geordnet: *Sphärenfusion*, *Primordialität der inneren Sphäre* und *Konstitution einer dritten Sphäre*. Diese Typen der Migrationslagerung sind das zentrale Thema des vorliegenden Kapitels und werden ebenso wie die die Milieugrenzen überschreitenden Differenzverfahren in den Abschnitten 3.1 bis 3.3 behandelt.

Bevor ich die migrationsspezifischen Erfahrungen und Orientierungen erörtere, möchte ich jedoch die Gemeinsamkeiten der Adoleszenz aufzeigen (Abschnitt 3.0). Diese übergreifen – neben der Bildung (siehe Kapitel 4) und dem Geschlecht – die Unterschiede zwischen Einheimischen und Zugewanderten und strukturieren als *tertium comparationis* deren Vergleich. Alle im vorangegangenen und vorliegenden Kapitel untersuchten Gleichaltrigengruppen bestehen hauptsächlich aus männlichen Jugendlichen, die über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen und am Ende ihrer Adoleszenz in der Reorientierungsphase sind. Der Rekonstruktion der adoleszenzspezifischen Aspekte dieser Fälle stelle ich kurze Erläuterungen zum Zugang zu den Gruppen voran.

ZUGANG ZU DEN GRUPPEN

Die meisten der hier thematisierten Jugendlichen wohnen in jenem Stadtbezirk Berlins, in dem auch die Mitglieder der Gruppe *Top* leben: in Weststadt. Dies ist ein Arbeiterwohngebiet (48% der Einwohner/in-nen sind von Lohnarbeit abhängig) und von Einwanderung geprägt: Zirka 30% der Bewohner/innen haben keinen deutschen Pass (Statistisches Landesamt Berlin 1997, S. 54), unter den Jugendlichen (15-20 Jahre) sind dies ca. 43% (ebd. 1995, S. 38).

Der Bezirk wird durch zwei große Straßen in das Nord-, das Ost-, das West- und das Südviertel geteilt. Entlang der beiden Hauptstraßen – und insbesondere dort, wo sie sich schneiden – finden sich die Geschäfte und Kaufhäuser größerer Ketten. In den Vierteln ist eine Vielfalt kleiner Läden und Kneipen anzutreffen, wobei insbesondere die vielen türkischen Lebensmittelgeschäfte auffallen. Neben einer zentral gelegenen Kirche, zu der auch das Jugendcafé der Gruppe *Top* gehört, gibt es kleine muslimische Gebetsräume, bei denen es sich um umgebaute Ladenlokale handelt. In einem Jugendzentrum des Nordviertels und seinem Umfeld (am Ahrplatz) haben wir die Jugendlichen der Gruppen *Haus*, *Tiger* und *Wildcats* bzw. *Katze* kennengelernt. Die Gruppendiskussionen mit den Gruppen *Schuh*, *Stiefel* und *Lineal* wurden im Ostviertel, diejenige mit der Gruppe *Geist* in einem Jugendzentrum des Südviertels durchgeführt. Die Kontaktaufnahme, Situation der Erhebung und Mitglieder der für die Typenbildung zentralen Fälle, *Geist*, *Schuh* und *Katze*, stelle ich nun ausführlicher dar. Die Gruppen *Haus*, *Tiger*, *Wildcats*, *Stiefel* und *Lineal* dienen nur der Verdichtung der Typen und bedürfen daher keiner besonderen Einführung.

Die Gruppe Geist

Auf die Jugendlichen der Gruppe, der wir später den Namen *Geist* gaben, trafen wir in einem Jugendzentrum im Südviertel. Einen aus der Gruppe, Adnan, kannte ich bereits. Als er Ohrenzeuge eines Gesprächs mit dem Sozialarbeiter wurde, in dem ich mein Forschungsinteresse erläuterte, bot er von sich aus mir ein Interview an. Ziemlich perplex stimmte ich zu und fragte noch nach, ob seine Freunde auch bereit seien. Aber da war Adnan schon wieder ins Tischtennispiel vertieft. Meine Kollegin, Monika Wagner, und ich beschlossen dann, mit diesen vier Jugendlichen eine Gruppendiskussion durchzuführen. Auch Adnans Freunde erklärten sich, nachdem sie einige Einzelheiten erfragt hatten, mit einem sofortigen Beginn der Gruppendiskussion einverstanden (TB vom 8.4.97).

In der Gruppendiskussion wechselten längere Redebeiträge Einzelner mit solchen Passage, in denen die Jugendlichen sehr engagiert Meinungsverschiedenheiten austrugen. Nach 1 ½ h mussten wir die Aufnahme wegen der Schließung des Jugendzentrums beenden und konnten daher auch keine Fragebögen mehr ausfüllen lassen. Folgende Daten ließen sich aus der Gruppendiskussion, der teilnehmenden Beobachtung und einem biographischen Interview, das ich später mit Adnan geführt habe, herausfiltern:

Adnan (Am) ist 20 Jahre alt. Er hat nach der achten Klasse die Schule mit einem Abgangszeugnis verlassen. Nach einem abgebrochenen Lehrgang auf dem zweiten Arbeitsmarkt arbeitete er mehrere Jahre lang in unterschiedlichen Jobs. Zur Zeit der Gruppendiskussion ist er arbeitslos. Adnan wohnt mit seiner Mutter und seiner jüngeren Schwester zusammen. Der Vater starb, als Adnan vier Jahre alt war.

Behran (Bm) ist 19 Jahre alt und steht kurz vor dem Abschluss seiner Berufsausbildung. Er lebt bei seinen Eltern.

Cihan (Cm) ist 21 Jahre alt und hat nach dem Realschulabschluss eine Berufsausbildung als Kommunikationselektroniker absolviert. Er ist z. Z. der Erhebung arbeitslos.

Duran (Dm) ist 19 Jahre alt und hat nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung auf dem zweiten Arbeitsmarkt begonnen, die er nach zwei Jahren jedoch abgebrochen hat. Er ist z. Z. der Gruppendiskussion arbeitslos. Duran lebt bei seinen Eltern.

In den drei auf die Gruppendiskussion folgenden Monaten besuchten wir fast jede Woche das Jugendzentrum im Südviertel. Insbesondere Adnan, bisweilen auch Behran und Duran waren dort anzutreffen. Cihan sahen wir nie wieder, er hatte sich von der Gruppe getrennt. Bei unseren Treffen spielte ich oft mit Adnan und Behran Tischtennis. Einmal machten wir gemeinsam Krafttraining.

Zu Beginn des Sommers tauchten die Jugendlichen immer sporadischer im Jugendzentrum auf, bis sie schließlich gar nicht mehr kamen. Erst am Anfang des folgenden Jahres gelang es mir, erneut mit Adnan Kontakt aufzunehmen. Inzwischen hatte sich einiges verändert, wie mir Adnan berichtete: Behran habe seine Ausbildung abgeschlossen und wolle mit einer jungen Frau aus der Türkei heiraten. Duran sei nicht mehr so oft mit der Gruppe zusammen, sondern sitze häufig alleine zu Hause vor dem Fernseher. Adnan plant, sich mit seiner Freundin zu verloben. Er arbeitet in einem Wach- und Sicherheitsdienst (TB vom 13.1.98).

Die Gruppe Schuh

In einem Café im Ostviertel begegneten zwei Mitarbeiter des Forschungsprojekts, Aglaja Przyborski und Peter Loos, den Jugendlichen der Gruppe *Schuh*. Neben männlichen Jugendlichen türkischer Herkunft besuchen auch weibliche und nicht-türkische Jugendliche dieses Café. Mit dieser Mischung stellt es im Bezirk Weststadt eine Besonderheit dar. Auch die Mitglieder der Gruppe *Schuh* ließen sich erst näher identifizieren, als sie untereinander Türkisch zu sprechen begannen (TB von Peter Loos, 22.7.97):¹

1 Diesen Bericht habe ich überarbeitet und gekürzt. Dies gilt auch für alle anderen nicht von mir erstellten Berichte.

Aglaja beschließt, diese Gruppe anzusprechen, und geht allein zu ihnen hinüber. Nach ca. zehn Minuten ruft mich einer der Jugendlichen herbei. Sie trinken zu meiner Überraschung alle Bier. Ich versuche ihnen unser Anliegen zu erklären. Die Jugendlichen erkundigen sich nach den Themen der Gruppendiskussion, wobei sich über das Thema „neue Bundesländer“ sogleich eine heftige Diskussion unter der Gruppe entwickelt. Wir weisen sie darauf hin, dass wir uns genau so auch die Gruppendiskussion vorstellen. (...) Gegen 23 Uhr beschließen wir alle zu gehen. Auf dem Weg zum Ausgang schnappt sich Ahmet die zwei Rosen, die Behcet zuvor gekauft hat, und geht damit zu zwei jungen Frauen, die alleine an einem Bistrotisch sitzen. Mit einer angedeuteten Verbeugung will er sie ihnen überreichen, kehrt aber mit den Rosen wieder zurück. Er sagt lachend: ‚Stellt euch vor, was sie gesagt haben. Sie haben gesagt, wir holen unsere Onkels.‘ Nun lachen auch die anderen. Wir gehen hinaus. Auf dem Weg Richtung Schmidtstraße ist die Ablehnung der jungen Frauen das Gesprächsthema. Die Jugendlichen finden die Drohung mit dem Onkel etwas daneben. Bevor wir uns dann trennen, bestärken wir noch einmal die vorher getroffene Vereinbarung, uns zwei Tage später für eine Gruppendiskussion im Café zu treffen.

Von der Gruppendiskussion berichtet Aglaja Przyborski (TB vom 24.7.97):

Gegen 20 Uhr treffen Peter und ich im Café ein. Cevdet sitzt schon draußen an einem kleinen Tisch. Circa 30 Minuten später kommen Behcet und Ahmet. Nun bestellen alle Bier und wir sprechen zunächst über Restaurants in Berlin, dann über Schuhe und Bekleidung, wobei hauptsächlich der Tragekomfort und das Aussehen gegeneinander abgewogen werden. Zwischenzeitlich setzen sich vier junge Männer an einem benachbarten Tisch. Einer von ihnen ist Bařkut von der Gruppe *Haus* (s. u.), der Peter freundlich grüßt.

Nach einer Stunde sagen wir, dass wir nun gerne die Gruppendiskussion machen würden. Zunächst bedauert Ahmet, dass er überhaupt zugestimmt habe. Er lässt sich schließlich dennoch zur Gruppendiskussion überreden. Wir einigen uns darauf, sie in dem Park durchzuführen, der in der Nähe des Cafés liegt.

Am Rande der Wiese lassen wir uns nieder. Die Mikrophone der Aufnahmeausrüstung veranlassen Ahmet zu einer musikalischen Performance. ‚Soll ich rappen?‘, fragt er, nimmt das Mikrofon in die Hand und produziert Rhythmusgeräusche mit dem Mund. Nach der Intonation eines türkischen Liedes beginnt die Gruppendiskussion, an der alle drei Jugendlichen sich intensiv beteiligen.

Nach einer 3/4 Stunde wird es ganz dunkel, das Gras feuchter und die Luft kälter. Eineinhalb Stunden nach Beginn der Diskussion beschließen wir, die Aufnahme in der nächsten Woche fortzusetzen. Wir gehen gemeinsam zum Café und spielen dort Billard. Gegen 24 Uhr verabschieden wir uns von den Jugendlichen.

Die Gruppendiskussion konnte doch nicht zu einem späteren Zeitpunkt fortgeführt werden. Aus diesem Grund wurden die Fragebögen erst einige Zeit nach der Erhebung und nur von Ahmet und Behcet ausgefüllt. Folgende Informationen, die durch weitere Beobachtungen und Nachfragen ergänzt wurden, finden sich in ihnen:

Ahmet (Am) ist 21 Jahre alt und türkischer Staatsbürger. Er ist in Berlin geboren, Muslim und hat eine Ausbildung als Friseur abgeschlossen. In diesem Beruf arbeitet er weiterhin. Seine Mutter ist Köchin, sein Vater Elektroinstallateur. Er wohnt zur Zeit der Gruppendiskussion bei seinen Eltern in Weststadt. Mit der Clique trifft er sich seit langer Zeit einmal pro Woche, früher jedoch öfter, in der Nachbarschaft. Er hat daneben keine andere Clique, die ihm wichtig ist.

Behcet (Bm) ist 21 Jahre alt und deutscher Staatsbürger. Er ist in Deutschland geboren und Muslim. Er versucht derzeit das Fachabitur nachzuholen. Behcet wohnt in Weststadt bei seinen Eltern, die aus der Türkei stammen. Mit der Clique trifft er sich seit 1 ½ Jahren in der Nachbarschaft. Andere Cliques sind für ihn nicht so wichtig.

Cevdet (Cm) ist 22 Jahre alt und in Berlin geboren. Er hat im dritten Jahr eine Ausbildung bei der Bahn abgebrochen und ist zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion Gelegenheitsarbeiter. Seit sechs Jahren lebt er in einer eigenen Wohnung in Weststadt; zuvor hat er mit seiner Mutter, die aus der Türkei eingewandert ist, zusammen gewohnt. Seine Eltern sind geschieden, den Vater hat Cevdet nie kennengelernt.

Die Gruppe Katze

Auch die Bekanntschaft der Gruppe *Katze* machten wir eher zufällig, wenngleich uns einige ihrer Mitglieder schon aus einer früheren Forschungsarbeit bekannt waren. Wir trafen auf sie in einem Jugendzentrum am Ahrplatz, am Rande des Nordviertels (TB vom 18.2.97):

Während ich mit dem Sozialarbeiter Mustafa ins Gespräch vertieft bin, kommen zwei junge Männer auf unseren Tisch zu. Sie grüßen Mustafa sehr herzlich mit Küssen auf die Wangen und entdecken dann mich. Über den Tisch hinweg geben sie mir die Hand und sprechen mich auf Türkisch an. Mir wird klar, dass ich ihnen irgendwoher bekannt sein muss. Doch auch die beiden sind ein wenig unsicher, einer fragt: ‚Du kannst doch Türkisch, oder?‘ Erst jetzt fällt es mir wieder ein: Vor mir stehen Cengiz von der Gruppe *Wildcats* und sein langjähriger Freund Aziz. Ich bejahe die Frage und füge hinzu, ich hätte ja schon einmal ein Interview mit ihnen gemacht.

Später gehe ich zur Theke, wo Cengiz gerade Tee ausschenkt. Ich frage ihn, ob er noch Breakdance betreibe, was er bejaht, aber auch auf seine Arbeit hinweist. In diesem Moment betreten weitere Jugendliche den Raum, von denen mir Deniz und Biniz namentlich bekannt sind. Deniz erzählt mir, er wolle ein Buch über sein Leben schreiben. Meinem Einwand, er lebe ja noch nicht so lange, entgegnet er, er habe schon so viel erlebt wie ein Siebzjähriger. Aziz greift diese Idee auf und erweitert sie. Meine Kollegin und ich sollten ein Buch über ihre Clique schreiben. Cengiz schlägt daraufhin vor, wir sollten eine Woche lang mit ihnen herumziehen und dann schreiben. Ich erwidere, dass wir nicht nur eine Woche, sondern zwei Jahre sie beobachten und dann natürlich auch ein Buch schreiben würden. Die Jugendlichen finden nun, dass auch Interviews notwendig sein werden.

Deniz gehörte ebenfalls zur früheren Gruppe *Wildcats*, während Biniz wie Aziz Mitglied der Gruppe *Flohmarkt* war (s. Nohl 1996a, S. 36-89). Im weiteren Verlauf des Gesprächs erzählten mir Cengiz und Deniz von ihrer z. T. ver-

geblichen Arbeitssuche und von einem weiteren Mitglied der früheren Gruppe *Wildcats*, der Schauspielerin Evelyn, die den beiden einen Job bei einem Film vermittelt habe. Wir verabredeten uns unverbindlich für weitere Treffen, bei denen wir dann auch beim Breakdance zuschauen würden.

Trotz des vielversprechenden Erstkontaktes dauerte es doch eine Weile, bis wir mit diesen Jugendlichen eine Gruppendiskussion machen konnten. Schließlich hatten wir uns für den 18. März mit der Gruppe *Katze* verabredet. Doch zunächst kamen die Jugendlichen nicht. Wir warteten im offenen Bereich des Jugendzentrums (TB von Yvonne Gaffer, 18.3.97):

Biniz kommt herein, nach ihm Aziz, Cengiz und Deniz sowie weitere Jugendliche. Sie gehen an die Theke und Arnd zu ihnen. Er versucht, die Jugendlichen von der Teilnahme an der Gruppendiskussion zu überzeugen. Aziz will, dass wir sie auf Mittwoch verschieben, da Cengiz heute keine Lust habe, über irgendetwas zu sprechen. Arnd erwidert, er könne Mittwoch auf keinen Fall.

Nach einer Weile geht Arnd noch einmal auf Deniz zu, der alleine an einem Tisch sitzt. Dieser stimmt unserem Vorhaben zu, steht auf und spricht einige jüngere Jugendliche im Raum an. Daraufhin redet er auch mit Aziz. Nun geht Arnd noch einmal zu ihnen hinüber, wobei sich die beiden sowie ein weiterer Jugendlicher samt der Jüngeren zur Gruppendiskussion bereit erklären. Ein Versuch, auch Cengiz und Biniz zu überreden, zeitigt keinerlei Erfolg. Sie wollen, so sagen sie, zunächst das Billardspiel zu Ende bringen und dann nachkommen.

In dem Raum, den uns ein Sozialarbeiter für die Gruppendiskussion aufschließt, setzen sich Deniz und Gediz auf einen Dreisitzer, Aziz kommt noch dazu. Die Jüngeren drängen sich auf einem weiteren Sofa, Arnd und ich hocken auf Stühlen.

Während Arnd noch das Aufnahmegerät aufbaut, kommt ein weiterer Jugendlicher herein und sucht sich einen Platz. Deniz und Aziz fragen, wer alles die Aufnahme zu hören bekommen würde. Sie scheinen sehr nervös zu sein bei der Vorstellung, sie könnte in andere Hände geraten. Auch wollen sie eine Kopie von diesem und den Bändern haben, die Arnd Jahre zuvor aufgenommen hat.

Arnd versucht dann, die erste Frage zu stellen, was mühselig ist, weil eine sehr unruhige Stimmung herrscht. Es wird viel gealbert, andauernd geht die Türe auf, Jugendliche kommen und gehen. Dann kommt die Gruppendiskussion langsam in die Gänge. Zeitweilig wird der Raum sehr voll. Die Jugendlichen, die wie Biniz und Cengiz hinzukommen und zumindest eine Zeitlang bleiben, halten sich abseits an der Wand oder am hinteren Ende des Raumes auf, wo sie sitzen oder sich an die Theke anlehnen. Biniz und Cengiz beteiligen sich an der Diskussion nur sporadisch, rufen mal etwas dazwischen oder unterhalten sich untereinander. Sie und die anderen Jugendlichen spucken mehrmals auf den Boden, einer legt sich quer auf die Theke.

Aziz, Deniz, Gediz, Feyiz und Hafiz jedoch sind engagiert bei der Gruppendiskussion dabei. Später kommt auch Kamil dazu. Gediz geht nach einer Weile hinaus, worüber insbesondere Aziz und Deniz sehr erfreut erscheinen. Mittlerweile haben auch die meisten der nur sporadisch teilnehmenden Jugendlichen den Raum verlassen.

Nach ca. einer Stunde wird die Diskussion immer schleppender. In einer längeren Pause sagt Deniz mit ironischem Unterton: „Jetzt legen wir eine Schweigeminute für unsere

Opfer ein.“ Alle lachen. Zum Ende der Diskussion erklären Deniz und Aziz, dieses Mal hätten sie ja weniger über „Hobbies“ und mehr über den „Stress“ erzählt. Aber es sei alles wahr. Man müsse diese Geschichte zu einem Film machen. Dann aber sollten keine Schauspieler sie mimen, sondern sie wollten sich selbst spielen.

Nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet ist und die Jugendlichen die Fragebögen ausfüllen, machen sie uns nochmal darauf aufmerksam, dass sie ihre Geschichte nicht morgen im „Stern“ lesen und auch keinen Kontakt mit der Polizei haben wollen. Insbesondere sollen wir ihnen garantieren, dass niemand die Geschichte mit der Schlägerei im Nachtbus der BVG hört.

In den Fragebögen machten die Jugendlichen der Gruppe *Katze* folgende Angaben, die ich durch Informationen aus den Erhebungen ergänzt habe:

Aziz (Am) ist 19 Jahre alt, gibt als Religionszugehörigkeit den Islam an und hat eine nicht spezifizierte Schulausbildung abgeschlossen. Zur Zeit der Erhebung ist er arbeitslos, ebenso wie seine Eltern, mit denen er im Bezirk Weststadt wohnt. Die Clique, die er durch „Offenheit und Scheiße baun“ kennengelernt hat, ist die einzige ihm wichtige. Er trifft sich seit 10 Jahren mit ihr im Jugendzentrum, auf der Straße und in einem Café.

Biniz (Bm) hat die Gruppendiskussion vor ihrem Ende verlassen und konnte daher keinen Fragebogen ausfüllen. Aus einer vorangegangenen Erhebung (Gruppe *Flohmarkt*) lässt sich erschließen, dass er 19 Jahre alt ist, die Hauptschule abgeschlossen und eine Ausbildung als Kaufmann zumindest begonnen hat.

Cengiz (Cm) hat ebenfalls die Gruppendiskussion vor ihrem Ende verlassen und konnte daher keinen Fragebogen ausfüllen. Aus der vorangegangenen Erhebung (Gruppe *Wildcats*) lässt sich erschließen, dass er 19 Jahre alt ist und eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann abgebrochen hat. Zur Zeit der Erhebung arbeitet er. Sein Vater ist arbeitslos, seine Mutter bezieht Rente. Die Familie wohnt in Weststadt. Cengiz ist seit 9 Jahren in der Clique, mit der er sich jeden Tag am Ahrplatz trifft.

Deniz (Dm) ist 19 Jahre alt und Moslem. Er hat eine Elektriker-Lehre abgebrochen und ist zur Zeit in einer ABM-Maßnahme. Zu seinem Vater macht er keine Angaben, seine Mutter, bei der er lebt, ist Arbeiterin. Er kennt die Clique seit 5 Jahren und trifft sich jeden Tag mit ihr. Zu den Hauptaktivitäten zählt das Tanzen.

Feyiz (Fm) macht auf dem Fragebogen nur unleserliche bzw. unglaubwürdige Angaben. Aus einer weiteren Gruppendiskussion, die wir mit den jüngeren Tänzern (Gruppe *Treffer*, vgl. Gaffer 1999) geführt haben, wissen wir, dass er 16 Jahre alt und noch Schüler ist, bei seinen arabischen Eltern, Sozialhilfeempfängern, in Weststadt wohnt und sich in seiner Freizeit dem Fußball und Breakdance widmet.

Gediz (Gm) hat die Gruppendiskussion vor ihrem Ende verlassen und konnte daher keinen Fragebogen ausfüllen. In der Gruppendiskussion gibt er an, sechzehn Jahre alt zu sein und zur Schule zu gehen.

Hafiz (Hm) macht auf dem Fragebogen nur unleserliche bzw. unglaubwürdige Angaben.

Kamil (Km) hat die Gruppendiskussion vor ihrem Ende verlassen und konnte daher keinen Fragebogen ausfüllen. Aus dem biographischen Interview mit Kamil lässt sich erschließen, dass er zirka 20 Jahre alt und Moslem ist. Er wohnt seit 14 Jahren mit seinen Eltern in Weststadt und macht eine Lehre als Restauranfachmann auf dem zweiten Arbeitsmarkt. Die Clique kennt er seit seiner Kindheit.

3.0 Zur Adoleszenzentwicklung in der Migrationslagerung

Die adoleszenzspezifischen Erfahrungen und Orientierungen der Jugendlichen habe ich bislang in den einzelnen Fällen lediglich aufgezeigt, ohne sie in komparativer Analyse systematisch zu rekonstruieren. Eine solche vergleichende Perspektive, in der zwei unterschiedliche Phasen der Adoleszenz deutlich werden, möchte ich nun anhand des Milieus der Gruppen *Wildcats* und *Katze* in die Untersuchung einführen. Die Gruppe *Katze* steht – wie bereits angedeutet – in der Kontinuität der kollektiven Erfahrungen und Orientierungen der Gruppe *Wildcats*.² Die Adoleszenzentwicklung dieser Jugendlichen mündet nach der krisenhaften *Phase der Negation*, welche in der Gruppendiskussion mit den *Wildcats* deutlich wird, in die *Reorientierungsphase* ein. In dieser stellt sich den Jugendlichen der Gruppe *Katze* wie auch der Gruppen *Schuh* und *Geist* die Problematik ihrer Migrationslagerung (die Sphärendiskrepanz) auf besonders dringliche Weise.

DIE NEGATIONSPHASE

Für die Jugendlichen stellen sich beim Übergang von der Schule in Beruf und Arbeitsmarkt Probleme, die sie weder zuvor antizipiert haben, noch so ohne weiteres bewältigen können. Die drei zentralen, ca. 17 bis 18jährigen Mitglieder der Gruppe *Wildcats*, Bilgin, Cengiz und Deniz, haben erst wenige Monate vor der Erhebung die Schule verlassen und beschäftigen sich in der Gruppendiskussion u. a. mit ihren ersten Erfahrungen in der Arbeitswelt.³

-
- 2 Zwei der damals 17 bis 18jährigen (Cengiz und Deniz), die 1994 zu den *Wildcats* gehörten, waren auch an der Gruppendiskussion mit *Katze* beteiligt, die 1997 mit den damals im Durchschnitt neunzehn bis zwanzig Jahre alten Jugendlichen geführt wurde. Auch Biniz und Aziz gehörten damals schon zum Umfeld der Gruppe.
 - 3 Bilgin ist Muslim, hat den erweiterten Hauptschulabschluss und ist z. Z. der Gruppendiskussion in einer Ausbildung als Telekommunikationstechniker. Zur Berufssituation der Eltern, mit denen er in Weststadt lebt, macht er keine Angaben. Wichtigstes Freizeitinteresse ist Kampfsport, in der Clique das Rumhängen. Seit 4 Jahren trifft er sich mit ihr jeden Tag, und zwar im Jugendzentrum am Ahrplatz. Die anderen beiden Mitglieder der *Wildcats*, Achim und Evelyn, deren berufsbezogene Erfahrungen sich von denen ihrer Freunde unterscheiden, sind kaum an der Gruppendiskussion beteiligt.

sowohl propositional wie auch performativ in der Gruppendiskussion vollzogen. Die ‚devianten‘ Aktivitäten stellen ein fokussiertes Thema dar.

Aktivitäten, die von gesellschaftlichen Normalitätstsvorstellungen abweichen, stehen insbesondere im Zusammenhang der „Crazy Tigers“. Diese verleihen dem Stadtviertel um den „Ahrplatz“ seine Identität, wie sich bereits im Diskurs der in Weststadt beheimateten, deutschen Gruppe *Top* andeutete (Kap. 2.2.3). Während die Jugendlichen der Gruppe *Wildcats* sich selbst zu den jüngeren Mitgliedern der „Crazy Tigers“ (Weststadt, 14) zählen, wollen sie sich anhand der „Großen“, zu denen auch ihre älteren „Brüder“ gehören, ein „Beispiel ... nehmen“: Sie trachten danach, die Bestrafung ‚abweichenden‘ Handelns mit „Knast“, der die Älteren unterworfen sind, zu vermeiden. Allerdings ist die Abgrenzung gegenüber sanktionierbarem Handeln auch innerhalb der Gruppe *Wildcats* durchaus prekär; solche Aktivitäten sind weiterhin für sie wichtig.

Neben dem kriminalisierungsfähigen Handeln erwähnen die *Wildcats* im obigen Diskursabschnitt den Breakdance (Z. 520), der eine Option jenseits von Kriminalisierung wie auch von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen darstellt. Der Breakdance dient einerseits der *episodalen Negation des Alltags- und Arbeitslebens* und seiner Sinnhaftigkeit, insofern er nur eine Episode im Tagesablauf darstellt, d. h. auf den Abend und das Wochenende beschränkt ist.⁵ Dies dokumentiert sich nachdrücklich in folgendem Diktum von Deniz: „Beim Tanzen vergisst man halt alles so. Man konzentriert sich auf das Tanzen, ist in einer anderen Dimension irgendwie,“ (Schule-Beruf, 282-287). Andererseits gewinnt das Tanzen eine eigene, „andere“ Qualität, womit auf mögliche biographische Orientierungen hingewiesen wird, die im Breakdance spielerisch und aktionistisch ausprobiert werden.

Die Adoleszenzphase der Negation berufsbiographischer Orientierungen und der Suspendierung der Alltagsexistenz verläuft in der Gruppe *Wildcats* in besonders prägnanter und krisenhafter Form, wie sie nicht bei allen einheimischen und eingewanderten Jugendlichen zu finden ist (vgl. Bohnsack 1989, Bohnsack et al. 1995, Schäffer 1996). Sie wird bei den *Wildcats* dadurch verschärft, dass ihre Adoleszenzkrise nicht nur von Schwierigkeiten mit gesellschaftlichen, sondern auch mit elterlichen Normalitätserwartungen begleitet wird.

5 Eine ähnliche Funktion hat die Wochenendrandale der von Bohnsack et al. (1995, siehe insbesondere S. 73) untersuchten Hooligans.

Die Anforderungen, die ihre Eltern an sie stellen, erscheinen den Jugendlichen unflexibel und heteronom: „Unsere Eltern wollen nur dass wir Arbeiten gehen und nach Hause kommen, schlafen Arbeiten gehen so wollen unsere Eltern das“ (Eltern, 75-77), heißt es in der Gruppendiskussion. Diese Anforderungsstruktur der Eltern ist – wie sich im repetitiven Charakter der geforderten Tätigkeiten dokumentiert – in sich geschlossen; ein Aushandlungsprozess oder eine Kommunikation über sie erscheint unmöglich.

Den Mitgliedern der Gruppe *Wildcats* bleibt die Haltung ihrer Eltern weitgehend unverständlich und fremd. Die Zuspitzung des familiengenerationellen Konflikts zeigt sich in einem der metaphorisch dichtesten Abschnitte des Diskursverlaufs. Hier treffen die kriminalisierungsfähigen Aktivitäten der Jugendlichen („Klauen“; „Raub“) auf die Kontrolle und Sanktion durch den Vater (Eltern, 103-123):

Bm:	L Dei- dein Vater is sowieso <u>Kripo</u> . (.)	103
Cm:	L und mein Vater ist von Beruf eh Bürgermeister vom Ahrplatz @(.)@	104
Dm:	L bah sein Vater ist selbst (.) Bastard	106
Bm:	L vom Ahr ja Bürgermeister vom Ahr, das kann man sagen, sein Vater is wien Kripo eyh, der erwischt jeden, beim Klauen beim Raub	107
Am:	L @ (1)@	108
Bm:	beim Autoklauen @ (1)@	109
Cm:	L ja wirklich. Sein Vater is wien Kripo	110
	L also	111
	bei- mein Vater is fürn Ahr ehm verantwortlich. Wenn einer (.) wenn von einem Auto geknackt wird kommen die zu meinem Vater und mein Vater kriegt heraus wer das war.	112
?m:	L @ (1)@	113
Bm:	L naja	114
	Kripo	115
Ef:	L stimmt aber.	116
Am:	L Kripo	117
Dm:	L sein Vater is Muhtar @ (1)@	118

Der Ahrplatz ist nicht nur der Ort der peer group, ihm ist auch eine informelle Kontrollstruktur der älteren Familiengeneration zu eigen, wie sie durch den Vater von Cengiz repräsentiert wird. Die hinter der sozialen Kontrolle und ihren Repräsentanten stehenden Normen sind allerdings der Erörterung durch die Jugendlichen entzogen. Diese nehmen nur die Rolle des Vaters als „Kripo“ (103) und „Bürgermeister“ wahr, durch die gleichzeitig gesellschaftliche und elterliche Normalitätserwartungen verkörpert werden.

Auf dem Höhepunkt der Adoleszenzkrise – in der Negationsphase – werden Diskrepanzen zwischen gesellschaftlicher und familialer Sphäre zunächst nur in der durch mehrmaliges Lachen unterstrichenen ironischen Darstellung der väterlichen Rolle angedeutet. Mit der Metapher des „Muhtar“ (123), mit der in der türkischen Verwaltungsstruktur der Ortsvorsteher bezeichnet wird, verweist Deniz implizit darauf, in welcher Hinsicht es obsolet ist, sich für den Sozialraum „verantwortlich“ (115) zu erklären und als „Kripo“ aufzuführen: nicht so sehr im Sinne einer Amtsanmaßung, d. h. einer Übernahme gesellschaftlicher Rollen, denn hinsichtlich der unmittelbaren Übertragung einer den Jugendlichen fremden Lebensgewohnheit aus der Türkei nach Weststadt.

Bei diesem Konflikt mit den in der Person des „Muhtar“ zusammengezogenen familialen und gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und ihrer (latenten) Diskrepanz handelt es sich um das *Polarerlebnis* (s. Kap. 1.3.1) dieser Jugendlichen. Homologe fokussierte Erfahrungszusammenhänge werde ich auch bei den anderen Jugendgruppen dieser Migrationsgeneration zeigen.

DIE REORIENTIERUNGSPHASE

Die sich in der Negationsphase nur andeutende Sphärendiskrepanz liegt bei den älteren Jugendlichen, die im Zentrum meiner Untersuchung stehen, in aller Klarheit und Dringlichkeit vor; sie findet in der *Adoleszenzphase der Reorientierung* ihre Bewältigung.

Ein Wandel dokumentiert sich bei den inzwischen 19 bis 20jährigen Kerncharakteren der Gruppe *Katze* auch in den berufsbezogenen Erfahrungen und v. a. im kriminalisierungsfähigen Handeln. Letzteres ist, soweit überhaupt noch präsent, in den Hintergrund gedrängt und hat keine biographische Bedeutung mehr. Auf die „Karriere als Gangster“ – von der Kamil im biographischen Interview spricht – blicken die Jugendlichen zurück. In der Gruppendiskussion mit *Katze* weist Aziz zunächst auf die weite Verbreitung des „Klauen“ (205) hin (Schule-Beruf, 201-213):

Am:		L also es gibt hier auch sehr vie-	201
	le Jugendliche so zum Beispiel also		202
Gm:		L die klauen	203
Am:		L ja, also	204
	also klauen aber so, als hobbymäßig und auch (also) für		205
Gm:	L sehr viele		206
Am:	Geld so		207
Dm:		L ja aber das ist jetzt auch normal geworden zum Bei-	208

spiel jetzt bin ich achtzehn, vor so drei Jahren oder so,	209
vor zwei Jahren, sind wir auch nur also statt in die Schule	210
zu gehen oder nach der Schule oder vor der Schule sind wir	211
auch immer so, Ku-Damm gefahren oder so (.) reiche Gegenden,	212
wo man so in Autos Handys oder so sieht. Handys geklaut (.)	213

In Deniz' Anschlussproposition (Z. 208) dokumentiert sich eine Differenzierung zwischen zwei Phasen der Adoleszenz. Im Alter von etwa 15 bis 16 Jahren (in jener Negationsphase, in der sich auch die Gruppe *Wildcats* befand) war das kriminalisierungsfähige Handeln ein Aktionismus, mit dem gesellschaftliche Erwartungen negiert und institutionalisierte Ablaufmuster der Biographie („Schule“) suspendiert wurden.

Was gegenüber dieser Phase mittlerweile „normal geworden“ ist, bleibt ambivalent (das kriminalisierungsfähige Handeln oder die Jugendlichen). Diese Ambivalenzen übergreifend dokumentiert sich aber ein biographischer Wandel: Die Jugendlichen betrachten kriminalisierungsfähiges Handeln, welches nicht mehr der Suspendierung der Alltagsexistenz dient, nunmehr aus der Dis-tanz. Sie haben sich, wie ich in Abschnitt 3.3 zeigen werde, darüber hinaus auch mit der Arbeitswelt und ihren Eltern arrangiert. Die Gruppe ist in einer *Phase der Reorientierung*, die anhand der folgenden beiden Fälle noch deutlicher wird.

Die Gruppe Geist

Die Mitglieder der Gruppe *Geist* blicken auf jene Verstrickung in familiäre und gesellschaftliche Normalitätserwartungen, wie sie in der Gruppe *Wildcats* aktuell war, ebenfalls zurück. Dies wird allerdings nicht im kriminalisierungsfähigen Handeln, sondern in der Schul- und Berufsbiographie (wie hier bei Duran) deutlich (Schule-Beruf, 47-60):

Dm:	L Okay bei mir war dat so, @(.)@ also ich	47
	hab dings eh Friedrich Ebert besucht, das is ne Gesamtschule,	48
	(1) und da hab ich mein (.) erweiterten Hauptabschluss	49
	gekriecht, (1) und denn fing es an mit der dings, eh mit der	50
	Arbeitssuche halt Ausbildungssuche, und dabei hab ich jetzt	51
	nich <u>son</u> Glück gehabt weil ich hatte (.) also meine Ziele	52
	kamen also meine Ziele warn zu hoch gerichtet sagen wer mal	53
	so ich wollte Grafik-Designer werden, und mit dem Arbeit-	54
	Hauptabschluss hab ich keinerlei Chancen gehabt, ehm (.) von	55
	Nachbarseite von Freunden aus von die Eltern die ham gesagt	56
	man soll den Ausbildung machen bei den Türkischen ist es so	57
	(.) dings Ausbildung heißt irgendwie dass man ne goldene	58
	Kette am A-Arm hat also is (.) Ausbildung ist auch wichtig	59
	für die Türken.....	60

Hinsichtlich seiner „Chancen“, persönliche berufsbiographische Vorstellungen zu realisieren, wird Duran enttäuscht. In einem zweiten Versuch, sein Problem zu lösen, greift Duran dann auf die Ratschläge seines sozialen Umfeldes (Z. 55f) zurück. Die Berufsausbildung, zu der diese Personen ihm anraten, erhält ihren Sinn nun nicht mehr in einer persönlichen Überlegung, sondern in einer durch die „Eltern“ tradierten Logik. Der persönliche Berufswunsch mutiert so zu einer sozialen Erwartung, die zudem ethnisiert wird (59f).

In dem Rückgriff auf das Sprichwort von der „goldenen Kette am Arm“ dokumentiert sich, dass die Ausbildung zwar nicht unwichtig, aber für Duran äußerlich ist. Der Schmuck stellt einen Besitz dar, der nach außen hin zielt, aber nicht inkorporiert ist.⁶ Doch nicht nur als „Armreif“ ist die Ausbildung für Duran heteronom. Auch in das dahinter stehende familial-ethnische Konzept ist er nicht hineinsozialisiert worden, er hat es nicht habitualisiert. Sein soziales Umfeld muss ihn erst darauf hinweisen, dass die Ausbildung „wichtig für die Türken“ (59f) ist. Dieses Wort steht hier als *ethnisierte Erwartungshaltung* von Durans community für eine angenommene *Kontinuität der ethnischen Handlungspraxis*. Biographische Brüche, wie sie mit der Migration von Durans Familie verbunden sind, finden darin keine Berücksichtigung.

Duran versucht also, die ethnisierte Erwartungshaltung innerhalb seiner berufsbiographischen Pläne zu berücksichtigen. Hier mischen sich mithin Ratschläge aus der *inneren, familialen Sphäre* mit den Anforderungen institutionalisierter Ablaufmuster in der *äußeren, gesellschaftlichen Sphäre*. Beide Erwartungshaltungen auseinanderzuhalten, gelingt Duran nicht. Er setzt seine Erzählung unvermittelt (ohne eine Reflexion und Suche zu schildern) mit dem Beginn einer Ausbildung in einer Einrichtung des zweiten Arbeitsmarktes („IB“) fort (Schule-Beruf, 60-77):

Dm:	....Ich hab mit	60
	dem Ausbildung angefangen gehabt, und es war ub IB,	61
Y1:	L mnh	62
Dm:	und IB is so ne Einrichtung (.) für sone Leute die jetzt (.)	63
	keine Ausbildung finden, generell also (.) mehrere Ausländer	64
	mehr Ausländer sind da statt Deutsche, und puh das war halt	65
	da war ich zwei Jahre ich hab zwei Jahre gemacht, bloß (.)	66

6 Folgt man Wolbert (1989, S. 39), so verweist diese Metapher, die sich innerhalb der Gruppe *Geist* nicht weiter ausdeuten lässt, auch auf eine familienbiographische Entwicklungsaufgabe, die mit der Ausbildung bewältigt werden soll: „Meslek bir altin bilisiktir“. So eine türkische Redeart, die eine Ausbildung einem goldenen Armreif gleichsetzt“, welcher „das obligatorische Geschenk an die Braut“ ist.

	dat kein (.) dat da hat keine Zukunft gebracht also (.) die	67
	ham weder was beigebracht, da wurde alles gemacht da warn	68
	nur Kamellen da warn alle möglichen Sachen, deswegen hab ich	69
	auch aufgehört jetzt bin ich arbeitslos zur Zeit, (1) und	70
	(.) krieg mein Arbeitslosengeld, und nach dem Arbeitslosen-	71
?m:	l a(.)a	72
Dm:	geld wolln se mir halt (.) Realschule vorschlagen, und nach	73
	dem Realschule (.) werd ich dann erstmal Realschule machen	74
	wenn ich es schaffen sollte, werd ich dann zum Letterverein	75
	gehen, und dann werd ich halt vielleicht Grafikdesigner.	76
	Also is mein Ziel. Das wars schon. a(.)a () (2)	77

Die Einrichtung erfährt Duran als einen spezifischen Ausdruck der Randständigkeit von „Ausländern“ (65), die dort mehrheitlich beschäftigt sind. Nachdem zuvor von Seiten seiner sozialen Umgebung an ihn eine ethnisierte Erwartungshaltung herangetragen wurde, in deren Folge er sich für eine Ausbildung entschieden hat, erfährt er nun in der Ausbildung eine *institutionalisierte Diskriminierung* auf der Basis seiner sozialen Identität. Die in dieser Erzählung evident werdenden Fremdethnisierungen liegen, wie noch zu zeigen sein wird, nicht nur bei Duran vor, sondern sind ein zentrales Element im Milieu der Gruppe *Geist*.

Es handelt sich bei dieser Konfrontation mit den ethnisierten Erwartungen der Familie und der Diskriminierung in öffentlichen Institutionen um eine zentrale Erfahrung, die Homologien zum Erfahrungszentrum der Gruppe *Wildcats* aufweist und insofern als Teil des *Polarerlebnisses* dieser Migrationsgeneration gelten kann. Hier kristallisieren sich die innere und äußere Sphäre heraus, die allerdings – und hierin unterscheidet sich die Gruppe *Geist* von den anderen Fällen – nicht strikt voneinander getrennt werden.

In Durans Schilderung der folgenden Ereignisse zeigt sich eine weitere Phase der Enttäuschung. Duran wird gewahr, dass ihm die Ausbildung „keine Zukunft“ bringen wird. Eine darauffolgende Phase der Negation von beruflicher Zukunft deutet sich hier nur in ihren Folgen an: Duran hat mit seiner Ausbildung „aufgehört“. Mittlerweile schmiedet er wieder Pläne („Grafikdesigner“) und macht sich Gedanken über ihre Realisierung („Realschule“). In diesem Entwurf und der Evaluation seiner Realisierungsmöglichkeiten zeichnet sich der Beginn einer *berufsbiographischen Reorientierung* ab, die jedoch noch nicht enaktiert wird, solange Duran sich auf das „Arbeitslosengeld“ verlässt.

Die anderen Mitglieder der Gruppe *Geist* gehen nur sehr knapp auf ihre berufliche Situation ein. Wenn auch Behran noch dabei ist, seine Ausbildung abzuschließen, so sind doch alle Jugendlichen entschlossen, nicht im erlernten Beruf weiterzuarbeiten. Alternative Zukunftsentwürfe werden jedoch nur auf

gutes Beispiel für dieses Muster ist der folgende Abschnitt. Die Jugendlichen evaluieren hier in der Distanz des Kalküls die Umstände, unter denen Behcet einen Lehrgang im Metallbereich abgebrochen hat (Schule-Beruf, 500-509):

Bm:	L ... da hab ich so en Lehrgang gemacht so im Metallbereich, (.) ein Jahr,	500
Cm:	L Vom <u>Arbeitsamt</u> des kriegste noch nich mal <u>bezahlt</u> ; det wird noch nich mal angerechnet so en <u>Scheiße</u> ey!	501 502 503 504
Bm:	L Da ha- doch des wird dann nachher (.) angerechnet. Wenn	505
Cm:	L Des wird bezahlt a-	506
Bm:	De studierst oder so dann rechnen die Dir des an weißt Du	507
Cm:	ber ja: L °n:e: ja: aber°	508
Bm:	dann hast Du hats also dann lohnt es sich	509

Den „Lehrgang“ diskutieren die Jugendlichen ausschließlich hinsichtlich seiner finanziellen Modalitäten und der Frage, ob die Ausbildungszeit auf die Rente „angerechnet“ wird. Die unterschiedlichen Berufe, die die Jugendlichen im Laufe der Zeit ergriffen haben, werden vor dem Hintergrund eines derartigen formalen Kalküls beurteilt. Inhaltliche Vorstellungen von institutionalisierten Ablaufmustern der Biographie werden im beruflichen Bereich jedoch nicht thematisiert.

Die adoleszenzspezifische *Reorientierung* in der Gruppe *Schuh* wird dort sichtbar, wo auch die persönliche Lebensgeschichte im Sinne dieses rationalen Kalküls evaluiert wird. Insbesondere gegenüber der Schulzeit nehmen die Jugendlichen nunmehr eine neue Haltung ein (Schule-Beruf, 444-459):

Bm:	Wo ich noch zur Schule ging, da hab ich das noch gar nicht so ernst genommen. Wa für mich en Spiel eigentlich mehr so	444 445
Cm:	L Ich würd die Zeit gerne zurückspulen (.) nochmal von vorne anfangen.	446 447
Y1:	L Mmh	448
Bm:	L Genau (.) ich auch. Dann würd ich alles anders machen.	449 450
Cm:	L Dann wird dir das einiges bewusst im Prinzip bewusst was is in (.) damals wenn deine Eltern gesagt ham du Junge (.)	451 452 453
Bm:	L geh mal zur Schule mach mal was (jetzt)	454 455
Cm:	L geh mal zur Schule mach draus was mach gute Noten und so, und (.) das wird dir im Leben weiterhelfen das ist für dich wie son Baustein in dem in dem Prinzip wie ne Treppe.	456 457 458 459

Die Jugendlichen blicken auf eine Phase in ihrem Leben zurück, in der „das“ (444) für sie noch keine biographische Relevanz hatte („ernst genommen“). In der Abgrenzung zu dieser Phase dokumentiert sich nun eine Reorientierung, in der diejenigen Aktivitäten, die damals ein „Spiel“ waren, heute eine neue Bewertung finden. Allerdings erschöpft sich die Reorientierung nicht in der Prozessierung in institutionalisierten Ablaufmustern der Biographie. Dieser Prozessierung und damit den „guten Noten“ kommt nur die Rolle eines „Bausteins“ im Leben zu.

Die Jugendlichen definieren nicht näher, was „das“ ist, bei dem sie sich nunmehr engagieren wollen. Die Reorientierung ist insofern flexibel und gleichzeitig inhaltlich beliebig. Sie konzentriert sich auf biographisches Engagement im Allgemeinen. Wenn Cevdet die „Zeit gerne zurückspulen“ möchte, geht es darum, das Leben unter der Voraussetzung eines solchen biographischen Engagements nochmal zu durchlaufen. Entwickelt hat sich kein konkreter berufsbiographischer Zukunftsentwurf, sondern der Wunsch, überhaupt die Voraussetzungen für biographische Entwürfe zu erhalten, d. h. überhaupt in institutionalisierten Ablaufmustern prozessiert zu werden.

Mit dieser Reorientierung verändert sich auch die Beziehung zu den Eltern. Deren Perspektive, die den Jugendlichen in früheren Zeiten noch nicht nachvollziehbar war, wird nun weitgehend übernommen („bewusst“ -452). Sie sind es, die die Jugendlichen zu biographischem Engagement anhalten. Allerdings bleibt auch in der Reorientierung die Perspektive der Eltern recht allgemein („mach mal was“) und bezieht sich lediglich auf die Bedingungen der Möglichkeit von Biographizität („Treppe“).

Die Jugendlichen weisen damit selbst auf den familialen Bezug ihrer Bildungs- und Ausbildungsbiographie hin. Schon eingangs der Passage haben sie die Haltung ihrer Eltern zur „Schule“ thematisiert (Schule-Beruf, 42-66):

Am:		L Meine Eltern <u>warn</u>	42
	nich schlimm. Die haben immer gesacht dass ick eh eh zur		43
	Schule jehn soll, dass ick lernen soll, die wollten immer		44
	dass ick Gymnasium gehn soll, (1)		45
Cm:		L Also des	46
Bm:		L Und warn die mal beim El-	47
	ternabend und so?		48
Am:		L Nee da hab ick immer nich ge- erzählt	49
	weißte irgendwie we- eh <u>paar</u> Freunde ham immer jesacht ick		50
	trau mich nich meine Eltern hinzuschicken. Da hab ick in dem		51
	Glauben gewesen, (.) ick war in dem Glauben eh eh ja da muss		52
	ick ja auch meine Eltern nich schicken; weil die warn ja		53
	Nachbarn von uns. (.) Irgend- fand ick det blöd irgendwie;		54

Y1:		⌊ Mhm.	55
Am:	warum nicht?		56
Y1:		⌊ Die muss- die musste <u>nicht</u> hinschicken,	57
Am:		⌊ Ja	58
	ick <u>wollte</u> die ni=ch hinschicken; weil die konnten nich so		59
	die können nich so n guten Deutsch. (.) Und deshalb hab ich		60
Cm:	⌊ gut Deutsch.		61
Y1:		⌊ mhm	62
Bm:		⌊ Und die interessiern	63
	sich auch nich für so was		64
Am:	mich immer darüber geschämt. Obwohl ich nich <u>besser</u> kann als		65
	d- (.) die hier Deutsch. (3)		66

Ahmet versucht, seine eigenen Eltern nicht abzuwerten und zu stigmatisieren („nich schlimm“), indem er auf ihre hohen Bildungsaspirationen hinweist. Interaktiv entfaltet sich dann aber ein Diskurs, in dem deutlich wird, dass die hohen Bildungsaspirationen der Eltern von keinem entsprechenden Engagement begleitet wurden: Unter Rückgriff auf eine Praxis, die Ahmet in seinem nachbarschaftlich-freundschaftlichen Nahbereich vorfindet, informiert er seine Eltern nicht über den „Elternabend“. Diese kollektive Handlungspraxis stellt er in den Kontext der mangelnden elterlichen Kenntnisse in der Sprache „Deutsch“. Es dokumentiert sich hierin eine Praxis, die für Ahmet und seine Migrationsgeneration spezifisch ist. Die Jugendlichen haben bereits als Schulkinder eine tiefe Diskrepanz zwischen ihren „Eltern“ und der „Schule“ erfahren. Dabei sind es nicht nur die Kinder, die eine Grenze zwischen beiden ziehen, vielmehr „interessiern“ sich auch die Eltern nicht für ein weitergehendes Engagement in der Schule, sondern müssen von ihren Kindern zum Elternabend ‚geschickt‘ werden.

In diesem Diskurs, der interaktiv sehr dicht ist, zeigen sich erste Ansätze einer *Ausdifferenzierung unterschiedlicher Sphären* im Leben der Jugendlichen: die Sphäre der Eltern und diejenige der Schule. Dass sie sich angesichts ihrer Eltern gegenüber der Schule „geschämt“ haben, verweist auf eine unüberwindbare Grenze zwischen beiden Sphären: Als Kinder konnten sie der Schule die Erfahrungen innerhalb der Familie nicht vermitteln. In der abschließenden Differenzierung von Ahmet, er habe auch selbst nicht „besser“ die deutsche Sprache beherrscht als seine Eltern, wird deutlich, dass er diese Sphärendiskrepanz letztendlich nicht rational mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen begründen kann.

In diesem Abschnitt dokumentiert sich also nicht nur die Reorientierungsphase der Adoleszenz. Darüber hinaus zeigt sich erneut das *Polarerlebnis* dieser Migrationsgeneration, die Orientierungsproblematik der Jugendlichen aus

Einwanderungsfamilien: Sie erfahren eine Diskrepanz zwischen *äußerer Sphäre*, zu der die Schule gehört, und *innerer Sphäre* der Familie. Diese Diskrepanz findet in den Gruppen *Geist*, *Katze* und *Schuh* jeweils unterschiedliche Bearbeitung, welche ich in den folgenden Abschnitten rekonstruiere und typifiziere.⁸ Für die Entwicklung dieser Typen der Migrationslagerung ziehe ich auch die anderen, eingangs dieses Kapitels erwähnten Fälle heran. Dabei wird auch auf die die Milieugrenzen überschreitenden Differenzenerfahrungen eingegangen sein, die in engem Zusammenhang zur Migrationslagerung stehen.

3.1 Sphärenfusion: die Gruppen *Geist* und *Lineal*

Im ersten Typus der Migrationslagerung kommt es zu einer Fusion familialer und gesellschaftlicher Sozialitätsmodi und Normalitätserwartungen. Ich entwickle diesen Typus der Sphärenfusion in der Fallrekonstruktion der Gruppe *Geist*, wobei ich zunächst auf die innere und dann auf die äußere Sphäre eingehe. Einige markante Aspekte der Fusion von Sphären lassen sich auch bei der nur knapp dargestellten Gruppe *Lineal*.

INNERE SPHÄRE: BEZIEHUNG ZU DEN ELTERN

Schon in den berufs- und arbeitsbezogenen Erfahrungen der Gruppe *Geist* wurde deutlich, wie zentral die Beziehung zu den Eltern für die biographischen Orientierungen der Jugendlichen sind. Die Identifikation mit den elterlichen Ratschlägen zeigt, dass eine Grenze zur inneren Sphäre fehlt. Diese mangelnde Abgrenzung zur inneren Sphäre dokumentiert sich auch in einem Diskursabschnitt, in dem die Jugendlichen in einen Streit über die Funktion der Eltern geraten. Der Diskurs, der in dieser antithetischen Auseinandersetzung eine besondere Focussierung erhält, beginnt mit der Frage des Diskussionsleiters nach den Beziehungen zu den Geschwistern (Focussierungsmetapher, 18-43):

8 Nicht eingehen kann ich darauf, wie die Jugendlichen die Migrationsgeschichte ihrer Eltern erzählen. Auch hier werden die Sphärendiskrepanz und ihre unterschiedlichen Bewältigungsformen deutlich (siehe dazu Nohl 2000a).

Y1:	.....wie ist es denn so mit euern Geschwi-	18
	stern so (.) zu Hause oder so	19
Bm:	L Also die sind jetzt also ich	20
	hab drei (.) große Geschwister, und die sind jetzt alle ver-	21
	heiratet. (2) Und ick sa- ick kann sagen davor war`s eigent-	22
Y1:	L mhm	23
Bm:	lich <u>besser</u> . (1) Die war`n gut zu mir und so gewesen. Die ham	24
Y1:	L Mhm	25
Bm:	bei meinen Pro- Problemen und so geholfen gehabt, jetzt wenn	26
	ich (.) wenn ich Probleme habe oder so, geh ich zum Freund.	27
Cm:	L Nebenge-	28
	spräch a(.)a	29
Bm:	Jetzt kann ich nich mehr zu denen gehn.	30
Am:	L Ja bei uns eh	31
Bm:	L Die ham ja	32
	jetz ihre eigenen Probleme mit der Familie oder so	33
Cm:	L Verlassen. Verlassen	34
	von ()	35
Y1:	L Mhm	36
Dm:	L Du siehst es schon mal falsch Alter. Wenn	37
	de Probleme hast musst du zu den Eltern gehen nicht zu den	38
	Freunden Alter. Weil deine Eltern sind die besten Freunde.	39
Am:	L	40
	Nee aber die verstehn des nicht wie früher. Die verstehn des	41
Cm:	L Des reicht nicht.	42
Am:	eigentlich nich	43

In der Proposition von Behran wird die Bedeutung von Personen ähnlichen Alters bei der Lösung von „Problemen“ (26) unterstrichen. Dabei zieht er zwar innerfamiliäre Peers dem „Freund“ vor, doch stehen erstere aufgrund ihrer Heirat nicht mehr zur Verfügung.

Behran zieht hier die Gleichaltrigen seiner Migrationsgeneration und die Familie zusammen. Diese *Fusion von peer- und Familienbeziehungen* dokumentiert sich auch in der Antithese von Duran. Dieser stellt zwar die Bedeutung der „Freunde“ in Frage, hebt aber ebenfalls die Grenze zwischen Peers und Familie auf, wenn er die „Eltern“ (38) nicht nur den Gleichaltrigen als funktional äquivalent, sondern als die „besten Freunde“, d. h. als mit den Peers identisch, bezeichnet.

Dieser antithetische Diskurs bezieht sich auf die Frage nach dem kollektiven Selbst der Jugendlichen: Während Behran zwar die Familie hierin einbezieht, ansonsten aber die Gemeinsamkeiten innerhalb der eigenen Migrationsgeneration betont, besteht Duran auf der Kontinuität zwischen den Familiengenerationen. Übergreifend zeigt sich hier die *Fusion von innerer Sphäre und Sphäre der peer group* auf besonders markante Weise.

fügen ihre persönliche Partnerwahl und die Heiratsarrangements in den übergreifenden Rahmen der in tradierte Milieuzusammenhänge eingebetteten nahweltlichen Beziehungen ein. Damit wahren sie ein hohes Maß an familienbiographischer Kontinuität. Demgegenüber erscheinen der Gruppe *Geist* die elterlichen Heiratsarrangements und die eigene Partnerwahl als zwei grundverschiedene Orientierungen, deren Fusion ihnen nicht gelingen mag.

Auch wenn Duran die Unterschiedlichkeit der Orientierungen validiert, die Adnan hier ausarbeitet, hält er dennoch an seiner Forderung nach Kommunikation mit den Eltern fest. Er prüft die Erfahrungshaltigkeit der Position seiner Freunde und stellt ihnen die Frage, ob sie mit ihren Eltern bereits „geredet“ haben (Focussierungsmetapher, 394-406):

Dm:		L Hast du schon mit deinen	394
	Eltern geredet?		395
Bm:	L NA KLAR ALTER.		396
Dm:		L Hast du denen verständnis-	397
	denen verständnisvoll übergebracht dass die`s verstehen?		398
Bm:	L sonst sonst eh	L na	399
	klar sonst würd ich doch nicht mit denen reden,		400
Dm:		L Hast du über Sex mit deinen	401
	Eltern gequatscht? Hast du (en bisschen) über Sex mit deinen		402
	Eltern gequatscht?		403
Bm:		L über Sex ne	404
	Sexini quatschen yapayım, ⁹		405
Dm:		L Siehst du! (1) a(.)a Tamam! ¹⁰	406

Nunmehr trägt auch Duran der Diskrepanz der Orientierungen Rechnung, die er gleichwohl für kommunikativ überbrückbar hält. Er fragt die anderen, ob sie ihr Anliegen den Eltern „verständnisvoll“ vermittelt haben. Die doppelte Semantik des Wortes „verständnisvoll“ verweist darauf, dass die Jugendlichen zum einen die Perspektive der Eltern übernehmen und zum anderen auf diese Weise Verständnis erzeugen sollen. Die Überbrückung der Orientierungsunterschiede obliegt damit den Jugendlichen. Dies wird von Behran validiert.

Mit dieser Synthese scheint der gemeinsame Rahmen der Gruppe wieder gefunden. Die Gruppe *Geist* ist – ähnlich wie im Umgang mit Personen der äußeren Sphäre (s. u.) – an einer Verständigung mit den Eltern orientiert; enttäuschende Erfahrungen modifizieren diese Verständigungsorientierung.

9 dt.: was soll ich über Sex quatschen tun,
 10 dt.: Okay

Doch Duran treibt die Kontroverse weiter und fragt, ob auch „Sex“ ein Thema zwischen den Familiengenerationen ist. Als dies verneint wird, sieht er seine Vermutung bestätigt, die Jugendlichen seien zur Kommunikation überhaupt nicht bereit.

Wenn Behran an dieser Stelle das Thema Sexualität in einer sprachlichen Mischung aus Deutsch und Türkisch (Z. 404f) aufgreift, so dokumentiert sich darin die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einer spezifischen, sie von Eltern wie Forschern unterscheidenden Sphäre: Das Thema wird in einem speziellen Code und sozialen Raum abgehandelt, zu dem nur diejenigen gehören, die beider Sprachen kundig sind.

Während der sprachliche Code recht eindeutig auf eine bestimmte Migrationsgeneration hinweist, verliert sich diese Klarheit im nächsten Abschnitt, in dem Behran begründet, warum er nicht mit seinen Eltern über Sexualität redet. Er verweist zunächst auf seine ‚Scham‘ (469). Dann heißt es weiter (Focussierungsmetapher, 490-498):

Bm:		↳ Saygı var oğlum, sevgiyle ¹¹	490
Am:		↳ Dm (.) Dm	491
Dm:		↳ Jaa. Du sollst	492
	ja nich sagen du machst jetzt Sex.		493
Bm:		↳ Deswegen diese deswegen is des en (.) is ne	494
	Mauer zwischen uns. (.) Du kannst doch nicht bei dem Thema		495
Am:		↳ Dm (.) man	496
Dm:		↳ Da musst du unter die Mauer durch-	497
	gehen oder die Mauer brechen is so		498

In der Metaphorik von „saygı“ und „sevgi“, von „Achtung“ und „Liebe“, wird ein Sozialitätsmodus ausgedrückt, der den Jugendlichen innerhalb des türkischen Sprachraums für das Verhältnis zur älteren Familiengeneration gültig erscheint. Dessen tradierte, ethnisch konnotierte Moral und die ‚Scham‘ sind wie eine „Mauer“ nicht einfach reflexiv zu bewältigen.

Wenn Duran nun differenziert und eine strategische Umgangsweise mit den Eltern einfordert (Z. 492f), stehen die Strategie und die reflexiv nicht zu bewältigende Moral einander gegenüber. So dokumentiert sich in diesem Diskurs über die Eltern zum einen die Fusion von familialer und jugendlicher Sphäre, zum anderen – wo dennoch eine „Mauer“ gespürt wird – eine Konfusion zwischen einem strategischen und einem tradierten Umgang mit den Eltern

11 dt.: Es gibt Achtung mein Junge, mit Liebe

MILIEUÜBERSCHREITENDE ERFAHRUNGEN IM STADTVIERTEL:
KONKURRENZ UND ETHNISCHE METAPHERN

Ethnische Metaphern gebrauchen die Jugendlichen auch dort, wo sie über ihr eigenes Stadtviertel und über Konflikte mit gegnerischen Jugendlichen berichten. Diese Passage beginnt mit der Frage des Diskussionsleiters, ob sie in Weststadt wohnen bleiben möchten. Es entwickelt sich ein Diskurs, in dem die erklärte Verbundenheit mit dem Stadtbezirk zunächst weniger durch die Konjunktion im Sinne gemeinsamer Erfahrungen, denn durch die Distinktion gegenüber anderen Stadtbezirken ausgearbeitet wird (Gewalt, 35-64):

Y1:		L Wollt ihr hier woh-	35
	nen bleiben,		36
Dm:		L Ja immer	37
Bm:		L Ja man- manche zum Beispiel so, (.) reiche	38
	Viertel gibts ja zum Beispiel Zehlendorf oder so ist doch		39
	(.) so reiches Viertel, Grunewald.		40
Y1:	L mhm	L mhm	41
Dm:		L Nee da fällt man zu	42
	sehr uff als Ausländer Alter eh des is so		43
Bm:		L Ja da fällt man irgend-	44
	wie auf so da kann man nich so (.) sich frei bewegen. So		45
	kommt det mir vor, ick sag mir wenn ich da (.) bin (.)		46
Dm:	L ich		47
Bm:	eh sag ich mir ei hier könnt ich nie wohnen.		48
Y1:		L mhm	49
Dm:		L Also	50
	ich würd da wohnen wo`s mehrere Türken gibt sagen wer mal so		51
	wo ich mich ()		52
Am:		L Wo mehr Action is mehr Action los is wenn man	53
	ausm Fenster rausguckt @(.Lachen)		54
Cm:	L Aber zuviel Türken darf`s auch nicht sein.		55
Dm:		L Is so is so.	56
Cm:		L (Kommt	57
	drauf an) zum Beispiel Südstadt will ich niemals wohnen		58
Bm:		L Ja	59
	könnt ich auch nie wohnen.		60
Dm:	L Ja da möcht ich eigentlich auch nicht wohnen.		61
Am:		L Küçük	62
	İstanbul		63
Bm:	L die Grenze muss schon so sein.		64

In der Proposition zeichnet sich der negative Gegenhorizont der „reichen Viertel“ (38f) ab. Die Jugendlichen antizipieren in diesen nicht (nur) eine mögliche Diskriminierung „als Ausländer“, sondern primär ihre besondere

Sichtbarkeit und die mit ihr einhergehende soziale Kontrolle in solchen Sozialräumen, in denen sie sich nicht „frei bewegen“ können.

Demgegenüber stellen „mehrere Türken“ und „mehr Action“ Gegebenheiten eines Stadtviertels dar, das im positiven Gegenhorizont steht. Doch auch gegenüber dem Geschehen in derartigen Stadtvierteln wird sogleich eine Grenze gezogen: man will es aus der Distanz des „Fensters“ beobachten.

Auf der anderen Seite kommen solche Stadtviertel, in denen es „zuviel Türken“ gibt, für die Jugendlichen nicht als Wohnort in Betracht. Dabei geht es nicht nur um die dominante Präsenz des Türkischen, wie sie im „Küçük İstanbul“ („Klein Istanbul“) ihren sprachlichen Ausdruck findet. In dieser Metapher dokumentiert sich auch, dass sich die Gruppe *Geist* davon abgrenzt, in Berlin auf dieselbe Art und Weise zu leben wie in Istanbul. Diese unvermittelte Transplantation einer Lebensweise, die eine biographische Kontinuität trotz der Migration suggeriert, steht hier im negativen Gegenhorizont der Gruppe, während Duran in seinem beruflichen Werdegang auf sie zurückgegriffen hat (s. Abschnitt 3.0).

Die Abgrenzung gegenüber einer derart transplantierten Lebensweise ist somit – auch begrifflich – nicht sehr eindeutig. Dies zeigt sich u. a. darin, dass die Jugendlichen sowohl das eigene Stadtviertel als auch solche Bezirke, in denen sie nicht leben wollen, in ethnischen Metaphern beschreiben. Nur in der Quantität („mehrere“ vs. „zuviel Türken“) unterscheiden sich die Bezirke voneinander. Eine habitualisierte Grenzziehung fehlt – ebenso wie im Umgang mit diskrepanten Sphären – auch im sozialräumlichen Bereich. Wie wenig habitualisiert die Grenzziehungen gerade hier sind, dokumentiert sich in der theoretisch-reflexiven Forderung nach einer „Grenze“ (64).

Die stadtteilbezogenen Erfahrungen der Gruppe bestehen vornehmlich aus Konflikten und gewaltsamen Auseinandersetzungen. In der kurzen Schilderung eines solchen Konflikts zeigt sich neben der mangelnden Habitualisierung von Grenzen die ethnische Definition der Beziehungen, die die Mitglieder von *Geist* zu gleichaltrigen Migranten unterhalten. Sie beobachten die „Action“ keineswegs aus der Distanz, sondern sind in sie involviert (Gewalt, 152-163):

Bm:		L Zum Beispiel woll- wollte der	152
	sich heute mit'm Araber schlagen.		153
Y1:		L mhm (3) hm wie war das	154
Bm:		L Aber	155
	er er war (noch) mit ihm gewesen, also die beiden		156
Am:		L Also wir saßen so	157
	im Café, (.) obwohl er auch eigentlich mein Freund ist abber		158
Y1:		L mhm	159

Aus der Definition des Gegners in ethnischen Metaphern wird eine Beschreibung, in der dessen Alterszugehörigkeit immer mehr an Bedeutung gewinnt. Der Beginn der Auseinandersetzung mit ihm bleibt undurchsichtig, Adnan wurde „irgendwie angemacht“. Ebenso unklar bleiben zunächst die Reaktionen Adnans auf die Provokationen des Jüngeren (Z. 377). Ein Versuch der Verständigung, in dem Adnan vergeblich nach der Perspektive des Gegners fragt („WAS IS LOS WA,“), scheitert. Den nun folgenden körperlichen Eingriff („festgenommen“) fasst Adnan als Versuch der Deeskalation auf, der von der Aufforderung „hör auf“ begleitet ist. Immanent ist diese Erzählung also durch das Streben nach Verständigung und Deeskalation strukturiert. In dokumentarischer Interpretation deutet sich jedoch ein habituelles Handeln an, in dem Adnan in ein Konkurrenzverhältnis zu seinem Gegenüber tritt. Sowohl in den Begriffen, mit denen er den Jüngeren bezeichnet („kleiner (.) Muckel“), als auch in seinem Handeln, mit dem er die Überlegenheit des Älteren markiert („hochgehoben“), wird der Jüngere degradiert und provoziert. Wenn dieser nunmehr mit seinem „Bruder“ und „Onkel“ droht, wird deutlich, dass der Konkurrent diese Provokationen wahrnimmt.

Die zwischen *habitualisierter Provokation* und *intendierter Deeskalation* changierende Episode findet, obwohl Adnan „weggegangen“ ist, eine Fortsetzung. Der jüngere Konkurrent holt „dreißig Leute“ (409) als Verstärkung. Adnan kommentiert dies mit den Worten: „Ich weiß, die schlagen auch gleich zu. Da meint so okay ich konnt es nicht ich könnte mich einfach nicht niedrig lassen,“ (409-417). Damit kommt die Geschichte an einen Wendepunkt. Adnan stellt sich nun der Auseinandersetzung. Dies tut er allerdings in einer anderen Weise, als es bei der in Deutschland einheimischen Gruppe *Top* (Kap. 2.2.3) zu beobachten war. Er ruft nicht die Polizei, sondern sucht nach eigenen Möglichkeiten, sich den Konkurrenten zu stellen.

Zunächst kommt es zu keiner Konfrontation, da Adnan ebenfalls einige Freunde zu Hilfe ruft. Erst „nach paar Tagen“ finden die Provokationen ihre Fortsetzung. Personen, die vorher überhaupt nicht in den Konflikt eingebunden waren, ergreifen nun Partei (Gewalt, 452-466):

Am:	(1) und danach eh nach paar Tagen	452
	so seh ich eh (.) kommt son Araber (.) Flötz (.) son ja so	453
	in meinem Alter ungefähr, (ick) mach und sagt zu meinen	454
	Freunden ja (.) sag dem arschloch, dass wir seinen arsch (.)	455
	em em machen werden. Und dann (.) sagen se auch zu meinen	456
	Freunden Ausdrücke, ich hör des, und dann nach (.) nach	457
	fünfundvierzig Minuten hör ich das, seh ich den Jungen in	458
	nem Bus. Ich schlag ihn (.) so raus also ich (.) isch prügel	459

Y1:	L hm	L hm	460
Am:	ihn und hol ihn ausm Bus raus. Hab ihn geprügelt, auf einmal		461
	hör ich (.) sein (.) zweiter Onkel will mich schlagen. Näch-		462
	sten Tag hör ich, der will ihn schlagen. Er will mich schla-		463
	gen er will, er meint so, Schnauze voll. Da meinten sie (.)		464
	zu uns (.) wir werden jetzt en äh (.) Treff machen also son		465
	(.) eh Bandenkrieg.		466

Indem er auf die ethnische Zugehörigkeit des „Arabers“ zurückgreift, stellt Adnan eine Verbindung zwischen dem vorangegangenen Vorfall und der Provokation her, mit der er und seine Freunde überzogen werden. Diese ethnische Identifizierung schafft eine klare Konfrontationslinie zwischen zwei Entitäten: den „arabischen“ Gegnern und den Freunden Adnans. Zwischen seinen Freunden und ihm selbst gibt es keinerlei Differenz. Was diese ihm nur berichtet haben, stellt er als etwas dar, was er selbst gesehen hat („seh ich“).

Diese ethnisch definierte Konfrontationslinie setzt sich mit der Schlägerei fort, die ohne jegliche verbale Kommunikation beginnt. Der „Araber“ im Bus wird unvermittelt mit dem „Jungen“, d. h. dem Gegner auf dem Tag der offenen Tür, identifiziert.

Wider Adnans Erwarten findet die Auseinandersetzung damit jedoch keinen Abschluss. Sie eskaliert hinsichtlich der involvierten Personen wie auch der Gewalt und wird zunehmend unübersichtlich („zweiter Onkel“; „der“; „er“ -462f). Erst als die gegnerische Seite einen „Bandenkrieg“ vorschlägt, findet die Unübersichtlichkeit vorläufig ein Ende. Nun soll im Kontrast zur vorangegangenen Eskalation klar sein, wer an der Auseinandersetzung beteiligt ist (nämlich die „Bande“, deren Stärke auch ausgehandelt werden kann). Diese Form der Auseinandersetzung soll durch die Beteiligten entsprechend vorgeplant werden, handelt es sich doch um eine Verabredung, einen „Treff“. Gemeinsame Regeln sollen die Auseinandersetzung strukturieren. Doch gelingt es den Jugendlichen nicht, auf einem freien Gelände einen Bandenkrieg zu führen, da die Polizei eingreift. Adnan steigt mit einem Freund und drei Gegnern in ein Auto, um den Streit an einem anderen Ort auszutragen (Gewalt, 524-533):

Am:	.....Dachte er wird glaub ich Einzelkampf	524
	machen mit mir. Und danach steig ich aus, ne ich bin kaum	525
	nicht mal a- ausgestiegen da hat er einen (.) Faust auf mein	526
	Auge (.) reinbekommen, ich hab aber ich ich bin wieder auf-	527
	gestanden ich hab immer noch weitergeschlagen zu ihm. Aber	528
	(.) ick seh dass (.) ick hab nicht gegen ihn einen geschla-	529
	gen. Ick danach hat dann irgendein Araber son Messern son	530

	weeß ich watt son (.) son großen Messer rausgezogen ja, er	531
Y1:	L mhm	532
Am:	wollte hier bei mir in Bauch (.) stecken,	533

Selbst innerhalb der körperlichen Gewalt rechnet Adnan mit einem „Einzelkampf“, d. h. mit einer an gemeinsamen Regeln orientierten symmetrischen Auseinandersetzung. Hier zeigt sich, dass der Jugendliche eine für ihn und seinen Konkurrenten verbindliche *normative Ordnung* unterstellt, an der beide orientiert seien. Die mit der *Unterstellung gemeinsamer Normen* verknüpfte Erwartung erweist sich allerdings als unrealistisch. Adnan sieht sich nicht nur mit „ihn einen“ (529), sondern mit einem weiteren „Araber“ konfrontiert. Mit dessen Angriff werden die Regeln des Einzelkampfes sowohl hinsichtlich der Teilnehmerzahl als auch der eingesetzten Mittel gebrochen. Adnan wird schließlich mit einem „Messer“ verletzt.

In dieser Erzählung, in der Adnan homologe Erfahrungen und Orientierungen der Gruppe *Geist* aktualisiert (sie werden von den anderen Gruppenmitgliedern validiert), dokumentiert sich die Form der Begegnung mit Personen außerhalb des eigenen Milieus. Die Jugendlichen der gleichen Migrationsgeneration werden als Konkurrenten wahrgenommen, denen allerdings eine Orientierung an der eigenen und damit letztendlich gemeinsamen Norm der symmetrischen Auseinandersetzung unterstellt wird.¹⁴ Trotz der Intention, sich mit den Konkurrenten zu verständigen, werden diese in der habituellen Handlungspraxis provoziert und degradiert. Das habituelle Handeln geht mit einer sozialen Konstruktion des Konkurrenten einher, in der dieser ethnisch markiert wird. Immer wieder gebrauchen Adnan und seine Freunde ethnische Metaphern, mit denen sie ihre Konkurrenten im Stadtviertel definieren. Jenseits dieser auf theoretische Weise gezogenen Grenze dokumentiert sich indes keine habitualisierte Grenzziehung gegenüber dem Konkurrenten.

Im Kontrast zur Gruppe *Top*, die ebenfalls ihre Gegner in ethnischen Metaphern beschreibt, knüpfen die Jugendlichen der Gruppe *Geist* mit der Ethnie z. T. an eine Theorie über die Konkurrenten an. Mit Hilfe dieser ethnisierten Theorie versuchen die Jugendlichen, sich Handlungssicherheiten zu verschaffen. So beschließt Adnan, bestätigt von seinen Freunden, nunmehr

14 Mannheim definiert Konkurrenz als „Wettbewerb verschiedener Parteien“, die „mit der gleichen Zielsetzung“ (1964d, S. 572) antreten. Es kann in diesem Zusammenhang zu einer „Polarisation“ (ebd., S. 586) kommen, in der erfahrungsbezogene Gemeinsamkeiten der Konkurrenten – hier diejenigen der Migrationsgeneration – in den Hintergrund treten.

jeglichen Auseinandersetzungen selbst mit einem „zehnjährigen Araber“ (551) aus dem Wege zu gehen. Denn für die Gruppe *Geist* lässt sich mit den Konkurrenten letztendlich keine Verständigung erzielen. Vielmehr weisen die Jugendlichen ihnen in der ethnischen Identifizierung spezifische Eigenschaften zu, die sie zum Gegenpol ihrer selbst werden lassen. Die Gemeinsamkeiten ihrer Migrationsgeneration, auf die sie eingangs dieser Passage hingewiesen haben, bleiben dabei unberücksichtigt.

Während die Konflikte, die sich auf diese Weise ergeben, auf besondere Schwierigkeiten der Gruppe *Geist* hinweisen, ermöglicht das *Fehlen von habitualisierten Grenzen* aber auch intensive Interaktionen mit den Personen der äußeren Sphäre, so etwa dem Feldforscher. Dies wurde in der von den Jugendlichen selbst initiierten Kontaktaufnahme zu Beginn der Erhebung (s. o.) ebenso deutlich wie im gemeinsamen Tischtennispielen und Bodybuilding. Eine derart geteilte Handlungspraxis zwischen Forscher und Erforschten lässt sich in den Gleichaltrigengruppen, die den anderen Typen der Migrationslagerung zuzuordnen sind, nicht finden.

DIE GRUPPE LINEAL

Hinsichtlich der Offenheit gegenüber den Forschenden, aber auch in Bezug auf die problematische Lage zwischen einer Verständigungsorientierung auf der einen und den Formen der ethnischen Kategorisierung auf der anderen Seite, weist die Gruppe *Geist* Gemeinsamkeiten mit der Gruppe *Lineal* auf. Zum Zwecke der Erweiterung und Vertiefung dieses Typus der Migrationslagerung gehe ich im Folgenden kurz auf diese Gruppe ein.

Die Gruppe *Lineal* haben wir im Hinterzimmer des Lokals eines türkischen Fußballvereins im Ostviertel kennengelernt. Ihre Mitglieder sind zwischen 22 und 26 Jahre alt. Mit dem gegenüber der Gruppe *Geist* höheren Durchschnittsalter dominieren in der Gruppe Erfahrungen, die zwar hinsichtlich der Migrationslagerung denjenigen der Gruppe *Geist* gleichen, in der entwicklungs- und generationsspezifischen Dimension jedoch Unterschiede aufweisen.

Der Kontakt zu der Gruppe *Lineal* gestaltete sich zunächst sehr unproblematisch. Die jungen Erwachsenen zeigten sich schon beim ersten Kennenlernen damit einverstanden, eine Gruppendiskussion zu führen. Noch bevor wir mit dieser beginnen konnten, richtete jedoch ein Mitglied der Gruppe ganz unvermittelt folgende Frage an uns: „Wie haltet ihr es denn mit Blicken gegen Türken?“ (TB von Peter Loos, 16.7.97, vgl. hierfür und das Folgende auch

Loos 1998). In dieser Fragestellung werden unterschiedliche ethnische Kategorien aufgegriffen und in Deutsches versus Türkisches dichotomisiert. Gegenstand ist allerdings nicht die eigene ethnische Zugehörigkeit, sondern der *Umgang mit den ethnischen Fremdidentifizierungen*. Diese Aufteilung des sozialen Raumes nach ethnischen Fremdidentifizierungen wird sowohl den Forschern unterstellt als auch von den Mitgliedern der Gruppe *Lineal* selbst verwendet. Ethnische Fremdidentifizierungen werden so zu etwas Selbstverständlichem, fraglos Gegebenem.

Die Frage der Gruppe ist jedoch nicht im Sinne eines moralischen Vorwurfs, der eine feindseelige Haltung der Forscher implizieren würde, sondern als Bitte um Information zu verstehen. Die Forscher werden als Experten befragt, wie sich dies im weiteren Verlauf des Gesprächs herausstellen sollte.

Diese nüchterne Haltung im Bereich der ethnischen Identifizierungen geht mit einer distanzierten Betrachtung der unterschiedlichen Handlungspraktiken einher, die die Mitglieder von *Lineal* in ihrer Sozialisationsgeschichte kennengelernt haben. In ihrer Pendelmigration zwischen der Türkei und Berlin (Schulbesuch in beiden Ländern) haben sie sowohl eine durch die Herkunftsfamilie und die Türkei vermittelte Praxis als auch diejenige der deutschen Gesellschaft kennengelernt. Doch in keiner der beiden Praxen sind die jungen Erwachsenen habituell verfestigt. Vielmehr wurden bereits bestehende Habitualisierungen im Zuge markanter Erlebnisse und wiederholter Ortswechsel aufgebrochen. Mit den Begriffen des „Deutschen“ und des „Türkischen“ bezeichnen diese jungen Erwachsenen also zwei Sphären, die ihnen in heteronomen Alltagstheorien vorliegen.

Informationen über diese Sphären zu erhalten und sie zu fusionieren, ist zentraler Bestandteil des Orientierungsrahmens von *Lineal*. Dies schlägt sich nicht nur im Verhältnis zu den Forschern, sondern auch im Diskurs über die Beziehung zu Frauen nieder, die – und hier zeigen sich entwicklungstypische Unterschiede zur Gruppe *Geist* – im Fokus der Gruppe *Lineal* stehen (vgl. für das Folgende auch Bohnsack/Nohl 2000c u. Bohnsack et al. 2000).

Während eine Ehe mit einer Frau aus der Türkei den Mitgliedern von *Lineal* schwierig erscheint, da sie selbst zu „dreiviertel Deutsche“ seien, findet in der bikulturellen Partnerschaft die Problematik der *Sphärenfusion* ihren Höhepunkt. Denn die Kontinuität einer solchen Beziehung ist für die Gruppe *Lineal* nur dann zu gewährleisten, wenn sich ein Partner an die Kultur des anderen „angepasst“ (Partnerschaft, 354) hat. Demgegenüber ist es ihnen, wie sie aus eigenen Erfahrungen schließen, unmöglich, zwischen den Kulturen „die Mitte zu finden“ (358f). Hier entziehen sich nun die dichotom unter zwei

ethnische Definitionen subsumierten „Kulturen“ der Vermittlung und Verständigung. Eine solche reflexive Bewältigung der Differenz ist den Mitgliedern von *Lineal* insbesondere dort nicht möglich, wo sie diese veralltäglichen und habitualisieren müssten, wie etwa in der Partnerschaft. Demgegenüber suchen sie, wie sich in der Kommunikation mit den Forschern zeigt, in kurzfristigen, gelegentlichen Interaktionen nach einer reflexiven Verständigung zwischen den Sphären.

Während für die Gruppe *Lineal* die Diskrepanz der Sphären, ihrer Sozialitätsmodi und Normalitätserwartungen in der Spätadoleszenz also vor allem in den Beziehungen zu Frauen zum Problem wird, suchen die Mitglieder der Gruppe *Geist* im Beruf, in der Beziehung zu ihren Eltern, in der Interaktion mit Gleichaltrigen und auch mit Repräsentanten öffentlicher Instanzen nach einer Sphärenfusion.

VERSTÄNDIGUNG, ALLGEMEINE ORDNUNGSVORSTELLUNGEN UND ETHNISCHE FREMDETIKETTIERUNG

Mit dem Fehlen von habitualisierten Grenzen gehen in der Gruppe *Geist* Orientierungen einher, die sich dort besonders deutlich herausarbeiten lassen, wo ihre Mitglieder über Konflikte in der äußeren Sphäre, d. h. mit öffentlichen Institutionen respektive über Erfahrungen mit der Polizei, berichten. Auf der Polizeiwache wird Duran hinsichtlich der Möglichkeiten der Verständigung enttäuscht (Polizei, 38-48):

Dm: ...und=ich kam da an, und wollte 38
halt äh:: halt nur Frage stellen wo ne Anzeige ob=ich ne 39
Anzeige erstatten darf oder so, aber=ich wurde einfach über- 40
hört (.) ich wurde einfach überhört @(.)@ und mir wurde ein- 41
fach äh: die ham nach n` ähm Pass verlangt nach mir, ((Zun- 42
genschnalzen)) da meint=ich na ich hab kein deutschen Pass 43
ich bin ein türkischer Mitbürger ich hab n` türkischen Pass 44
und die meinten ja: (die na) (.) da zeig mal zeig mal uns da 45
zeig mal dein Pass, weil d- da ham (se) mir erzählt dass sie 46
das Recht haben irgendwie jeden Ausländer (.) hier irgendwie 47
zu kontrollieren, (.) 48

Bevor Duran die Gelegenheit erhält, mit der Polizei über eine „Anzeige“ zu sprechen, hat diese seinen „Pass“ verlangt. In seiner Reaktion weist Duran auf seine Nichtzugehörigkeit zur Bevölkerungsmehrheit hin. In dieser Schilderung dokumentiert sich – ähnlich wie in der Interaktion mit ihren Eltern – die *Ver-*

ständigungsorientierung der Jugendlichen: Duran sucht das Gespräch und antizipiert die Perspektive seines Gegenübers, indem er sich selbst mit dem Begriff des „türkischen Mitbürgers“ bezeichnet, den er dem unterstellten Sprachgebrauch seines Gegenübers entnimmt. Gleichzeitig bedient er sich auf diese Weise selbst einer *ethnisierenden Fremdzuschreibung*. Diese greift die Polizei auf und verwendet sie, um Duran zu diskriminieren. Sie nimmt sich – in der Perspektive des Jugendlichen – „das Recht“, „jeden Ausländer“ zu überprüfen.

Die Verständigung, die Duran bereits zu Beginn seines Besuchs auf dem Polizeirevier sucht, lässt sich in der Antizipation von und der Konfrontation mit Fremdebnisierungen nicht realisieren. Der Jugendliche gerät schließlich in einen Streit mit der Polizei und wird mit Gewalt aus der Polizeistation herausbefördert. In den Worten, mit denen Duran und Behran im Folgenden ein Fazit aus diesem Erlebnis ziehen, dokumentiert sich, dass die Suche nach Verständigung mit der *Orientierung an einer für allgemeingültig gehaltenen Moral* verknüpft ist (Polizei, 86-102):

Dm:	Und die Anzeige, (.) wurde <u>nich</u>	86
	erstattet also ich ich konnte keine Anzeige machen. Weil die	87
	Erlaubnis nich <u>kam</u> . Und soweit ich weiß ist die Polizeire-	88
	vier is ja is ja Polizisten dazu da egal egal welche Reli-	89
	gion egal welche Nationali(tät) dass man dahin gehen dass	90
	man ne Anzeige machen kann () nach dann äh nach sein	91
	Recht fordern kann. Bloß das konnt=ich leider nich und da	92
	hab=ich bemerkt ich bin Türke @(.).@ ich bin Ausländer. Also	93
	hab=ich doch nich das gleiche Recht auch nicht jetzt (hör	94
	mal) wenn=ich n` deutschen Pass hätte oder so, würde mir	95
	(dit) auch nicht viel weiterhelfen.	96
Bm:	L (nö) ja. (.)	97
?m:	L ()	98
Dm:	L Also	99
	hätte mir dit (auch) nicht weiter viel äh- (1) und dit is so	100
	is wird an- man wird immer ma- konfrontiert irgendwie (phh)	101
	dass man immer Türke is. (1)	102

Auf der einen Seite zeichnet Duran zunächst den positiven Gegenhorizont eines idealen Polizeibeamten, der „egal welche Religion egal welche Nationali(tät)“, d. h. über diesen stehend, handelt. Das „Recht“ erscheint als ein Gut, das prinzipiell alle einfordern können. Die Jugendlichen sind an diesem für allgemeingültig gehaltenen Ordnungsprinzip orientiert, das die unterschiedlichen, u. a. ethnischen Zuschreibungen übergreift.

Im Zuge des Konfliktes wird Duran auf der anderen Seite ein solches „Recht“ verweigert; er wird mit der ethnischen Zuschreibung total identifiziert:

„da hab=ich bemerkt ich bin Türke“. Gegenüber der deutschen Staatsbürgerschaft ist eine solche ethnische Fremdidentifizierung vorrangig: Die Jugendlichen können, wie auch Behran validiert, weder über sie verhandeln noch sie durch Konventionen hintergehen.

Hier zeigt sich ein markanter Unterschied zur Gruppe *Top*, den Jugendlichen aus einheimischen Familien (Kapitel 2.2.3). Diese sind auch an einem (institutionalisierten) Ordnungsprinzip orientiert, doch werden sie hinsichtlich seiner Allgemeingültigkeit nicht von der Institution enttäuscht, die diese Ordnung durchsetzen soll (Polizei). Vielmehr gehen sie sogar mit ihren Eltern nach dem Muster institutionalisierter Beziehungen um.

Demgegenüber befinden sich die Mitglieder von *Geist* in einem Konflikt zwischen ihrer Orientierung an Verständigung und den ethnischen Zuschreibungen, die nicht in einem übergreifenden Ordnungsprinzip überwunden werden können. Letztendlich sind sie in der Auseinandersetzung mit den Institutionen der äußeren Sphäre „immer Türke“ (102), wie Duran konkludiert. Die Fusion von äußerer Sphäre und der Sphäre der Jugendlichen, die hier in der Verständigung und in Vorstellungen von einer allgemeinen Ordnung gesucht wird, bleibt u. a. angesichts dieser ethnischen Zuschreibungen immer prekär. Damit wird eine dritte Form der ethnischen Kategorisierung, die *ethnische Fremdetikettierung*, evident. Neben der Kontinuitätsannahme einer ethnischen Kultur innerhalb der inneren Sphäre und der ethnischen Definition einzelner Gruppen innerhalb der Migrationsgeneration ist für die Gruppe *Geist* die ethnische Fremdetikettierung, die sie in der Begegnung mit den öffentlichen Institutionen, d. h. in der äußeren Sphäre erfährt, von hoher Bedeutung.

SPHÄRENFUSION

Dieser Typus der Migrationslagerung, die Sphärenfusion, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: In der Rekonstruktion des Milieus, für das die Gruppen *Geist* und *Lineal* exemplarisch stehen, zeigen sich Diskrepanzen. Auf der einen Seite steht die innere Sphäre. Sie umfasst die Herkunftsfamilie und Einwanderungscommunity und wird bisweilen mit ethnischen Metaphern bezeichnet. Hier finden sich spezifische, z. T. ethnisch etikettierte Erwartungen und ein Sozialitätsmodus, der an nahweltlichen Reziprozitätsbeziehungen orientiert ist. Auf der anderen Seite steht die äußere Sphäre, zu der öffentliche Institutionen, aber auch die Forschenden und ‚deutsche‘ Partnerinnen gehören. Hier werden die Jugendlichen mit institutionalisierten Ablaufmustern und

ethnischer Diskriminierung, aber auch mit einem am persönlichen Habitus orientierten Sozialitätsmodus konfrontiert. Zwischen diesen beiden Sphären trennen die Jugendlichen nicht. Vielmehr suchen sie, beide diskrepanten Normalitätserwartungen und Sozialitätsmodi zu berücksichtigen und in eins zu bringen. Dies zeigt sich insbesondere in der Verständigungsorientierung gegenüber öffentlichen Instanzen und den Eltern. Mit ihr einhergehende Schwierigkeiten werden in einer theoretisch-reflexiven Haltung, die nach Grenzen und Sphären übergreifenden Ordnungsvorstellungen sucht, nicht überwunden. Auch die ethnische Selbst- und Fremdidifizierung zeitigt hier keinen Erfolg. Vielmehr finden sich hier, wie auch in der Auseinandersetzung mit Angehörigen der eigenen Migrationsgeneration, Unsicherheiten im habituellen Handeln.

Die Sphärenfusion wird insbesondere vor dem Kontrasthorizont deutlich, den der zweite Typus der Migrationslagerung bildet, in dem eine scharfe Trennung zwischen den Sphären habitualisiert ist.

3.2 Primordialität der inneren Sphäre: die Gruppen *Schuh*, *Stiefel* und *Haus*

Im zweiten Typus der Migrationslagerung trennen die Jugendlichen strikt zwischen äußerer und innerer Sphäre und räumen letzterer den Vorrang ein. Dieser Typus der Primordialität der inneren Sphäre lässt sich in prägnanter Form in der Gruppe *Schuh* herausarbeiten. Ich gehe zunächst auf die innere Sphäre ein, beziehe dann die Gruppen *Haus* und *Stiefel* in knapper Form in die Typenbildung ein und komme dann auf die äußere Sphäre zu sprechen.

INNERE SPHÄRE DER FAMILIE

Bereits in den schulischen und beruflichen Erfahrungen der Gruppe *Schuh* (Abschnitt 3.0) dokumentierte sich nicht nur die Reorientierungsphase der Adoleszenz; über sie hinaus deutete sich die hohe Bedeutung der Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher *äußerer Sphäre* und *innerer Sphäre* der Familie an. Der Diskussionsleiter greift das Thema „Eltern“ im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion erneut auf (Eltern, 3-13):

Cm:		L Dođru deđil	61
	mi, ¹⁵		62
Am:	L Cm mein Onkel is geschwo-	gestorbt. De-des eh des war eh	63
Cm:		L Mein Beileid.	64
Bm:		L (	65
	)		66
Am:	die eh er hatte <u>zwei Frauen</u> verheiratet. Und davon sechs		67
	Mädchen. Und der war der einzige Mann.		68
Bm:		L Kein Junge; der	69
	hat kein Sohn. (.) Ey ich kenn die Familie auch also,		70
Am:	L Kein Junge. Weißt du und <u>der is gestorben</u> weißt du wie		71
	die Frauen da standen? Die warn noch en bißchen arm; (.) und		72
	die standen so hilflos dabei,		73
Bm:		L Na <u>arm</u> s- kann man dazu nich	74
	sagen. Durchschnittlich. Naja weißt du eh so		75
Am:		L Durchschnittlich abber abber abber	76
	auch nicht <u>besser</u> !		77
Bm:		L Stimmt stimmt.	78
Am:		L Und die standen denn so	79
	alleine da, da war die Familie; zum Beispiel ich hab nie		80
	mehr ick hab immer mit denen gesprochen abber <u>Hallo</u> und <u>Tach</u>		81
	abber wo an dem Tag (.) die gestorben sind, da haste ge-		82
Y1:		L mhm	83
Am:	merkt jetzt muss mer zusammenhalten. Jetzt gehört die Familie		84
	zusammen.		85

Cevdet formuliert ein „Prinzip“ (57), dessen Geltung Situationen und Personen übergreift. Demnach ist die Familie der Ausgangspunkt einer Prioritätenliste, in die sie selbst nicht eingeordnet wird. Behcet bekräftigt dies, allerdings unter Einschränkung auf den Fall des Helfens. In der Exemplifizierung durch Ahmet, die er interaktiv mit den anderen Jugendlichen entwickelt, wird auf solch einen Fall, in dem der Familie des verstorbenen Onkels geholfen werden musste, Bezug genommen.

In einer ähnlichen Form wie gegenüber ihrem eigenen beruflichen Werdegang nehmen die Jugendlichen gegenüber dem Tod des Onkels und seinen Folgen eine instrumentelle Haltung ein. Lediglich die finanzielle Lage der Familie, die „arm“ und „hilflos“ ist, findet Beachtung und wird diskutiert (Z. 71-80). Auf diese Weise übernehmen die Mitglieder der Gruppe *Schuh* die Perspektive der Frauen zwar hinsichtlich ihres wirtschaftlichen Überlebens; sie enthalten sich jedoch einer moralischen Bewertung der Bigamie oder der Trauer über den Tod.

15 dt.: ist es nicht richtig?

Dieser Tod transformiert Ahmets zwar kontinuierliche, jedoch unengagierte und beiläufige Kommunikation mit der Familie („Hallo und Tach“) in eine intensive Beziehung: „Jetzt gehört die Familie zusammen.“ (84f). In der Extremsituation wird die Primordialität der Familie virulent.

Die Jugendlichen der Gruppe *Schuh* kontrastieren die kontinuierliche Bedeutung und Vorrangigkeit, die sie ihrer Familie geben, mit ihrem Bild von den „Deutschen“, bei denen die familiäre Solidarität am Ende der Adoleszenz zu Ende gehe (Eltern, 151-158):

Am:	L Des find ich bei eh zum Beispiel bei Deutschen Scheiße;	151
	nach zwanzig sagter okay ab jetzt ick hab mein eigenen Leben	152
	zu führn. (1) Und Du bist	153
Y1:	L mhm	154
Cm:	L Ey schon ab achzehn; wenn se sagen ich bin voll-	155
	bin volljährig.	156
Am:	L ja okay zum ab achzehn, ick muss alleine leben ick zieh	157
	woanders; ick studier ma in Berlin jetzt.	158

Im negativen Gegenhorizont der Gruppe *Schuh* steht eine Auffassung von der Familie, die sie ethnisch definieren und den „Deutschen“ zuschreiben. In dieser *ethnischen Stilisierung* erscheint die fremde Orientierung als der eigenen diametral entgegengesetzt. Der eigenen Orientierung, die Cevdet ja nicht uneingeschränkt teilt, wird auf diese Weise eine Eindeutigkeit verliehen, die sie – wie noch zu zeigen sein wird – nicht immer besaß.

Die Jugendlichen grenzen sich davon ab, die familiäre Solidarität im Alter von „achzehn“ zu suspendieren. Zwar geht dies auf einen individuellen Schritt der Deutschen zurück, stellt sich aber in den Augen der Gruppe *Schuh* geradezu als erzwungene Handlung dar: „ick muss“. Die Abgrenzung erfolgt insofern nicht gegenüber den moralisch zu verurteilenden Intentionen der Deutschen, sondern gegenüber deren kulturellen Selbstverständlichkeiten.

Innerhalb ihres spezifischen Orientierungsrahmens teilt die Gruppe *Schuh* mit den Gruppen *Geist* und *Hisar* den stilisierenden Bezug auf die andere Ethnie. Doch polarisiert sie die Ethnien im Gegensatz zur Gruppe *Geist* in geringerem Maße. Sie verlässt die ethnische Stilisierung, die eigene Orientierungsdiskrepanzen zu überspielen hilft, sogleich wieder. Statt dessen wirft Behcet einen Blick auf die Veränderungen innerhalb der eigenen Gruppe hinsichtlich der „Einstellung“ (188) zur Familie (Eltern, 177-205):

Bm:	L Wart mal Ahmet ich will Dich mal was fragen. Hast Du auch	177
	so gedacht bevor Du verheiratet warst?	178
Am:	L Nein. (.) Ick bin	179

Bm:		Na also.	180
Cm:		Sieh-	181
	ste,		182
Am:	mit ick bin mit sechzehn schon aus- ausgezogen. Ick hatte		183
Y1:		mhm	184
Am:	mein eigene Wohnung; ABER (FÜR MICH) (.) ABER WEISST DU WIE		185
Bm:		Siehst Du nachdem Du verheiratet bist	186
Cm:		()	187
Bm:	(umstellt) sich die Einstellung. Verändert sich dann.		188
Am:	ICH MEIN eigenes Wohnung hatte? Ick hab erst mein eigenes		189
Cm:		Ick hab alles selber be-	190
Am:	Wohnung morgens und abends (bin ick) nach Hause Schlafen ge-		191
Cm:	zahlt Alter		192
Am:	gangen; damit meine Eltern nich wussten dass se irgendwie ne		193
Y1:		mhm	194
Am:	die <u>verlasse</u> ; (.) morgens hat ick mein eigenes Wohnung, da		195
Y1:		mhm	196
Am:	hab ick meine Freundin hingebbracht, da hab ick mein Einkoo-		197
	fen gemacht, und abends, um zwölf um eins und vielleicht um		198
	zwei (.) bin ick jeden abends (.) nach Hause gekommen und		199
Y1:		mhm	200
Am:	erstma hatten ham die mich <u>angeschrien</u> ; wieso biste so <u>spät</u>		201
	gekommen; was machste die ganze Zeit draußen? Woher bekommst		202
	Du des <u>Geld</u> ? Abber ick konnte ihnen nie sagen Du ick ha-		203
Y1:		mhm	204
Am:	woll- ick will Euch <u>verlassen</u> .		205

Zwar zielt die Frage von Behcet auf einen Wandel der Familienauffassung, der mit der Statuspassage der Heirat zusammenhängt, doch Ahmet schildert statt dessen eine Phase in seiner Adoleszenz, in der die Beziehung zu seinen Eltern prekär wurde. Die „eigene Wohnung“ hat er damals in einem zeitlichen Arrangement neben das Elternhaus gestellt, „damit“ die Eltern über dieses Doppelleben nicht informiert würden. Trotz der Vorwürfe und Fragen der Eltern („was machste die ganze Zeit draußen?“) verschweigt ihnen Ahmet seinen Wunsch, mit der „Freundin“ zusammen zu wohnen. Die Möglichkeit, über dieses Ansinnen zu verhandeln, wird überhaupt nicht in Betracht gezogen. Denn die „eigene Wohnung“ hat letztendlich auch in Ahmets Vorstellung keinen Platz neben dem Elternhaus, sondern impliziert, die Eltern zu „verlassen“.

Hier wird eine klare Trennlinie gezogen zwischen den Eltern und dem, was in deren Augen „draußen“ (202) geschieht. Diese Grenze trennt zwei unterschiedliche Sphären, die bereits im Diskurs über die Elternabende, zu denen die Eltern nicht „geschickt“ wurden (Abschnitt 3.0), durchschienen: die mit dem „draußen“ angedeutete äußere Sphäre und die innere Sphäre der Herkunftsfamilie.

Es ist diese *Unvermittelbarkeit* und *Trennung von innerer und äußerer Sphäre*, die den übergreifenden Rahmen zwischen Cevdet und seinen Freunden bildet. Auch Cevdets früherer Wegzug aus dem Elternhaus folgt dem Muster der Unvermittelbarkeit der Sphären, wie sich dies u. a. in seinem Beitrag zur interaktiven Herstellung dieses Diskurses zeigt: „Ick hab alles selber bezahlt Alter“ (190-192), nämlich die Kosten des außerfamilialen Lebens.

In der Fortsetzung dieses Diskurses wird deutlich, dass Ahmet in Bezug zur inneren Sphäre eine biographische Perspektive entwickelt, gleichwohl ihm ein berufsbiographischer Zukunftsentwurf fehlt (Eltern, 253-263):

Am:	.....Und mit <u>sechzehn</u> musst	253
	du darüber leben zum Beispiel und mein Vater sagt ick werd	254
	irgendwann wegen dir sterben; meine Mutter. Und darauf musst	255
Y1:	L mhm	256
Am:	ich (zure); okay ich mach dir nur Scheiße, aber ich bin da-	257
	bei. (.) Auch beim <u>Tode</u> . Ick werd bei Deim Tode zuschaun,	258
Y1:	L mhm	259
Am:	wie Du <u>stirbst</u> , aber ich werd Dich danach waschen. (.) Und	260
Y1:	L mhm	261
Am:	das <u>das</u> kostet Kraft. Aber nicht sagen <u>Oma</u> oder <u>O- Papa</u> Du	262
	bist nun sechzig fünfundsechzig, geh mal Altersheim;	263

Zu einem frühen Zeitpunkt in seiner Adoleszenz hat Ahmets Verhältnis zu seinen Eltern „darüber“, d. h. angesichts der zuvor geschilderten Krankheiten seiner Eltern, einen entscheidenden Wandel erfahren; die Beziehung ist nunmehr biographisch relevant („leben“). Die Vorwürfe der Eltern, die auf die existentielle Vernichtung der Voraussetzungen zur Wahrung der inneren Sphäre hinauslaufen („wegen dir sterben“), führen dazu, dass Ahmet seine Haltung und Handlungspraxis ändert. Er realisiert nunmehr eine Sphären-trennung, die auch von den Eltern akzeptiert wird. Zwar entspricht sein Handeln in der äußeren Sphäre nicht den elterlichen Normalitätserwartungen, insofern Ahmet „nur Scheiße“ macht, doch stellt dies nicht die vorrangige Bedeutung der familialen Solidarität innerhalb einer *Primordialität der inneren Sphäre* in Frage.¹⁶

16 Die Ausdifferenzierung der beiden Sphären bringt für die Jugendlichen in der Adoleszenz ein „Trennungsproblem“ mit sich, das nach Goffman (1977, S. 46) dann entsteht, „wenn auf eine Sache [hier: die Wohnung mit der Freundin; AMN] zwei verschiedene Perspektiven anwendbar sind, aber nur eine zum Zuge kommen soll“ (ebd., S. 91), genauer gesagt: kann.

Die innere Sphäre bildet also nicht alleine einen thematisch abgrenzbaren Bereich von Erfahrungen, in dem ein von den Eltern tradiertes Milieu dominiert. Sie umfasst insbesondere den mit diesem Milieu verbundenen *Sozialitätsmodus einer intergenerationellen Reziprozität*, wie sie hier von den Eltern reklamiert wird und wie ich sie anhand der in der Türkei einheimischen Gruppe *Hisar* exemplarisch gezeigt habe (Kap. 2.1.1). Gegenüber der totalen Einbindung der Einheimischen in die nahweltlichen Beziehungen ist in der Migrationslagerung eine besondere „Kraft“ (262) vonnöten, um diese Reziprozität aufrecht zu erhalten. Denn die Jugendlichen müssen hier zwischen der inneren und der äußeren Sphäre strikt trennen. Diese Erfahrung gehört zum *Polarerlebnis* ihrer Migrationsgeneration.

DIE GRUPPEN STIEFEL UND HAUS: INNERE UND ÄUßERE SPHÄRE

Der Kontakt mit der Gruppe *Schuh* dauerte über ein Jahr an, an dessen Ende, im März 1998, die Forschenden eine zweite Gruppendiskussion veranstalteten, um neue (adoleszenzspezifische) Entwicklungen zu untersuchen. An dieser Gruppendiskussion nahm neben Ahmet und Behcet ein dritter junger Mann teil: Devlet. Um den Unterschied zur ersten Gruppendiskussion zu markieren, haben wir diese Gruppe nun *Stiefel* genannt.

Entwicklungen hatten sich mittlerweile nicht nur hinsichtlich der Adoleszenz, sondern auch in der Beziehung zu den Jugendlichen ergeben. Nachdem die Jugendlichen in der ersten Gruppendiskussion eine scharfe Grenze gegenüber den Forschenden gezogen und nur wenig Informationen weitergegeben hatten, sprachen sie inzwischen freimütig auch über kriminalisierungsfähiges Handeln, insbesondere den Drogenhandel, in den Ahmet und Behcet im Erhebungszeitraum involviert waren.

Solche Aktivitäten sind für die Jugendlichen mittlerweile problematisch geworden; dies allerdings nicht deswegen, weil sie sie als Verstoß gegen die Normen der äußeren Sphäre moralisch bewerten würden. Vielmehr stellt die antizipierte Gefahr einer polizeilichen Hausdurchsuchung für die Jugendlichen ein Orientierungsproblem dar: Denn im Zuge der Hausdurchsuchung würden Polizisten die Grenze von der äußeren zur inneren Sphäre der Familie überschreiten („einbrechen“ -Familie, 405); dies würde Konsequenzen für „die Eltern und die Geschwister“ (408) zeitigen: „Herzstillstand“ (414). In dem damit entstehenden Konflikt zwischen innerer und äußerer Sphäre wird die Reorientierung der Jugendlichen deutlich. Gegenüber der Möglichkeit, mit dem

„devianten“ Handeln fortzufahren und als Preis hierfür die Eltern nicht zu „kennen“ (415), d. h. deren Erwartungen nicht zu berücksichtigen, schränken die Jugendlichen ihre Aktivitäten ein und wahren so die Primordialität der inneren Sphäre. Wie sich schon im Diskurs der Gruppe *Schuh* andeutete, erfolgt die Reorientierung weniger im beruflichen, der äußeren Sphäre zugehörigen Bereich, denn in Bezug auf die innere Sphäre. Nicht den Drogenhandel als solchen, sondern das mit ihm verbundene Fehlen von „Respekt“ (416) gegenüber den Eltern „gibt’s bei uns nicht mehr“ (416), sagen die Jugendlichen. „Abweichendes“ Handeln wird insofern – ähnlich wie in der Gruppe *Hisar* – nur in seinem Stellenwert für die innerfamiliäre Reziprozität zum Problem.

Eine entsprechende Haltung findet sich auch in der Gruppe *Haus*. Diese umfasst drei junge Erwachsene im durchschnittlichen Alter von 23,3 Jahren, die sich ebenso wie die anderen beiden Gruppen in der Phase der Reorientierung befinden. Heide Appelsmeyer und ich haben sie im Jahre 1994 am Ahrplatz kennengelernt und am 6.10.94 eine Gruppendiskussion durchgeführt.¹⁷

Die Grenze zwischen innerer und äußerer Sphäre wird in dieser Gruppe mit einer abstrahierenden Beschreibung der Herkunftsfamilie gezogen: „Bei uns zählt immer Respekt“ (Familie, 26). Mit dieser Charakterisierung der eigenen Familiensituation heben die Jugendlichen die Unterschiede zu „den Deutschen“ (23) hervor. Bei ihnen selbst gebietet es etwa der Respekt gegenüber dem Vater, in dessen Gegenwart Elemente des persönlichen Habitus unter Kontrolle zu halten. Die Jugendlichen verzichten z. B. auf das Rauchen, also auf offenen Genuss. Es geht hier nicht primär um eine Verhaltenskontrolle, sondern um die symbolische Reproduktion der familieninternen Hierarchie. Dies zeigt sich z. B. auch darin, dass der Vater – wie später geschildert – seinem Sohn halbleere Zigarettenschachteln für dessen Gebrauch auf dem Tisch liegen lässt.

Die Einhaltung dieses spezifischen Sozialitätsmodus der inneren Sphäre, der eine strikte Kontrolle des persönlichen Habitus der Jugendlichen erforderlich macht, beruht jedoch nicht auf einer strategischen Überlegung. Der Respekt resultiert aus der „Tradition“ (44) bzw. er kommt „von in‘n“ (49), wie die Mitglieder von *Haus* bekunden. Die Sphärentrennung, so wird hier deutlich, ist

17 Vgl. zur Rekonstruktion dieses Falles und insbesondere zur Entwicklungstypik: Bohnsack/Nohl 1998, S. 269-275.

habitualisiert bzw. inkorporiert und insofern gegenüber den Forschenden nicht eigentlich rational begründbar.

Die jungen Männer berichten auch ausführlich über Geschehnisse außerhalb der Familie, d. h. in der äußeren Sphäre. Besonders markante Erfahrungen machen sie hier in Bezug auf ethnische Diskriminierung. Sie haben, wie sie sagen, schon „vielmals“ derartige Erfahrungen gemacht, gleichwohl „noch nie Probleme“ damit gehabt (Ausländerfeindlichkeit, 1-7). Das Erleben von bedrohlichen Situationen wird strikt getrennt von der Fähigkeit, problematische Verstrickungen, die sich daraus ergeben, geschickt zu vermeiden oder zu minimieren. Coşkun erläutert dies anhand einer Erzählung über eine Konfrontation mit drei „Skinheads“, die er im Ostteil der Stadt auf dem Weg zur Wohnung seiner Freundin trifft. Ich fasse die Erzählung hier nur knapp zusammen, um dann das Fazit der Jugendlichen genauer zu untersuchen: Coşkun wird von den „Skinheads“ angerempelt und gefragt, ob er „Türke“ sei. Er streitet dies entschieden ab, obschon er, wie später zum Ausdruck kommen wird, sich ausgeprägt mit der „türkischen Mentalität“ identifiziert. Er versucht, ohne Akzent zu sprechen. Da er wahrnimmt, dass er unglaublich erscheint, kommt er dem Angriff der Skinheads zuvor, schießt einem von ihnen mit der Gaspistole ins Gesicht, läuft davon und versteckt sich anschließend zwei Tage in der Wohnung seiner Freundin. Coşkuns (Cm) ausgesprochen nüchterne Erzählung, die keinerlei Aggression oder Stereotypisierung erkennen lässt, endet mit folgender Konklusion (Ausländerfeindlichkeit, 212-221):

Cm:	Weil ick hab richtig Schiss jehabt so wat von abjesehn. (2)	212
	Also im Türkischen gibt es en Sprichwort ich sag des im Tür-	213
	kischen weißt du? Erkekliğin yüzde doksanı kacmaktır ¹⁸ a(2)a	214
Am:	a(1)a (() abhaun.	215
	↳ Also (.) von der Männlichkeit in der	216
Cm:	türkischen Sprache gibt es en Sprichwort; von Männlichkeit	217
	neunzig Prozent is Abhauen a(1)a anjesacht. (8)	218
Am:	↳ Niye rezil	219
	ettin (bizi) ¹⁹	220
		221

Innerhalb einer Auseinandersetzung mit Fremden, die in der äußeren Sphäre stattfindet, erweist sich „Männlichkeit“ im klugen, strategischen Vermeiden von Risiken, in der Fähigkeit, die Kontrolle über die Situation zu behalten, zu

18 dt.: Neunzig Prozent der Männlichkeit ist Flüchtlen

19 dt.: Warum hast du (uns) bloß gestellt

Bm:	L a(1)a	44
Cm:	L Jaa schneid mal en Menschen rein	45
	und sag ob er gut ist,	46
Bm:	L Ob die gut ist,	47
Am:	L Ick weiß det dann.	48
Cm:	L Die musste	49
	erstmal kennenlernen. Eyh ick sag mir (1) es (.) wenn ich	50
	jetz (.) en Mädchen kennenlernen tue (.) der Charakter geht	51
	mich nichts an. Weil ich sag mir, jeder Mensch hat en andern	52
	Charakter wenn ich sagen wer mal (.) en Charakter habe der	53
	(.) einigermaßen gut und schlecht ist und wenn sie genauso	54
	drauf is (.) passen wer zusammen. Aber wenn es jetzt sagen	55
	wer mal son Schleimscheißer is gehn zum Gymnasium geht der	56
	sucht sich natürlich keine Technofreak oder sowas aus der	57
	Discothek der will ne Freundin ham (.) die auf dem gleichen	58
	Niveau is. (1)	59

Die Jugendlichen bearbeiten hier die Frage, wie sie eine Beziehung zum anderen Geschlecht stiften. In dem Vergleich mit dem Kauf einer „Wassermelone“ dokumentiert sich, dass die jungen Frauen primär als Objekt ohne persönliche Eigenschaften behandelt werden, d. h. ihre persönliche Moral und Identität ist irrelevant. Gerade zu der mit diesen Eigenschaften verbundenen Frage, „ob die gut ist“, finden die Jugendlichen nämlich keinen Zugang. Denn die Jugendlichen misstrauen dem Äußeren der jungen Frauen, da es in keinem Zusammenhang mit ihrem Inneren steht. Gegen diese Unsicherheit hinsichtlich des persönlichen Habitus opponiert Ahmet, der den persönlichen Habitus einer Frau auch anhand ihres Äußeren abschätzen zu können glaubt (Z. 49). Hier zeichnet sich ein Bruch im Orientierungsrahmen ab, in dem sich die intensiveren Erfahrungen Ahmets mit Frauen niederschlagen. Im Gegensatz zu den anderen ist er zudem bereits verheiratet (s. u.).

In einer Anschlussproposition führt Cevdet dieses Thema aus. Nun wird die Unsicherheit über das Innere von jungen Frauen in eine Orientierung eingerahmt. Die persönliche Moral einer Frau, auf die Cevdet hier mit dem Begriff „Charakter“ Bezug nimmt, ist für die Stiftung einer Beziehung unbedeutend, die Frau kann „einigermaßen gut und schlecht“ sein. Entscheidend ist vielmehr, dass „sie genauso drauf is“. Damit ist eine Disposition im Sinne des sozialen Habitus gemeint. Eine solche *Übereinstimmung im sozialen Habitus* lässt sich für die Gruppe *Schuh* an Elementen der sozialen Identität („Technofreak“) ergründen, die beiden Partnern gemeinsam sein müssen. „Auf dem gleichen Niveau“ zu sein, bedeutet dann auch, dass die Jugendlichen einen Sozialitätsmodus sicherstellen, in dem sie gar nicht erst über die unterschiedlichen persönlichen Perspektiven und Moralvorstellungen verhandeln müssen.

Diese Distanz zum Aushandeln von Moral und Perspektive, der Objektcharakter der Frauen und das damit verbundene Anbahnungs- und Auswahlverfahren von Beziehungen werden in der Erörterung einer zurückliegenden Freundschaft deutlich, in der Behcet die junge Frau aushalten, d. h. Geld in die Beziehung „investieren“ musste (Focussierungsmetapher, 257-274):

Bm:		L Man muss viel in-	257
	vestieren sozusagen.		258
Cm:		L Nein das hat doch nichts (mit) Inve-	259
Bm:		L @(..)@ in die Bezie-	260
	hung		261
Cm:	stieren zu tun du bezahlst als erster, aber wenn du merkst		262
Bm:		L Nennt man sagt man so.	263
Cm:	du triffst dich öfters (.) kanns auch das zweite Mal pas-pas-		264
	sieren daß du dann zahlst. Und beim dritten Mal (.) lass ichs		265
	auch noch durchgehen. Aber beim vierten Mal wenn se selber		266
	von sich selber (.) nicht zahlen tut, dann merk (.)		267
Y1:		L	268
	Mmh.		269
Cm:	es is es is zwar doof (.) das is Test über Test. (1) ASU ge-		270
	gelbe Tonne pipapo. Sa so sag ick det immer. Dann sagst du		271
	mal einmal im Prinzip so beim vierten Mal sagt du ey du ich		272
	bin knapp bei Tasche, wie siehts aus kannst du heut mal zah-		273
	len,		274

Zwar weist Cevdet den Begriff des „Investierens“ (259-262) zurück; über diese Meinungsverschiedenheit hinweg dokumentiert sich aber der gemeinsame Rahmen der Gruppe: Die Beziehung zu jungen Frauen stellt eine *Fremdheitsrelation* dar, in der „Test über Test“ eine Entscheidung herbeiführt, die es an Eindeutigkeit nicht fehlen lässt („gelbe Tonne“). Die jungen Frauen stellen dabei – ebenso wie die Jugendlichen der Gruppe *Schuh* – geschlossene Entitäten dar, zwischen denen sich die Relevanz einer Interaktion nur auf die Frage beschränkt, wer „zahlen“ wird. In dieser Hinsicht sind die Jugendlichen auch bereit, Vorleistungen zu erbringen, die ihnen die Kontrolle über die Anbahnung der Beziehung ermöglichen. Sie sind es letztendlich, die über den Ausgang dieses Auswahlverfahrens entscheiden.

Derartige Beziehungen ergeben sich zu jungen Frauen der äußeren Sphäre. Wie ich am Beispiel von Ahmets gescheitertem Versuch, zusammen mit seiner Freundin außerhalb der Familie einen Haushalt aufzubauen, gezeigt habe, stehen Beziehungen in der äußeren Sphäre dem Geschehen in der inneren Sphäre diametral gegenüber. Die geschilderten Beziehungen lassen sich insofern auch nicht aus der äußeren in die innere Sphäre überführen. Denn sie sind

in zwei diskrepanten Modi der Sozialität fundiert. Die Primordialität der inneren Sphäre kann nur gewährleistet werden, soweit jungen Frauen aus der äußeren Sphäre im Leben der Mitglieder von *Schuh* keine vorrangige Bedeutung zukommt.

Es stellt sich damit die Frage, wie die Jugendlichen Beziehungen stiften, mit denen sie die innere Sphäre und deren Sozialitätsmodus reproduzieren und fortsetzen können. Auf welche Weise lässt sich eine Partnerin finden, die durch die spezifische Moral der inneren Sphäre legitimiert ist und somit zur biographisch relevanten Partnerin wird?

In der Gruppendiskussion mit *Schuh* lassen sich keine Hinweise zur Beantwortung dieser Frage finden. Dies hängt damit zusammen, dass die Jugendlichen wichtige Elemente der inneren Sphäre gegenüber den Forschenden abschirmen. In ihren Erzählungen wird nur die Bedeutung, nicht aber der Gehalt der inneren Sphäre thematisiert. Ganz explizit lehnte es Ahmet im Verlauf der Forschung ab, über seine Familie zu berichten. Es war auch nicht möglich, mit ihm ein biographisches Interview zu führen, hätte er doch hier genauere Auskunft über seine Familie geben müssen, die ja eine bedeutende Rolle in der Biographie der Jugendlichen spielt.

Allerdings lassen sich aus dem biographischen Interview, das mit Devlet von der Gruppe *Stiefel* geführt wurde, erste Hinweise zur Beantwortung der o. g. Frage finden: Devlet erklärt den Forschenden ausführlich, wie eine Ehe nicht auf der Basis von persönlichen Emotionen gestiftet, sondern von den Eltern arrangiert wird. Diese elterliche Legitimation für die Ehe erfolgt im Rahmen der familialen Reziprozitätsbeziehungen und hält so die Primordialität der inneren Sphäre aufrecht. Auch wenn die Jugendlichen eine Partnerin selbst auswählen, müssen sie die Eltern in die Ehe stiftung miteinbeziehen.

Diese Formen der Eheanbahnung habe ich bereits anhand der in der Türkei einheimischen Gruppe *Hisar* erörtert (vgl. Kap. 2.1.1). Auch hier ist es jenseits aller persönlichen Entscheidungen und Emotionen von Mann und Frau von zentraler Bedeutung, dass die Eheanbahnung in die familiäre Reziprozität eingliedert, von den Eltern legitimiert und arrangiert wird. Während diese Primordialität der Familie in Ankara jedoch unproblematisch erscheint, da sich hier keine äußere Sphäre ausdifferenziert hat, führt die Trennung von innerer und äußerer Sphäre in der Gruppe *Schuh* zur Fortexistenz zweier unterschiedlicher Modi von zwischengeschlechtlichen Beziehungen. Dies wird insbesondere bei Ahmet deutlich, der als verheirateter Mann über Erfahrungen verfügt, die sich von denjenigen seiner Freunde unterscheiden: Ahmet hat nach seiner Verehelichung eine große Wohnung gesucht, in der er nun nicht nur sich und

seine Frau, sondern auch die Eltern unterbringt. Hiermit wird die Kontinuität der inneren Sphäre gewahrt. Darüber hinaus unterhält Ahmet auch Beziehungen zu anderen Frauen. So berichtet er von einer seiner Freundinnen, mit der die Beziehung kein Problem sei, weil sie akzeptieren würde, dass er verheiratet ist (TB von Peter Loos, 25.6.98). Die Trennung der beiden Sphären ist – so dokumentiert sich hier – im Gegensatz zu manchen Freundinnen für Ahmet selbstverständlich.

MILIEUÜBERSCHREITENDE ERFAHRUNG: AMORALISCH-KAUSALANALYTISCHE HALTUNG UND DER SOZIALE HABITUS DES ANDEREN

Während im Kontakt mit jungen Frauen und in der Herstellung von partnerschaftlichen Beziehungen der für die äußere Sphäre spezifische Sozialitätsmodus, d. h. die Ausklammerung persönlicher Identität und Moral, als Beschränkung erscheint, kann man in den milieuüberschreitenden Differenz-erfahrungen der Gruppe herausarbeiten, dass sich hinter dieser Ausklammerung eine analytische Haltung gegenüber den Fremden verbirgt.

Um den Umgang mit Differenz zu rekonstruieren, kehre ich zur Anfangspassage der Gruppendiskussion zurück. Die Jugendlichen der Gruppe *Schuh* thematisieren hier ihr Verhältnis zu den Forschenden. Zunächst stellen sie gegenüber diesen eine *Fremdheit* her („Ick will mal gespannt sein;“ -2f) und kehren das Beobachtungsverhältnis um. Damit wird die Erhebungssituation umdefiniert und ein Element der Provokation tritt in die Gruppendiskussion. Es wird getestet, ob sich die Forschenden gemäß der Definition der Jugendlichen verhalten werden. Nunmehr sind es die Mitglieder der Gruppe *Schuh*, die eine *analytische Haltung* gegenüber den fremden Forscher(inne)n einnehmen. Ahmet will „vergleichen“ und seine Sozialisationsdefizite („was fehlt mir“) rekonstruieren. Diese nämlich haben erst das asymmetrische Forschungs-verhältnis etabliert und dazu geführt, dass man sich für sie „interessiert“ (3f) (Schule-Beruf, 1-22):

Am:	Und wie war Eure	1
	Jugend? (.) Jetzt kommen wer zu <u>Euch</u> ! Ick will mal gespannt	2
	sein; <u>was fehlt</u> mir da an meine Jugend dass Ihr so interes-	3
	siert seid; jetzt will ick mal Eure Jugend be- eh w:is-sen,	4
	dass ick mit meine Jugend vergleichen kann.	5
Y1:	└ Na also bei mir wars ja bei mir wars so dass ich auf=em	6
	Gymnasium war und dann (ging des)	7
Am:	└ Wie <u>kam</u> des dass Du Gymna-	8

	sium bist? Ick hab mit schon sechs ge- geträumt dass ick mir	9
	irgendwann <u>Geld</u> (.) verdienen kann. (Weil) mit dieser	10
	sechsten Klasse hab ick gefragt wie ich am leichtes-ten Geld	11
	verdienen kann.	12
Y1:	L Mhm. (.) Ich weiß nicht mein meine Mutter	13
	hat Abitur gemacht, mein Vater hat Abitur gemacht, mein Bru-	14
	der hat Abitur gemacht, ()	15
Am:	L Also irgendwie hat des mit den Le- eh	16
	Eltern zu tun oder ja?	17
Bm:	L Mit der Familie im im Gesamten.	18
Y1:	L °Weiß ich nich.°	19
Cm:	L Ich schätz	20
	mal.	21
Am:	L Also mit der Umgebung!	22

Nachdem sich der Forscher auf die neue Situation eingelassen hat, wird der Unterschied zwischen Jugendlichen und Forscher nun auch inhaltlich ausgearbeitet („Geld verdienen“ vs. „Gymnasium“). Die *Fremdheitsrelation* wird damit zu einer *Alteritätsbeziehung* transformiert, der fremde Forscher zum bekannten Anderen. Dessen Bildungskarriere führen die Jugendlichen auf seine „Eltern“ bzw. die „Familie im Gesamten“ zurück, die sich von den ihrigen unterscheiden. Mit der Aufgabe der Fremdheitshaltung werden die Unterschiede zwischen Interviewten und Interviewern also nicht negiert. Vielmehr arbeiten die Jugendlichen nun die Unterschiedlichkeit der sozialen Herkunft heraus.

Sie schreiben dem Forscher keinerlei Intentionen oder berufsbiographische Entwürfe zu, die zu seiner spezifischen Biographie geführt hätten. Vielmehr wird die Bildungsbiographie als Produkt ihrer „Umgebung“ mit dem *sozialen Habitus* des Forschers erklärt. Die analytische Haltung der Jugendlichen bezieht sich damit auf den Ursachenkomplex, den sie für das Auftreten der Forscher indizieren, ohne dass der Forscher diese ursächliche Erklärung validiert hätte. Sie interpretieren sein Leben auf kausalanalytische Weise.²⁰

Die *kausalanalytische Haltung* dokumentiert sich nicht nur in der Interaktion mit den Forschenden, d. h. im performativen Aspekt der Gruppendiskussion, sondern auch in den propositionalen Schilderungen, in denen die Jugend-

20 Mannheim bezeichnet diesen Vorgang als „Kausalerklärung“ bzw. „sinnfremde Kausalbestimmung“: „Es handelt sich hier stets um die Herausarbeitung all jener an und für sich sinnfremden (also nicht verstehbaren), sondern nur in ihrer Regelmäßigkeit beobachtbaren Abläufe, die zwar Vorbedingungen, aber nicht Voraussetzungen des zu interpretierenden Sinnzusammenhangs sind.“ (1964c, S. 404f)

lichen über ihre Differenzenerfahrungen berichten. Im Folgenden geht Cevdet auf die Schwierigkeiten ein, die er mit einer „Lehrerin“ (1) in der Ostberliner Berufsschule erlebt hat (Politische Einstellung, 13-39):

Cm:		L Ich weiß nicht war-	13
	um, aber irgendwie (.) weiß nich also (1) ich kam mit ihr nich		14
	klar und sie kam mit mir nich klar. (2) Sie hat immer		15
Bm:		L ((Ausatmen))	16
Cm:	gleich meine Firma benachrichticht wenn ich zu spät kam, oder		17
	wenn ihr irgendwas nich gepasst hat. Und meine Firma dann		18
	immer zu mir, ja weshalb warum dann meint ich so das liegt		19
	doch nich an mir es gibt zwei es gi- sind immer zwei Leute		20
	die dran schuld sind. Sie können doch nicht die ganze		21
Y1:		L Mmh	22
Cm:	Schuld bei mir suchen. Nja hab ich zu ihm gesagt so ganz		23
	klipp und klar so ja wahrscheinlich bin ich ein Ausländer		24
	und (.) drüben im Prinzip haben die ganz andere Einstellung.		25
	Weil die mit Ausländern nichts viel zu tun hatten. Zu Ost-		26
	zeiten warn da die Fidschis gewesen, und dann zu zu der Wende		27
	die dann (nach offen) gegangen sind sind im Prinzip die gan-		28
	zen Ausländer die ganzen Türken Araber (1) und der Konflikt		29
	dann im Prinzip (.) die mu-mussten ja teilweise im Prinzip ja		30
	so wie ich dir mal erzählt habe, die wurden inen Westen ge-		31
	schickt und wir wurden in den Osten geschickt mit dem Vor-		32
	grund so (.) kennenlernen. Ja und wenn ich jetzt zum		33
Y1:		L Ja	34
Cm:	Beispiel selber en Deutscher bin und dann auf einmal geht die		35
	Mauer offen und ich ich werd in- inen Westen geschickt und		36
	bin in einer Berufsschule wo nur Ausländer zum großen Teil		37
	sind, (1) na dann hab ich (.) und ich kannte nie en Ausländer		38
	oder so dann (.) (sind) ihre dummen Einstellungen.		39

Cevdet verweist auf die wechselseitige Entwicklung der Probleme mit seiner Lehrerin. Ohne dies an ihre Intentionen zu knüpfen, erklärt er die Andersartigkeit und das Verhalten seiner Lehrerin mit deren Einstellung zu seiner sozialen Identität als „Ausländer“. Der Jugendliche analysiert die Lage „zu Ostzeiten“, in der es nur mit spezifischen Minderheiten Kontaktmöglichkeiten gab, während mit dem Fall der Mauer nicht nur die allgemeine Präsenz anderer ethnischer Minderheiten erhöht wurde, sondern darüber hinaus – so der Jugendliche – die ehemaligen DDR-Bürger und die Nicht-Deutschen institutionell zum „Kennenlernen“ gezwungen werden. Der soziale Habitus der Lehrerin wird hier also jenseits ihrer persönlichen Erfahrungswelt unter Verweis auf die allgemeinen Umstände der DDR-Sozialisation herausgearbeitet, deren spezifische Relevanz für die Lehrerin für Cevdet jedoch ohne Bedeutung ist.

Cevdet und seine Freunde enthalten sich hier jeglicher moralischen Beurteilung des Verhaltens, das die Lehrerin an den Tag legt. Diese amoralische Haltung steht in einem komplementären Verhältnis zur kausalanalytischen Interpretation, wie sie die Jugendlichen hier und in dem zuvor wiedergegebenen Abschnitt anfertigen. Indem der Jugendliche die Gründe für das Verhalten der Lehrerin nicht in deren persönlicher Biographie oder Intentionen, sondern in den gesellschaftlichen Umständen, ihrer Sozialisation und den in ihr gründenden „Einstellungen“ (39) sucht und findet, kann er sich einer moralischen Bewertung enthalten. Gleichzeitig ermöglicht es ihm dieser moralisch distanzierte Blick, den sozialen Habitus der Lehrerin überhaupt erst zu erkennen. So spielen auch Stereotypisierungen auf der Basis ethnischer Zugehörigkeit in diesem Umgang mit Personen anderer Milieus – wie bereits in den Fragen nach der sozialen Herkunft der Forscher deutlich wurde – kaum eine Rolle.

Auf der Ebene des sozialen Habitus unterscheiden sich die Jugendlichen von den Anderen, wie dies in der Interaktion mit den Forschenden und der Schilderung der Lehrerin thematisiert wird. Doch auf einer übergreifenden Metaebene liegen zwischen beiden Gemeinsamkeiten vor. Zwar teilen unterschiedliche Menschen nicht die gleichen gesellschaftlichen Lagen, gemeinsam ist ihnen aber deren unabänderliche Gegebenheit. Dies arbeitet Cevdet anhand der Beschulungssituation in Berlin heraus, in der beide Seiten, „Ausländer“ wie das Lehrpersonal, in den jeweils anderen Teil der Stadt „geschickt“ (36) wurden. Der Werdegang beider wurde von außen durch die Institutionen festgelegt.

SPHÄRENÜBERGREIFENDE KOSMOLOGIE
DER SCHICKSALHAFTEN „LEBENS-LAGE“

Diskrepanzen des sozialen Habitus thematisieren die Mitglieder der Gruppe *Schuh* auch am Ende des Diskurses über die innere Sphäre der Familie. Sie fordern die Forschenden auf, die Familienverhältnisse der Gruppe *Schuh* mit denjenigen der „Deutschen“ zu vergleichen (Eltern, 288-294):

Am:	Und (man) findeste dass des gut is? (2) Welche Lebenslage ist	288
	des jetzt gut?	289
Y1:	L Welche welche	290
Am:	L Welche Lebenslage, die eine	291
	Deutschen sagen, die eine Deutsche sagen geh ins Al-	292
Cm:	L Die Mitte @(.)@	293
Am:	tersheim (.) und wir sagen komm bei mir, (.)	294

Ahmet stellt dem erstaunten Gruppendiskussionsleiter eine Frage nach der Präferenz für eine „Lebenslage“, die die Jugendlichen selbst nicht beantworten. Hier wird – im Kontakt mit Personen der äußeren Sphäre, wie sie die Forschenden darstellen – die Moral der inneren Sphäre, die die familiäre Solidarität gebietet („komm bei mir“), nicht moralisch bewertet. Zwei ethnisch differenzierte, unterschiedliche „Lebenslagen“ stehen für die Jugendlichen unvermittelt nebeneinander. Dies bestätigt sich gerade im durch ironisches Lachen abgebrochenen Vorschlag von Cevdet, die „Mitte“ zu wählen.

Mit dieser Annahme einer Äquivalenz der „Lebenslagen“ bewältigen die Jugendlichen nicht nur ethnisch konnotierte Heterogenität, sondern auch Unterschiede hinsichtlich der Bildungslagerung. Angesichts der Bildungsunterschiede zwischen Forschenden und Erforschten heißt es zu Beginn der Diskussion mit den Mitglieder der Gruppe *Schuh*: „irgendwie ist das Lebenslage, einer muss studieren einer muss arbeiten einer muss und so läuft das Welt ab.“ (Schule-Beruf, Z. 90f).

Die jeweilige „Lebenslage“ sowie die in ihr eingebettete Weltsicht und Biographie eines jeden Menschen entziehen sich einer Abwägung oder moralischen Beurteilung. Sie sind geradezu schicksalhaft, wie sich dies auch in dem Fazit zeigt, das Cevdet zum Abschluss der Diskussion über den schulischen und beruflichen Werdegang zieht (Schule-Beruf, 800-810):

Cm:	das das Leben geht im Prinzip wie wie die Welle. In die näch-	800
	ste Welle musste reinspringen, wenn de die verpasst musste	801
	auf die nächste warten. Und es (.) geht Leben hoch runter	802
	hoch runter. Mal haste gute Zeiten mal haste schlech-	803
Bm:	^L Genau	804
Cm:	te Zeiten. Haste ne Arbeit, kommt alles von alleine. Du hast	805
	das Geld du kannst dir ne Wohnung leisten eventuell (.)	806
	kommt auf deinen Lohn drauf an, oder kannst auch öfters weg-	807
	gehen hast du keinen Penny kannst du froh sein wenn du dir	808
	gradmal Zigaretten leisten kannst.	809
Bm:	^L Genau (.) das hast du gut gesagt echt.	810

Es dokumentiert sich hier zum einen, dass die Jugendlichen ihr Leben als schicksalsmäßig vorgeformt wahrnehmen, als zeitliche Abfolge von Opportunitäten („Welle“), die nutzbar, aber nicht gestaltbar sind. Biographie ist kein Entwurf für die Zukunft, keine Orientierung an institutionalisierten und somit berechenbaren Ablaufmustern, sondern ein geschicktes Nutzen dieser Möglichkeiten („reinspringen“). In einer Gesellschaft, die exterior, d. h. als äußere Sphäre erfahren wird, entwickeln die Jugendlichen eine instrumentelle Haltung zum eigenen beruflichen Werdegang.

Zum anderen evaluieren die Jugendliche hier ihre schwierige Lage auf sehr abgeklärte, distanzierte Weise. Dass der persönliche Werdegang und die gesellschaftlichen Opportunitäten manchmal nicht zueinander passen, wird nicht mit einer Schuldzuweisung an die Gesellschaft oder sich selbst verbunden. Die Unterschiedlichkeit, die die Mitglieder der Gruppe *Schuh* in ihrer Umgebung (etwa bei den Forschenden oder der Lehrerin) erfahren, transformieren sie in eine *Kosmologie der schicksalhaften „Lebenslage“*. Auf diese Weise finden sie eine die innere und die äußere Sphäre übergreifende abstrakte Ebene, auf der ihnen die Kommunikation mit Fremden und eine amoralische Haltung ihnen gegenüber möglich ist.

PRIMORDIALITÄT DER INNEREN SPHÄRE

In diesem Typus der Migrationslagerung dokumentieren sich – ähnlich dem Typus der Sphärenfusion – Diskrepanzen zwischen der inneren und der äußeren Sphäre; doch kommt es hier zu einer strikten Sphärentrennung. Der äußeren Sphäre ist ein Sozialitätsmodus zu eigen, in dem alleine der soziale Habitus, nicht aber *Intentionen von Personen und ihre persönliche Identität* zum Gegenstand der Kommunikation werden. Die Jugendlichen interpretieren, nachdem sie eine anfängliche Fremdheitshaltung hinter sich gelassen haben, den Anderen kausalanalytisch. Differenzen des sozialen Habitus, die dabei zu Tage treten, werden in einer Kosmologie der Schicksalhaftigkeit gerahmt. Auch institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie kommt nur eine eingeschränkte (instrumentelle) Relevanz zu. Denn primordial sind für die Jugendlichen die Sozialität und die Normalitätserwartungen der inneren Sphäre. Diese umfassen neben einer intergenerationellen Reziprozität auch eine Indifferenz der Eltern gegenüber dem Geschehen in der äußeren Sphäre. Soweit die Jugendlichen (demonstrativ) die Primordialität der inneren Sphäre wahren, erscheint für sie und ihre Eltern die Kontinuität der familialen Biographie und Reproduktion gesichert.

	lat oğlum ²¹ . (3)	50
me:	↳ a(1)a	51
Gm:	↳ Also ich geh noch zur Schule,	52

Deniz gebraucht einen einleitenden Satz (Z. 41-43), den der Forscher (Y1) vor der Erhebung zur Erläuterung der Vorgehensweise verwendet hat. Hier wird die Erhebungssituation zwar nicht anders definiert als der Forscher es tut, aber Deniz übernimmt selbst die Rolle desjenigen, der definiert. Auf diese Weise inszeniert Deniz nicht nur die Gruppendiskussion, sondern kontrolliert auch den fremden Forscher.

Die Gruppe *Katze* geht hier nicht – wie die Gruppe *Geist* es tut – von einer Übereinstimmung grundlegender Orientierungen aus, in deren Rahmen nur noch die Themen der Gruppendiskussion ausgehandelt werden müssten. Sie nimmt auch nicht eine Andersartigkeit der Forscher an, wie sie eingangs der Gruppendiskussion mit *Schuh* diskutiert wird. Vielmehr dokumentiert sich in der Gruppe *Katze* eine *Fremdheitsrelation*, für die die Orientierungen des Forschers völlig irrelevant sind. Er ist generell fremd (s. u.).

Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts verteilt Deniz auch die Rollen der übrigen Jugendlichen. In der Anrede „mein Sohn“ wird eine ambivalente Subordination deutlich: Zwar lässt Deniz einen anderen beginnen, dies wird aber erst durch eine Hierarchie zwischen ihm, dem Älteren, und den Jüngeren möglich. Diese kommen der Aufforderung, zu ‚erzählen‘, allerdings nicht nach, sondern geben nur kurze Antworten (Z. 52).

Im Unterschied zu den Jüngeren, die „nix“ (125) zu erzählen haben, demonstrieren die älteren Jugendlichen im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion ihre Fähigkeit, Sachverhalte ausführlich darzustellen. Hiermit weisen sie gleichzeitig die für ihre zentrale Aktivität, den Breakdance, wichtige Kompetenz nach, Interviews zu geben. Diese Differenz zwischen den Altersgruppen weist auf entwicklungspezifische Unterschiede hin und durchzieht die gesamte Gruppendiskussion. In der Fallrekonstruktion habe ich mich daher auf die kollektiven Erfahrungen und Orientierungen der älteren Mitglieder von *Katze*, Aziz, Deniz, Biniz, Cengiz und Kamil, konzentriert.

Die Kontrolle über Situationen, in denen die Jugendlichen von *Katze* Fremden begegnen, basiert auf einer Grenzziehung. Diese lässt sich nicht nur in der Performativität der Gruppendiskussion beobachten, sondern auch unter Rückgriff auf ihren propositionalen Gehalt interpretieren. Im Folgenden beant-

21 dt.: erzähl mein Sohn

wortet Deniz die Frage des Interviewers nach der eigenen Arbeitstätigkeit, die für ihn nur von eingeschränkter Relevanz ist (Schule-Beruf, 131-158):

Dm:	<p> L Hier ich bin achtzehn Jahre 131 alt, arbeite seit eh jetzt (.) drei Wochen wieder, war vorher 132 paar Monate so halbes Jahr oder ein Jahr arbeitslos, (1) es 133 geht mir an dieser Arbeit sehr gut, (1) fünf Stunden bekomm 134 ich tausendvierhundert Mark, da ham wir auch Mädchen und so 135 in der Klasse, (1) aber (1) ich persönlich halte nichts mehr 136 so viel von Mädchen, weil ich weiß nicht die denken (1) also 137 die Zeiten ändern sich sehr viel (1) und wenn falls wir ein 138 Mädchen oder so finden sollten, dann auf keinen Fall Liebe 139 oder so, das ham wir alles satt. So Liebe dies das Treffen 140 und Kino gehen oder Cafe gehen, irgendwas so sowas wolln wir 141 überhaupt garnich, so können wir auch 142 </p>
Fm:	<p> L a(1)a 143 </p>
Dm:	<p> nich rumhängen, wenn wir so Mädchen wolln dann sagen wir das 144 denen auch vorher Bescheid so wirklich jetzt. Sagen wir zum 145 Beispiel, ja und, jetzt passt mal auf, was wir dann für ne 146 </p>
Gm:	<p> L (Ficken) falan iste²² 147 </p>
Dm:	<p> Beziehung ham das geht dann nur rein sexesches, wenns dir 148 </p>
me:	<p> L a(1)a 149 </p>
Dm:	<p> gefällt, dann machst dus, wenns nicht dir gefällt, dann 150 </p>
Fm:	<p> L (151) 152 </p>
Dm:	<p> gehst du. Damit man auch kein Herz und so bricht. Weil neben- 153 bei ham wir auch noch sehr viel anderes zu tun, (1) so zum 154 Beispiel wie tanzen und so wir sind alle in der Hiphopszene, 155 (1) auch sehr aktiv mit dem Breakdancen, wir ham inzwischen 156 eh sehr viele Juniors bekommen, die auch sehr tan- eh viel 157 tanzen, 158 </p>

Die „Arbeit“ (134) steht zwar im positiven Gegenhorizont; dies jedoch nur insofern, als sich die Relation von aufgewendeter Zeit und verdientem Geld als „sehr gut“ erweist. Eine über diese Kalkulation hinausgehende berufsbiographische Relevanz kommt der „Arbeit“ ebenso wie in der Gruppe *Schuh* nicht zu. Deniz grenzt sie auf die notwendige Reproduktion ein. Dennoch verweist diese Grenzziehung zur Arbeit auf die adoleszenzspezifische Reorientierung der Jugendlichen. Hatten sie zweieinhalb Jahre zuvor noch das Berufsleben aufgrund seiner Anforderungen als „völlig scheiße“ bezeichnet (Gruppe *Wildcats*, Abschnitt 3.0), so arrangieren sie sich nunmehr mit der Notwendigkeit der Reproduktion durch Arbeit.

22 dt.: und so halt

Im Zuge der Arbeit ergeben sich für Deniz Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit „Mädchen“ (137). Doch auch der Umgang mit diesen jungen Frauen weist auf eine scharfe Grenzziehung hin. Den Frauen wird keine Gelegenheit gegeben, Erwartungen und Ansprüche auf die Lebensbereiche der Jugendlichen der Gruppe *Katze* – Deniz spricht nun mit dem kollektiven Geltungscharakter des Plural – zu entwickeln („Treffen und Kino“). Eine solche zeitliche und emotionale Involvierung („Liebe“) steht im negativen Gegenhorizont. Mögliche Beziehungen zu jungen Frauen werden auf „rein sexisches“ (148) beschränkt und vor ihrem Zustandekommen ausgehandelt, wobei auch der Perspektive des Mädchens, ihrem „Herz“, Platz eingeräumt wird.

In diesen direkt aneinander anschließenden Grenzziehungen gegenüber gesellschaftlich institutionalisierter Beschäftigung und zwischengeschlechtlichen Beziehungen²³ dokumentiert sich die Ausdifferenzierung einer *äußeren Sphäre* mit dem ihr eigenen Sozialitätsmodus. Die mit der Arbeit verknüpften institutionalisierten Ablaufmuster und die persönlichen Liebesbeziehungen, die die Sozialität in dieser äußeren Sphäre u. a. ausmachen, sind für die Gruppe *Katze* von nur geringer Relevanz. So würde eine weitergehende Beziehung zu den jungen Frauen bedeuten, „rumhängen“ zu müssen, mithin: biographische Anstrengungen zu unterbrechen.²⁴

Von hoher biographischer Bedeutung sind demgegenüber ganz andere Bereiche und Aktivitäten: die „Hiphopszene“ (155f) und das „Breakdancen“. Hier werden biographische Anstrengungen unternommen, man ist „sehr aktiv“. Neben der äußeren Sphäre – und der noch zu behandelnden inneren Sphäre – zeigt sich damit eine gut abgegrenzte *dritte Sphäre*. Diese umfasst nicht nur die kollektive Handlungspraxis der peer group *Katze*, sondern auch den weiteren Raum der durch die Gleichaltrigen konstituierten „Hiphopszene“.²⁵

Peer groups stellen in der Adoleszenz immer eine Form von eigener Sphäre dar. Diese ist allerdings episodisch und löst sich mit dem Ausklingen der Adoleszenz, d. h. mit der Reorientierung der Jugendlichen, auf.²⁶ Wie noch u. a. in der teilnehmenden Beobachtung (Kap. 4.1) zu zeigen sein wird, dauert in der Gruppe *Katze* die dritte Sphäre jedoch in der Reorientierungsphase an.

23 Zu den Geschlechterverhältnissen in der Gruppe *Katze* siehe Bohnsack/Nohl 2000c.

24 Zur Metapher der „Hänge“ i. S. e. biographischen Auszeit s. Nohl 1996a, S. 94f.

25 Die Hiphopszene und ihre Bedeutung für die Jugendphase wird u. a. in den Dissertationen von Weller (2001) und Liell (2001) untersucht.

26 Darauf hat schon Thrasher (1963, S. 32) hingewiesen.

Bereits die distanzierte Betrachtungsweise kriminalisierungsfähigen Handelns, anhand derer ich in Abschnitt 3.0 auf die Reorientierung in der Gruppe *Katze* hingewiesen habe, impliziert, dass die Jugendlichen sich der moralischen Bewertung des Geschehens in der äußeren Sphäre enthalten. Eine solche *amoralische Haltung*, wie sie auch im Typus der Primordialität der inneren Sphäre zu erkennen ist, dokumentiert sich selbst dort, wo die Mitglieder von *Katze* Situationen in der äußeren Sphäre schildern, in die sie selbst involviert waren. Dies gilt in besonderem Maße für Konfrontationen mit der Polizei, nach denen der Interviewer fragt (Polizei und Gewalt, 8-25):

Y1:	Habt ihr denn so Erfahrungen mit Polizei und so schon gemacht?	8
Gm:	L Natürlich Mensch. (.) Einmal ja genau im () (.) ()	9
Hm:	L () Stammkunde irgendwie zur Zeit)	10
?m:	L (Poltern)	11
Gm:	L (Kichern)	12
Cm:	L Jeder in	13
Gm:	Berlin ist doch bestimmt	14
Am:	L ja	15
Hm:	L (Kichern) çok hızlı karış ()	16
Gm:	ayağı ne yapıyorn ²⁷	17
Am:	L Der wurde erwischt täglich,	18
Hm:	L () (2)	19
Gm:	L ja	20
Am:	L	21
Dm:	<u>konusun²⁸ halt</u>	22
Gm:	L Hier watt soll ja auch die Polizei machen,	23
		24
		25

Indem Cengiz und Hafiz den Allgemeinheitsgrad und die Alltäglichkeit von Kriminalisierungserfahrungen betonen, nimmt deren biographische Relevanz ab. Obwohl mindestens einer der Jugendlichen als kriminalisiert dargestellt wird („Der“ -20), greifen die Jugendlichen auf keinerlei Schuldzuschreibungen oder moralische Stereotypisierungen gegenüber der Polizei zurück.

Innerhalb dieser moralisch distanzierten Haltung ist es den Jugendlichen dann sogar möglich, die Perspektive der Polizei zu verstehen und ihr eine Logik zuzugestehen, die zumindest für den Zusammenhang der polizeilichen Handlungspraxis als nachvollziehbar gilt: „Hier watt soll ja auch die Polizei ma-

27 dt: Er vermengt es sehr schnell schau was sein Fuß macht

28 dt.: redet

Mit dieser *Provokation* machen sich die Jugendlichen ihr Gegenüber aber keineswegs gleich, vielmehr lassen sie die Person zum *Fremden* werden. Sie gehen – ähnlich der Interaktion mit dem Forschenden (s. o.) – nicht von einer Übereinstimmung der Perspektiven aus, sondern suchen in der Provokation das Wesen des Gegenübers auf praktische Weise zur Entfaltung zu bringen.

Nachdem Aziz diesen Handlungsbeginn nochmals im Detail erzählt hat, validiert Deniz seinen Redebeitrag und setzt seine Erzählung fort (Polizei und Gewalt, 185-200):

Dm:	L Ja er sagt so ich arbeite bei der	185
	BVG ich habe das Recht und so (.) s- äh so umzugehen (.) ich	186
	sag zu ihm (ahr) sag mal hast du n` Arsch offen oder was, er	187
	sagt zu mir wie redest du un so wenn du willst sch- können	188
	wir uns ja draußen messen (.) er sagt das (.) ich sage oh	189
	sehr mutich (.) du hinterhältige Fotze denkst du du bist	190
	jetzt cool oder was da warn auch so paar Frauen und so (.)	191
	ich sage dann okay kein Problem wenn du willst können wir	192
	gleich die Sache im Bus lösen. Er bleibt so locker so dachte	193
	wir sind so Kleine weißt du (.) weil wir wir hängen auch	194
	manchmal mit Jüngeren rum so dann denken die alle sind	195
	gleichaltrig (.) aber je- jeder Mensch hat seinn eigenen	196
Yf:	L Hm,	197
Dm:	Stolz den einen (.) kann man so angucken	198
Gm:	L ben işte orda olsaydım sikerim sülalesini ²⁹ ()	199
Km:	L Man muss nicht einen unterschätzen	200

Vergeblich versucht der Fremde, sich in seiner sozialen Identität und Zugehörigkeit zur Institution der „BVG“ zu präsentieren und auf diese Weise der Problematisierung und Plausibilisierungsnotwendigkeit seines Verhaltens zu entziehen („Recht“). Eine Alteritätsbeziehung auf der Basis unterschiedlicher sozialer Identitäten lässt sich nicht etablieren, denn die Jugendlichen gehen auf die soziale Identität ihres Gegenübers überhaupt nicht ein und belassen ihn so in seiner Fremdheit. Die Provokationen setzt Deniz fort, indem er weitere Elemente einer symmetrischen Kommunikation unter Jugendlichen gebraucht: „hast du n` Arsch offen oder was,“.

Neben dieser ersten lässt sich eine zweite Stufe der Auseinandersetzung identifizieren. Der Fremde metakommuniziert nun und schlägt vor, sich außerhalb des institutionellen Rahmens der BVG zu „messen“. In dem hierauf folgenden Kommentar des Jugendlichen dokumentiert sich der Wandel, der

29 dt.: wäre ich dort gewesen hätte ich seine Sipschaft gefickt

sich im Zuge der Auseinandersetzung in der Beziehung zum Fremden ergeben hat: Wurde das Gegenüber zunächst nur hinsichtlich seiner ethnischen Zugehörigkeit wahrgenommen, kam dann von seiner Seite die soziale Identität (als BVG-Angestellter) ins Spiel. Nun aber setzen sich die Jugendlichen mit dem Fremden auseinander, wie er jenseits der institutionellen Zugehörigkeit existiert. Die Stereotypisierungen verlieren hier an Bedeutung, Elemente des *persönlichen Habitus* des Fremden rücken in den Vordergrund. Er wird (ironisch) als „sehr mutich“ bezeichnet.

Die Jugendlichen beschäftigen sich mit dem persönlichen Habitus des Fremden nun auch insofern, als sie sich mit seiner Sichtweise auf sie selbst auseinandersetzen: Er sehe sie als „Kleine“ an. Auch wenn die Jugendlichen dies als Stereotyp identifizieren, sprechen sie dem eine gewisse Plausibilität zu und vollziehen so die Perspektive des Fremden nach.

Bis zu dieser Stelle der Erzählung wird keinerlei moralische Bewertung des eigenen oder fremden Handelns deutlich. Die Auseinandersetzung wird aus einer Distanz heraus geschildert, die nicht auf moralische Kategorien zurückgreifen lässt. Diese *amoralische Haltung* wird insbesondere im Kontrast zu den moralischen Kategorien deutlich, die die Jugendlichen nun in einer Zwischenevaluation der Geschichte gebrauchen.

Gegentüber der Reduktion auf eine für „alle“ gleiche soziale Identität bestehen die Jugendlichen in dieser Evaluation auf dem „eigenen Stolz“ und darauf, niemanden zu „unterschätzen“. Der Fremde wird zwar nicht auf die Anerkennung eines spezifischen persönlichen Habitus verpflichtet, wohl aber auf die *Wahrung der persönlichen Integrität* der Jugendlichen. Mit anderen Worten: Die Mitglieder der Gruppe *Katze* reklamieren gegenüber dem Fremden die Bedingungen für die Entstehung eines persönlichen Habitus, nicht ihren Habitus selbst. Die amoralische Haltung wird durch diese *basale Moral* gerahmt.³⁰

Nachdem sich die Auseinandersetzung zunächst in Form von verbalen Drohungen fortgesetzt hat, führt eine weitere Provokation durch die Jugendlichen zum Kippen der Situation. Aziz provoziert den Fremden mit einem „Ausdruck“, wobei auch hier die basale Moral mit der Metaphorik des „Gefühls in uns“ (239) zum Tragen kommen (Polizei und Gewalt, 238-258):

30 Gerade darin, dass der 16jährige Gediz nicht auf eine solche basale Moral rekurriert (Z. 199), sondern direkt von körperlicher Gewalt spricht, deutet sich an, wie eng die Entwicklung einer solchen Moral an die Reorientierungsphase gebunden ist, in die Gediz noch nicht gekommen ist.

Am:	L Ich hab so Ausdruck gesagt weißt du, weil ssie	238
	hatten son Gefühl in uns weißt du so, (.) wir können jetzt	239
Gm:	L ()	240
Dm:	L ja da	241
Am:	jetzt nicht einfach zur U-Bahn gehn und danach den Mann ver-	242
	gessen weißt du wenn irgendwie sowas ist, (.) und wenn er	243
Y1:	L Hm,	244
Am:	so ei- ein auf cool macht dann soll er zeigen was er drauf	245
	hat weißt du, und dann hab ich irgendwie Ausdruck oder so	246
Dm:	L Ja	247
Y1:	L Hm,	248
Am:	gesagt und der hat mir dann eine gegeben weißt du so	249
Dm:	L Ja der	250
	hat dann der wollte ihn dann gleich der Mann war auch so	251
	dreißich Jahre alt oder so der war kein Schisser oder so (.)	252
	der wollte den Mann dann ein Bombe geben (.) auf einmal ham	253
	wir geguckt ah na im Bus geht's jetzt ab Alter (.) wir warn	254
	so drei Leute glaub ich oder, (1) wir warn so drei Leute, (.)	255
	ich bin dann erstmal auf seine Haare gegangen runtergezogen	256
	Bomben verteilt (.) auf einmal lag der Mann hier mitten auf'm	257
	Boden im Bus (.)	258

Im Anschluss an das fassadenhafte Verhalten des Fremden, der „auf cool macht“ (245), dient die Provokation dem näheren Kennenlernen des Gegenübers. Bei dem folgenden körperlichen Part der Auseinandersetzung handelt es sich um einen erfolgreichen „character contest“ (Goffman). In der Eskalation der Auseinandersetzung wird die Persönlichkeit des Fremden, das, „was er drauf hat“, zur Entfaltung gebracht.³¹ In der Provokation des Fremden kommt es zur *Evokation seines persönlichen Habitus*. So nehmen die Jugendlichen auch im Fortschreiten der Situation immer mehr Elemente des persönlichen Habitus wahr. Sie erkennen, dass der Fremde „kein Schisser“ (252) ist.

Der „character contest“ ist, wie sich in der Fortsetzung der Auseinandersetzung zeigt, jedoch auch mit einem Verlust an Kontrolle verbunden. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten die Jugendlichen jederzeit die Kontrolle über die Begegnung mit dem Fremden behalten, wie dies auch in der Interaktion mit den

31 „In der Provokation dokumentiert sich ein nachhaltiger Vertrauensverlust in die Selbstdarstellung und Perspektive des anderen zugleich mit einem spezifischen Weg der Suche nach glaubwürdiger, authentischer Identität“, schreiben Bohnsack et al. (1995, S. 34), die mit den folgenden Worten Goffmans den „character contest“ beschreiben: Er „vollzieht sich auf dem Wege, daß ein Spieler gegen eine moralische Regel verstößt, deren besondere Einhaltung zu sichern der andere Spieler moralisch verpflichtet ist“ (Goffman 1971, S. 263)“ (ebd.).

	Leut (.) die meisten Leute wissen gar nicht so auf wen sie	290
Am:	L Sie sie quatschen einfach so (.) und die wissen nicht ah	291
Dm:	sich einlassen	292
Am:	was mit dem Mann los ist oder (.) mit was für Jugendlichen du	293
	zu tun hast weißt du....	294

Die Jugendlichen deuten in der Kritik zum Verhalten der „Leute“ (285) den Rahmen metaphorisch an, in dem sich ihre eigenen Fremdheitsrelationen entfalten. Selbstpräsentation („auf cool“) und unreflektierte Kommunikation („quatschen“) dieser Personen stellen ein „Risiko“ dar, weil in ihnen unberücksichtigt bleibt, dass keinerlei Informationen über das Gegenüber bzw. darüber, „was mit dem Mann los ist“, vorliegen.

Gegenüber dem hier kritisierten Verhalten wird evident, dass die Gruppe *Katze* von einer *prinzipiellen Fremdheit* ausgeht. Die Jugendlichen begegnen allen Personen der äußeren Sphären als Fremden, deren Habitus ihnen prinzipiell unvertraut und unbekannt ist. Die amoralische Haltung und Kontrolle strukturieren solche Begegnungen mit diesen Fremden. Elemente ihres persönlichen Habitus werden erst in der Begegnung und Interaktion wahrnehmbar. Dieses aktionistische Fremderkennen baut auf der – auch provokativen – Auseinandersetzung auf.

In der Evaluation der körperlichen Auseinandersetzung werden auch die Beschränkungen deutlich, die mit solchen Fremdheitsrelationen einhergehen. Zwar begegnen die Jugendlichen Fremden, ohne Annahmen über deren Habitus zu machen, sie zu stereotypisieren oder im Sinne einer Reziprozität der Perspektiven verstehen zu wollen. Doch ist für das Gelingen einer solchen Fremdheitsrelation eine *Reziprozität zweiter Ordnung* vonnöten. Das Gegenüber muss sich den Jugendlichen auf die gleiche Weise nähern wie diese ihm: mit der Vorannahme, über den Fremden vorab nichts „wissen“ (291) zu können.

INNERE SPHÄRE: UNVOLLSTÄNDIGE REZIPROZITÄT DER PERSPEKTIVEN

Der Kontrast zwischen den Fremdheitsrelationen der äußeren Sphäre und den Beziehungen zu Eltern und Familie, wie sie in der inneren Sphäre vorliegen, liegt nicht nur in der Trennung zwischen zwei Bereichen der Handlungspraxis. Er ist auch darin fundiert, dass mit dem sozialen Geschehen in jeder Sphäre ein spezifischer Modus der Sozialität verbunden ist. Während der Umgang mit der äußeren Sphäre durch die Distanz zu institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie und – in Form der Fremdheitsrelation – zu anderen Personen

Eingangs dieser Passage dokumentiert sich im Versuch der Kontrolle über die Erhebungssituation (Z.1) die Grenze zur äußeren Sphäre. In der Antwort von Deniz wird darüber hinaus eine weitere Grenze deutlich: Er spricht zunächst im Sinne eines kollektiven Akteurs der peer group („Wir“). Nach zwei Anläufen zu einer Proposition bricht Deniz jedoch ab und setzt als individueller Akteur erneut an („ich“). In der Beschränkung auf die eigene Familie zeigt sich, dass die Beziehung zur Familie – im Gegensatz etwa zu den zwischengeschlechtlichen Beziehungen – kein Thema der peer group ist bzw. dass eine gewisse Distanz in dieser Angelegenheit auch unter den Jugendlichen herrscht. Dies weist auf die *Ausdifferenzierung einer inneren Sphäre der Familie* hin, die strikt von der dritten Sphäre der peer group getrennt wird. Erst im weiteren Verlauf des Diskurses werden sich die Jugendlichen darüber verständigt haben, dass sie über homologe Erfahrungen auch in diesem Bereich verfügen, und proponieren dann in kollektiver Geltungsform.

Trotz der Frage danach, was die Jugendlichen „in der Familie“ machen, thematisiert Deniz in der Proposition zunächst keine innerfamiliäre Handlungspraxis, sondern seinen mentalen Bezug zur Familie. Diesen verdeutlicht er mit dem Kontrast, den die Haltung von „manchen Deutschen“ bildet. Seine eigene mentale Haltung exemplifiziert Deniz allerdings dann mittels einer Beschreibung wiederholter Handlungsabläufe innerhalb der Familie.

Auffällig an den Handlungsabläufen von Deniz und seiner Mutter ist, dass sich in ihnen keinerlei Gegenseitigkeit bzw. Interaktion dokumentiert. Vielmehr werden die Handlungen mittels der mehrfach gebrauchten Konjunktion „dann“ nur zeitlich aneinandergereiht, wie sich dies besonders prägnant in der Darstellung der Kommunikation zeigt: Zunächst redet die Mutter, „dann“ (17) hört Deniz zu. In dieser Kommunikation dokumentiert sich weder Reziprozität, noch wird irgendeine biographische Relevanz deutlich.

Das modale Adverb „so“ findet in der Schilderung der Kommunikation zwischen Mutter und Sohn einen außergewöhnlich häufigen Gebrauch. Auf der kommunikativen Wissensebene verweist das „so“ hier aber nicht auf einen konkreten Sachverhalt, eine Erfahrung oder eben die hohe Bedeutung und Reziprozität in der Familie, sondern kündigt einen solchen Verweis nur an. Insofern handelt es sich hier um eine „referenzlose Referenz“³⁴. Mit der Häufung des „so“ kann Deniz an einer durch positive Intentionen gekennzeichneten

34 Kokemohr (1989, S. 311f) definiert das uneingelöste Referenzversprechen als ein „so“, das auf „etwas verweist, was weder im Text repräsentiert ist noch im Wissen der Gesprächspartner einfach abgerufen werden kann“.

Beziehung festhalten, ohne dass eine innerfamiliäre Reziprozität im Bereich biographischer Orientierungen erkennbar wäre. Es ist eben diese innerfamiliäre Konstellation, auf deren indexikalen und konjunktiven, d. h. den Angehörigen der Gruppe *Katze* sehr wohl präsent, Gehalt das „so“ verweist.

Soweit sich in diesem Redebeitrag von Deniz eine habitualisierte Handlungspraxis innerhalb der Familie widerspiegelt, dokumentiert sich in ihm also eine Trennung zwischen Deniz und seiner Mutter. Das, was Deniz auf der „Straße“ macht, wird als Element der dritten Sphäre ebensowenig wie das „Vergnügen“ zum Gegenstand der Kommunikation mit seiner Mutter. Die Grenze zwischen der dritten und der inneren Sphäre ist insofern primär eine der Kommunikation und Information.

Gegenüber dieser habitualisierten Handlungspraxis der *Sphärentrennung* stellt der referenzlose Platzhalter „so“ eine *Stereotypisierung* dar. Diese bezieht sich auf Familienverhältnisse in einer Idealform, die mit der ethnisch konnotierten „andren Kultur“ der „Deutschen“ (11) kontrastiert wird. Der dokumentarische Gehalt dieses Redebeitrags liegt damit in der Spannung zwischen der (ethnisch konnotierten) Stereotypisierung und der migrationsspezifischen Sphärentrennung. In der Anschlussproposition von Aziz wird die Problematik der Sphärentrennung weiter ausgearbeitet (Familie, 27-41):

Am:	<p style="text-align: center;">L Das is auch so ganz anders was zu Hau-</p> <p>se zum Beispiel abläuft oder so; also (.) man ist zu</p>	27 28
Dm:	<p style="text-align: center;">L Jaa</p>	29
?m:	<p style="text-align: center;">L Mhm</p>	30
Am:	Hause ganz anders als als als man draußen ist oder so.	31
Fm:	<p style="text-align: center;">L Draußen.</p>	32
Am:	Weil man muss	33
Dm:	<p>L Ja zu Hause die die haben von gar nichts ne Ahnung so; die</p> <p>denken so mein Sohn geht jetz bisschen raus, schnappt</p>	34 35
Am:	<p>L Ja.</p>	36
Dm:	sein frische Luft und kommt so (.) eh Reisessen steht wieder	37
Am:	<p style="text-align: center;">L @ (1) @</p>	38
Dm:	vorm Tisch so, würrklich jetz; die denken so die die ham noch	39
?m:	<p style="text-align: center;">L @ (.) @</p>	40
Dm:	so alte Denk-weise so (.)	41

Aziz unterscheidet zwischen der Handlungspraxis in der dritten Sphäre und derjenigen der inneren Sphäre, die „ganz anders“ (31) ist. Dies bezieht sich nicht alleine auf unterschiedliche Normalitätserwartungen, sondern auf das, was „abläuft“, also auf die diskrepanten Sozialitätsmodi. Die damit einhergehende Sphärentrennung der Jugendlichen ist keiner zweigeteilten Selbst-

präsentation geschuldet, sondern „man is zu Hause ganz anders als als man draußen ist“. Die Grenze zwischen innerer und dritter Sphäre ist von den Jugendlichen *inkorporiert* und sie sind in beiden Sozialitätsmodi *habitualisiert*.

Deniz verschiebt nun – nachdem bisher immer aus der Sicht der Jugendlichen gesprochen wurde – das Gespräch auf die Perspektive derjenigen „zu Hause“ (34). Die Zerdehnung von Handlungszusammenhängen, die sich in der Schilderung des familialen Geschehens in der temporalen Konjunktion des „dann“ dokumentierte, findet sich hier auf der Ebene der Gesamtdarstellung wieder. Die Weltsicht der Eltern ist nicht mit der Sicht der Jugendlichen verwoben, sondern schließt sich unvermittelt an sie an.

Die Sphärenrennung erstreckt sich, so wird im Folgenden deutlich, nicht nur auf die mangelnde Information über die Sphäregrenzen hinweg. Die Eltern sind sich darüber hinaus nicht über die hohe Bedeutung der peer group im Klaren. Sie nehmen ihre Kinder ausschließlich in deren Bezug zur Familie wahr, während außerfamiliale Aktivitäten ihnen kurzfristig und irrelevant erscheinen („schnappt sein frische Luft“).

Die Jugendlichen der Gruppe *Katze* betrachten diese Perspektive ihrer Eltern aus der Distanz und bezeichnen sie mit einem theoretisierten Begriff als „alte Denk-weise“ (41). In diesem Begriff spiegelt sich die Überzeugung der Gruppe *Katze* wider, dass die Eltern einem Denken verhaftet sind, das in die Geschichte zurückweist, seien dies nun das Leben in der Türkei oder die Anfangsjahre der Migration. Der Begriff dient dabei nicht nur zur Charakterisierung der eigenen Eltern. Vielmehr wird im Übergang vom konkret auf die Mutter bezogenen „sie“ (21) zum abstrahierenden „die“ (39) die „alte Denk-weise“ nunmehr der gesamten Entität der Elterngeneration zugeschrieben. Die Abgrenzung zu den eigenen Eltern ist in diesem Zusammenhang also auch eine zur *Migrationsgeneration der Eltern*.

Die distanzierte Haltung gegenüber der elterlichen Migrationsgeneration weist darauf hin, dass die Jugendlichen von *Katze* sich mit der Weltsicht ihrer Eltern arrangiert haben. Noch zweieinhalb Jahre zuvor waren die Jugendlichen – in der adoleszenzspezifischen Negationsphase – tief in die Auseinandersetzung mit ihren Eltern verstrickt und konnten deren Denkweise lediglich ironisch in der Metapher des „Muhtar“ fassen (s. Abschnitt 3.0). Demgegenüber ist es ihnen am Ende der Adoleszenz, in der Reorientierungsphase, möglich, die Weltsicht ihrer Elterngeneration theoretisch-begrifflich zu definieren.

Die Sphärenrennung impliziert, dass die Eltern zwar um die Gefahren der außerfamilialen Welt wissen, diese aber weder differenziert wahrnehmen noch die Beteiligung ihrer Kinder beobachten. An dieser Stelle setzt eine weitere

Anschlussproposition von Aziz an, in der nun die Ignoranz der Eltern gegenüber den jugendlichen Aktivitäten zur Voraussetzung für eine – wenn auch rudimentäre – Reziprozitätsbeziehung wird (Familie, 61-80):

Am:	L Das is aber auch <u>besser</u> so (.) dass die Eltern des	61
	nich wissen sollen. Weil wenn die Eltern des wissen würden	62
?m:	L (leider)	63
Dm:	L Jaa	64
Am:	dann kann man denen nich richtig ins Gesicht gucken, zum Bei-	65
	spiel ich sehe bei Deutschen so, wenn ich so sage eh wohin	66
	gehst du jetzt, oder was machst du mit dein Geld, oder woher	67
	hast du dein Geld oder so, <u>aach</u> ich hab Taschengeld bekommen	68
	oder so oder (.) krieg ich noch in-ner Woche zwei-	69
Y1:	L Mhm	70
Am:	hundert dreihundert Mark Taschengeld oder so. Das gibst bei	71
	uns nich sowas (.) dass man so Geld bekommt oder so das gibst	72
Y1:	L Mhm	73
Am:	nich.	74
Y1:	L Mmh.	75
Km:	L Weil die ham uns für uns gesorgt; wir sind jetz	76
	in diesem Alter gekommen, jetz ist Zeit dass wir für die sor-	77
	gen; verstehst du (.) da is so gegenseitiger Respekt so	78
Am:	L Saygı ne demektir lan Almanca ³⁵ ,	L Jaa 79
Gm:	L Respekt	80

Die habitualisierte Grenze zwischen der inneren und der dritten Sphäre und die mit ihr verbundene Informationskontrolle ist die Voraussetzung dafür, den Eltern „richtig ins Gesicht gucken“ (65) zu können. Das „Beispiel“ der „Deutschen“ dient Aziz einer maximalen Kontrastierung mit dem Eigenen. Es erzeugt aber gleichzeitig eine Überdeterminierung dessen, was sich „bei uns“ (71f) vollzieht. Darüber hinaus erhält das „uns“ in der Gegenüberstellung zu den „Deutschen“ eine ethnische Konnotation, obwohl die Sphärentrennung weniger der ethnischen Zugehörigkeit denn der Migrationslagerung der Jugendlichen zuzurechnen ist. Der *Stereotypisierung des Eigenen* folgt entsprechend auch keine Schilderung der Handlungspraxis in den eigenen Familien, sondern – parallel zu der kontrastiven Betonung der eigenen mentalen Haltung („ich denk immer an die Familie“ -8) – die Formulierung einer Norm.

Die von Kamil ausgearbeitete Norm besteht aus einer altersverschobenen Gegenseitigkeit, die auf einer Alltagstheorie zur familialen Einbettung der eigenen Adoleszenzentwicklung beruht. Während die Eltern für ihre Kinder

35 dt.: Was heißt denn Respekt auf Deutsch Mann,

„gesorgt“ (76) haben, als diese noch klein waren, kehrt sich der Fluss der Zuwendung und Hilfeleistung um, nachdem die Kinder in ein spezifisches „Alter gekommen“ sind.

Die Gruppe *Katze* rekurriert hier auf eine in der *ethnischen Stilisierung* gestärkte Norm, die – unter ganz anderen sozialen Umständen und ohne Sphärentrennung – auch bei der in der Türkei einheimischen Gruppe *Hisar* vorliegt (vgl. Kapitel 2.1.1). Ähnlich wie auch die Gruppen *Geist* und *Schuh* greifen die Mitglieder von *Katze* auf einen „kulturellen Topos“ (vgl. Schwelling/Treichel 1998) zurück, wenn sie über ihre familialen Beziehungen sprechen. Dies zeigt sich auch in der türkischen Formulierung des Begriffs, die Aziz hierfür gebraucht („saygı“).

Auffällig ist die spezifische Wendung, die die Gruppe *Katze* dem Begriff „saygı“ gibt: sie übersetzt ihn als „gegenseitigen Respekt“. Nicht nur hierin dokumentiert sich, dass das, was die Gruppe *Katze* unter „Respekt“ versteht, etwas ganz anderes ist als die reziproken Beziehungen in der Gruppe *Hisar*. Wie im Folgenden deutlich wird, wird die Handlungspraxis in der Gruppe *Katze* zwar ebenfalls durch eine „kooperative Reziprozität“ (Youniss 1984) zwischen Eltern und Kindern strukturiert, in der aber die besonderen Umstände der Migrationslagerung (Sphärentrennung) und der ökonomischen Probleme (Arbeitslosigkeit) Berücksichtigung finden (Familie, 103-130):

Am:		L Bei türkischen	103
	Jugendlichen ist zum Beispiel so wenn die keine familiäre		104
	also eh Unterstützung haben oder so haben (.) dann dann flip-		105
	pen die <u>richtig</u> aus oder so; das denk ich mir mal so. Also		106
	wenn ich zum Beispiel keine familiäre Unterstützung oder so		107
	habe, (.) also hätte, wenn mein Vater jetzt sagen		108
Y1:		L Mhm	109
Am:	würde ach du so arbeitest sowieso nich, jetzt ehh arbeite mal		110
	oder mach mal irgendwas oder wenn er mich so anmachen würde		111
	oder so dann würd ich auch ausrasten so; (.) das gibts auch		112
Y1:		L Mhm	113
Am:	bei den also türkischen Eltern gibts das zum Beispiel nich.		114
	Die sind zum Beispiel so ach mein Sohn der macht schon aus		115
	sich was oder der is schon so also (.) man übersieht das ei-		116
	gentlich immer so. (.) Also (.) die wissen natürlich auch		117
Y1:		L Mhm	118
Am:	Arbeitsmarkt is Scheiße und so, (.) aber man hat auch Re-		119
	spekt, das is sehr wichtig. (.) Wenn das nich wär dann (!)		120
Y1:		L Mhm	121
Am:	ohne Respekt oder so was soll man dann noch, also; (.)		122
Dm:		L E	123
	bisschen von vierundzwanzig Stundn muss man sich auch anstän-		124

Sozialitätsmodus der inneren Sphäre, hin, wenn er in einer Ironisierung des „Respekts“ eine genaue Rechnung anstellt, wieviele Stunden am Tag man sich den Regeln der inneren Sphäre entsprechend „benehmen“ (129) muss und kann. Hier wird nun das, was eingangs der Passage als mentale Haltung unter dem „Immer“-an-die-Familie-Denken verstanden wurde, auf „eine Stunde“ Praxis reduziert. Die habitualisierte Sphäregrenze zwischen Jugendlichen und Familie steht hier in einer Spannung zu einem kulturellen Topos, der stereotypisiert und ethnisch konnotiert ist.

GRUPPE TIGER UND DIE DRITTE SPHÄRE DES BREAKDANCE

Die dritte Sphäre – und mit ihr der Breakdance – werden in der Gruppendiskussion mit der Gruppe *Katze* überwiegend auf dem Wege der Abgrenzung von innerer und äußerer Sphäre thematisiert. Um mehr über den Breakdance zu erfahren, entschlossen wir uns, eine Gruppendiskussion ausschließlich mit den Tänzern im Umfeld der Gruppe *Katze* zu veranstalten.

Auch um der Professionalisierung Rechnung zu tragen, die wir bei den Tänzern beobachtet hatten, wiesen wir diese darauf hin, dass wir nur am Breakdance und keineswegs an anderen jugendspezifischen Themen interessiert seien. Dennoch dauerte es mehrere Wochen, bis sich neben Deniz auch die Tänzer Jim und Tim bereit erklärten, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen.³⁶ Aus der Erhebung mit dieser Gruppe, *Tiger* genannt, ziehe ich nur diejenigen Passagen heran, die für die Entwicklung des Breakdance und die Ausdifferenzierung der dritten Sphäre von Bedeutung sind.

Angeregt durch eine Frage des Forschers erzählen Deniz und Jim, wie sie zum Tanzen gekommen sind. Gemeinsam ist den beiden, dass sie an den Breakdance affiziert und „süchtig von Anfang an“ (Elite, 2) waren. Als Ergebnis von kontinuierlicher Affizierung sowie vom Ausprobieren und mimetischen Nachvollzug des Breakdance (s. hierzu die teilnehmende Beobachtung in Kap. 4.1)

36 Jim ist zur Zeit der Erhebung 22 Jahre alt und macht sein Fachabitur nach, Tim macht keine Angaben zu seinem Alter, er besucht die 12. Klasse des Gymnasiums. Auch wenn die Gruppen *Katze* und *Tiger* hinsichtlich ihrer Mitglieder nicht identisch sind, so verfügen sie doch über eine gemeinsame Handlungspraxis am Ahrplatz. Während in der Gruppe *Tiger* jedoch ausschließlich aktive Tänzer an der Gruppendiskussion beteiligt sind, gibt es in der Gruppe *Katze* auch (integrierte) Zuschauer.

stellen die Tänzer nunmehr die „Elite“ (48) innerhalb der Szene dar. Mit dieser Entwicklung geht eine schrittweise Professionalisierung der Tänzer einher. Im Folgenden wird ein zwingender Zusammenhang zwischen der Qualität des Tanzens, der biographischen Dauer des Trainings, und der finanziellen Entlohnung gezogen (Elite, 139-156):

Dm:		L Zum Beispiel früher ham wir An- eh Aufträge	139
	genommen, da ham wir eh für fünfzig Mark getanzt oder so.		140
	Aber jetzt (.) ja jetzt kann ich mir das nicht mehr weil		141
Y1:	L Mmh.		142
Jm:	L Fürn Döner oder fürn Cola.		143
Dm:	(.) die Leute sehn einfach nur immer, ooch fünf Minuten hat		144
	ern bißchen rumgehampelt, und dafür kriegt er jetzt en Hunni.		145
	Weil (.) die sehn das so. Aber keiner denkt en bisschen mehr		146
	danach (.) wie wie lange trainiern diese Typen wir		147
Jm:		L Ja.	148
Y1:		L	149
	Mmh.		150
Dm:	trainiern schon fünf sechs Jahre, und das muss man alles mit-		151
	berechnen. Und somit steigt halt der Wert auch dann (weil)		152
	wird man auch immer besser, die Synchrone, wir liefern ja		153
Y1:	L mmh.		154
Dm:	auch richtig perfekte Shows. Is ja nich so dass wir nichts		155
	dann für unser Geld machen.		156

Der Wandel vom „fürn Döner“ absolvierten Auftritt zu den „perfekten Shows“ impliziert nicht nur eine Steigerung des sportlichen Könnens („Synchrone“), sondern auch eine Veränderung in der Beziehung zwischen dritter Sphäre und der äußeren Sphäre der nicht zur Hiphopszene gehörenden Zuschauer. Nunmehr wird kalkuliert, was man „mitberechnen“ muss, und über die Auftritte verhandelt. Die Tänzer vollziehen hier sehr weitgehend die Perspektive von Zuschauern und Veranstaltern als Angehörigen der äußeren Sphäre nach. So ist es ihnen möglich, deren Sichtweise die eigene entgegenzusetzen und die Angemessenheit der Entlohnung mit der biographischen Dauer des Trainings („fünf sechs Jahre“) zu begründen. In dieser *Professionalisierung des Breakdance* und in seiner biographischen Relevanz dokumentiert sich sowohl die Reorientierung der Jugendlichen als auch die *Persistenz der dritten Sphäre* über den Höhepunkt der Adoleszenz hinaus.

Jugendliche unterschiedlicher ethnischer Herkunft sind sowohl in der Gruppe *Katze* als auch in der Gruppe *Tiger* und unter den sie umgebenden Tänzern zu finden. Die Feststellung einer ethnischen Herkunft rührt allerdings aus der unmittelbaren Anschauung des Forschers. In der Gruppendiskussion wehren sich die Jugendlichen gegen diese ethnisierenden Festschreibungen ihrer Identität mit folgenden Worten: „Nee mit Dings so, ich sage ehrlich die Typen die in unsrer Gruppe sind also White Waves, oder jetzt hier im Umfeld sind Ahrplatz wohnen (.) oder sagen wer mal Weststadt, so (.) da gibts keine (.) also Deutscher Meutscher gibts nich“ (Gruppe *Tiger*, Kultur, 150-154). Auf den Einwand von Tim hin, er selbst sei aber Deutscher, verdeutlicht Jim seine Ansichten: „Aber nach der Zeit so, wirst du akzeptiert weil du hier in der Gegend wohnst und so also (1) für mich is (.) Deutscher oder Türke oder Araber scheinbegal, wenn ich mich mit dem Typen versteh dann versteh ich mich mit ihm,“ (162-172). Es geht hier also nicht darum, ethnische Identitäten zu leugnen, vielmehr wird diesen die Relevanz aberkannt.

Die Habitualisierung in den Sozialraum „Ahrplatz“, die sich über den Breakdance und das „White Waves“ genannte Tanzteam der Jugendlichen vollzieht, transzendiert die Grenzen, die sich aus stereotypen, ethnischen Zuschreibungen ergeben. Die Haltung gegenüber ethnischen Fremdstereotypisierungen erschöpft sich somit nicht in der Zurückweisung. Wie auch in der sprachlichen Melange des „Deutscher Meutscher“³⁷ deutlich wird, suchen die Jugendlichen nach einer *Transzendenz der unterschiedlichen ethnischen Zuschreibungen*.

Auch in der Gruppe *Katze* dokumentieren sich – homolog zur Gruppe *Tiger* – erste Ansätze zu einer Transzendenz und Amalgamation der unterschiedlichen Sphären und der mit ihnen verbundenen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen. In dem, was die Jugendlichen über die zukünftige erzieherische Haltung gegenüber dem Nachwuchs ihrer eigenen Migrationsgeneration sagen, zeigt sich der Versuch, das Problem der eigenen Migrationslagerung, das prekäre Arrangement der Sphären, zu überwinden (*Katze*, Familie, 204-212):

37 Um der Unbestimmtheit und Offenheit eines Begriffs, genauer gesagt seiner Bedeutung Ausdruck zu verleihen, kann im Türkischen sein erster Buchstabe durch ein „M“ ersetzt werden. Adäquat wäre dies mit dem Zusatz „und so“ zu übersetzen.

Dm:	<p style="text-align: center;">L ABER ICH WETTE MIT DENEN DIE JETZ ZUM BEISPIEL</p> DIE MIT ZWANZIG JAHRN HEIRATEN also die jetzt in unsern Alter sind, und die nach so (.) ein Jahr oder nach zehn Jahrn Kin- der die heranwachsen ham, die werden dann ganz anders. Die werden dann richtig so locker so (.) lasst sie doch so zum	204 205 206 207 208
Km:	<p style="text-align: center;">L Richtig europäisch dann</p>	209
Dm:	Beispiel wenn die ne Tochter ham oder so, dann sagen die so ist doch egal so lasst sie doch so; oder mu- lasst (.) ick weiß nich so. Di-die sind dann wirklich viel lockerer weil	210 211 212

Gegenüber den eigenen, problematischen Beziehungen in der inneren Sphäre (s. o.) wollen die Jugendlichen ihren möglichen Nachwuchs „richtig so locker“ erziehen. In dieser Haltung dokumentiert sich einerseits eine Flexibilität, in der die unterschiedlichen Perspektiven von Elterngeneration und Kindern nicht – wie bei den Jugendlichen der Gruppe *Katze* und ihren Eltern – unvermittelt einander gegenüberstehen. Wie diese Perspektiven miteinander vermittelt werden sollen, ist andererseits noch weitgehend unbestimmt und offen. Dies zeigt sich auch darin, dass die eigene erzieherische Haltung anhand von zwar gleichaltrigen, dennoch aber anderen Jugendlichen als denen der Gruppe *Katze* entwickelt wird („DIE MIT ZWANZIG JAHRN HEIRATEN“).

Eine eingehendere Bestimmung erfährt die Haltung der Gruppe *Katze*, wo die Jugendlichen sich weniger mit der Sphärenproblematik und der Unterschiedlichkeit der Perspektiven, denn mit der – abstrakteren – Vermittlung unterschiedlicher Kulturen auseinandersetzen. Was sie unter einer „richtig europäischen“ Erziehung (209) verstehen, wird in der folgenden Differenzierung deutlich (Familie, 229-244):

Km:	<p style="text-align: center;">L Jetzt is aber</p> so die meisten Türken sagen sich so (.) nicht die meisten nicht diejenigen in dieser Gegend, sondern so Reiche und so weiter weißt du, die en bisschen so ihr Geschäft hier gemacht ham, die sagen so wir sind jetzt in Deutschland und leben hier und darauf stellen die auch ihre Kinder ein so,	229 230 231 232 233 234
Dm:	<p style="text-align: center;">L Jaa</p> jaa	<p style="text-align: right;">L</p> 235 236
Km:	und dann kriegen die von der türkischen Kultur nix mit weißt du? Was die vom Dorf mitgebracht ham; (1) Und das dann, was soll sie dann machen, dann hat sie deutsche Kultur deutsches Land so, ist sie wie deutsche Europäer. (.) Und das wars.	237 238 239 240
Y1:	<p style="text-align: center;">L Mhm</p>	241
Km:	(.) Aber ich will nicht dass dass sowas mir passiert zum	242
Km:	Beispiel; ich möchte überhaupt meinen Kindern so (.) was von unserer Kultur geben und (son Zeug);	243 244

Gegenüber einer einseitigen Assimilation an die „deutsche Kultur“, wie sie hier Eltern aus einem anderen Milieu unterstellt wird („Reiche“), möchten die Jugendlichen der Gruppe *Katze* ihren Kindern auch „was von unserer Kultur“ mitgeben. Hier wird ein intergenerationeller Bogen gespannt: Auf der einen Seite zwischen der Generation der eigenen Eltern, welche Elemente einer aus dem „Dorf“ tradierten „türkischen Kultur“ mitgebracht haben, und dieser „alten Denkweise“ auch verhaftet geblieben sind. Auf der anderen Seite zu den eigenen Kindern, die zu Europäern werden sollen, die die verschiedenen Kulturen in sich aufnehmen und auf diese Weise die kulturellen Grenzen transzendieren. Sich selbst schreiben die Mitglieder der Gruppe *Katze* eine solche „richtig europäische“ Orientierung noch nicht zu. Sie sind noch mit der eigenen Position zwischen den ethnischen Zuschreibungen beschäftigt.

Indes zeichnet sich in der Gruppe *Katze* eine *Vermittlung der Sphären* ab. In Bezug auf die innere Sphäre nehmen die Mitglieder der Gruppe *Katze* eine „familiäre... Unterstützung“ (Familie, 104f) durch ihre Eltern wahr, die in einer Haltung des Ignorierens gründet (s. o.). Der „Respekt“ der Eltern zeichnet sich durch eine positiv-optimistische Grundhaltung gegenüber den Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder aus: „der macht schon aus sich was“ (Familie, 115f). Hierin dokumentiert sich darüber hinaus, dass die Eltern auf direkte moralische Bewertungen verzichten und offenlassen, „was“ ihre Kinder außerhalb der Familie tun. Sie legen die Elemente des persönlichen Habitus der Kinder nicht fest und beschränken sich darauf, die Bedingungen der Möglichkeit für die Entwicklung eines persönlichen Habitus zu gewährleisten.

Auf ähnliche Weise wird auch das Verhältnis zwischen der dritten und der äußeren Sphäre strukturiert. Die Jugendlichen insistieren auf einer basalen Moral, auf deren Grundlage erst der persönliche Habitus eines jeden Menschen erkannt werden kann: „jeder Mensch hat sein eigenen Stolz“ (Polizei und Gewalt, 196-200) und: „Man muss nicht einen unterschätzen“ (204f). Auch hier machen sie nicht ihren persönlichen Habitus selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung, sondern suchen die Bedingungen der Möglichkeit seiner Entwicklung zu gewährleisten.

In diesem Arrangement der Sphären und der mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen wie familialen Erwartungen weist dieser Typus der Migrationslagerung einen Kontrast zur familialen und gesellschaftlichen Exklusion auf, die ich bei den in der Türkei bzw. in Deutschland einheimischen Gruppen *Park* und *Orient* (Kapitel 2) herausgearbeitet habe. Jenen einheimischen Jugendlichen gelingt eine Vermittlung und Berücksichtigung der fremden Normalitätserwartungen nicht. Im Gegensatz dazu schaffen ihre Altersgenossen in der

Migrationslagerung die Voraussetzung dafür, dass sich ihr persönlicher Habitus entwickeln kann. So verbinden die Jugendlichen innere und äußere in der dritten Sphäre.

KONSTITUTION DER DRITTEN SPHÄRE

In der strikten Trennung der Sphären bewältigen die Jugendlichen, so lässt sich zu diesem Typus der Migrationslagerung zusammenfassen, ihre spezifischen Probleme als Nachkommen der Migrant(inn)en. Dabei erleben die Jugendlichen nicht nur eine Diskrepanz zwischen innerer und äußerer Sphäre, sie grenzen sich zudem gegenüber beiden ab. Auf diese Weise kommt es zur Konstitution einer dritten Sphäre. Damit unterscheiden sich diese Jugendlichen markant von denjenigen, die den beiden anderen Typen zuzuordnen sind – der Sphärenfusion und der Primordialität der inneren Sphäre. Ihnen allen gemeinsam ist aber die zentrale Orientierungsproblematik ihrer Migrationslagerung, die Diskrepanz zwischen innerer und äußerer Sphäre.

Im Typus der Konstitution einer dritten Sphäre ist die äußere Sphäre nicht nur durch die institutionalisierten Ablaufmuster der Berufsbiographie gekennzeichnet; die Jugendlichen wahren auch eine Distanz in Beziehungen zum anderen Geschlecht und zu Personen, die nicht ihrem eigenen Milieu zugehörig sind. Es kommt innerhalb der Distanz einer amoralischen Haltung zu Fremdechtsrelationen, in denen ein aktionistisches Fremderkennen möglich wird.

In der inneren Sphäre wahren die Jugendlichen eine Reziprozitätsbeziehung zur älteren Familiengeneration. Da jene aber einer Weltanschauung verhaftet ist, von der sich die Jugendlichen abgrenzen, bleibt die Reziprozität unvollständig. Die dem Sozialitätsmodus innerhalb der Familie entsprechende Kommunikation besitzt keine biographische Relevanz und klammert Aktivitäten in der dritten Sphäre aus.

Die dritte Sphäre entfaltet sich nicht nur in der Grenzziehung zur inneren und äußeren Sphäre, sondern vor allem in der kollektiven Handlungspraxis der peer group. In der Professionalisierung des Breakdance und seiner biographischen Relevanz gewinnt die dritte Sphäre Kontinuität und überdauert die Adoleszenz. Im kollektiven Aktionismus und der habituellen Übereinstimmung transzendieren Tänzer und Zuschauer ethnische Fremdzuschreibungen.

Im folgenden Kapitel werde ich die Handlungspraxis der Jugendlichen in der dritten Sphäre eingehender und im Vergleich unterschiedlicher Bildungsmilieus untersuchen.

4. Breakdance und Medrese: Bildungsspezifische Facetten der dritten Sphäre

In der Konstitution einer dritten Sphäre, wie sie den dritten Typus der Migrationslagerung kennzeichnet, eröffnet sich ein „neuer Zugang“ zu dem Kulturgut von Herkunftsfamilie und Aufnahmegesellschaft. Solche neuen Spielräume verweisen auf die kreativen Potentiale von Migranten der zweiten Generation, die sich in dieser Form bei ihren einheimischen Altersgenossen nicht finden lassen. Dieser innovative Aspekt verdient daher genauerer Untersuchung, die ich in zweierlei Richtung unternehmen möchte.

Zunächst gilt meine Aufmerksamkeit dem Breakdance. Auf diesen weisen die Jugendlichen der Gruppen *Katze* und *Tiger* im Zuge der Grenzziehung zur inneren und äußeren Sphäre zwar hin. In der Gruppendiskussion erzählen sie jedoch kaum etwas von dieser für sie zentralen Handlungspraxis. Es bietet sich daher an, den Breakdance zu beobachten, zumal es sich hier um dezidiert körperliche Aktivitäten handelt. Die teilnehmende Beobachtung bildet daher den Schwerpunkt des in diesem Kapitel zu analysierenden Datenmaterials.

Desweiteren vergleiche ich unterschiedliche Bildungsmilieus. In den Fallrekonstruktionen habe ich bisher immer darauf verwiesen, dass es sich bei den Jugendlichen (zumeist) um solche mit niedrigen Bildungsabschlüssen handelt. Eine genauere, komparative Analyse der bildungsspezifischen Erfahrungen der Jugendlichen möchte ich nun exemplarisch anhand dieses Typus der Migrationslagerung unternehmen. Dazu vergleiche ich den körperlich-ästhetischen Aktionismus des Breakdance, der bei den Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen zu finden ist, mit dem intellektuellen Aktionismus, wie er in der improvisierten islamischen Schule, der Medrese, bei einer Gruppe von Studenten zu finden ist.

Auch wenn dieses Kapitel beiden Untersuchungsrichtungen gleichermaßen gewidmet ist, so dient der erste Abschnitt doch der Analyse der Handlungspraxis des Breakdance. Auf dieser kann dann der bildungsbezogene Vergleich mit dem intellektuellen Aktionismus in der Medrese aufbauen, den ich im zweiten Abschnitt anstelle.

4.1 Der körperlich-ästhetische Aktionismus des Breakdance

Der Breakdance als Produkt des körperlich-ästhetischen Aktionismus entzieht sich der detaillierten Schilderung und Explikation durch die Jugendlichen selbst. So waren wir darauf angewiesen, die Tanzaktivitäten der Gruppen *Katze* und *Tiger* selbst zu beobachten und in Worte zu fassen. Dabei wird ein zentrales methodisches Problem der teilnehmenden Beobachtung virulent: die mimetisch-konjunktive Herstellung des Breakdance muss nun von den Forschenden auf der kommunikativen Ebene expliziert werden.

Zu den Gleichaltrigengruppen, die wir beobachtet haben, gehören die Gruppen *Katze* und *Tiger*, darüber hinaus auch die (jüngeren) Mitglieder zweier weiterer Cliques, *Keller* und *Treffer* (siehe zu diesen auch Gaffer 1999). Im Zentrum der Analysen steht jedoch ein Tanzteam, das sowohl Mitglieder von *Katze* als auch von *Tiger* umfasst. Dieses Tanzteam, das bereits in Kapitel 3.3 erwähnt wurde, habe ich *White Waves* genannt. Zu den *White Waves* gehören u. a. Cengiz, Deniz, Gonzo, Hubert, Martin (der einzige Einheimische), Jim, Jack und Tarik. Tim trainiert mit ihnen zusammen; Aziz, Biniz und Kamil sind ihre treuesten Zuschauer.

Zunächst gehe ich auf den Raum des Breakdance und auf die alltäglichen Übungen der *White Waves* ein, dann beobachte ich eine Form des Wettkampfes, den „battle“. Nach den Beobachtungsberichten von einer selbst veranstalteten „Party“ und einer „Show“ der *White Waves* beschäftigt mich der Umgang der Gruppe mit öffentlich-medialer Aufmerksamkeit. Im Abschnitt 4.2 werde ich dann einige Elemente dieser Analysen erneut aufgreifen und hinsichtlich der Bildungslagerung mit dem intellektuellen Aktionismus der Studenten vergleichen.

DER RAUM DES BREAKDANCE

Die *White Waves* üben nahezu täglich. Dazu benutzen sie sowohl den Raum eines in Weststadt liegenden Jugendzentrums wie auch einen etwa 150 qm großen Saal im ersten Stock des Jugendzentrums am Ahrplatz. Hier führten wir in den Jahren 1997 und 1998 in unterschiedlichen Abständen (wöchentlich bis monatlich) unsere Beobachtungen durch.

Der Saal im Ahrplatz-Jugendzentrum wurde den *White Waves* von den Sozialarbeitern des Jugendzentrums zur Verfügung gestellt. Zunächst gab es wöchentlich drei Übungstermine, jeweils abends von 17.30 bis 20.30 Uhr. Später kam noch der Sonntag nachmittag dazu. Der Raum liegt insbesondere in der Verantwortung von Cengiz. Dieser erhält den Schlüssel zum Auf- und Abschließen, dieser wacht auch über die Einhaltung des Rauchverbotes, das die Tänzer gemeinsam beschlossen haben.

An der Türe zum Saal gibt es keine förmliche Einlasskontrolle, doch lassen sich andere Formen der Inklusion und Exklusion beobachten: Jeder und jede, der oder die am jeweiligen Abend erstmals den Raum betritt, geht durch den ganzen Saal und begrüßt jeden Einzelnen mit Handschlag. Diejenigen, die weniger bekannt sind, werden mit einem einfachen Händedruck begrüßt, wobei der Blick des Neuhinzugekommenen bereits auf die nächste zu begrüßende Person gerichtet sein kann. Näheren Bekannten und Freunden wird ein besonderer Gruß gezollt. Dieser lässt sich insbesondere unter den *White Waves* sowie den jüngeren Tänzern (der Gruppen *Treffer* und *Keller*) und auch denjenigen Mitgliedern der Gruppe *Katze* beobachten, die nicht tanzen: Der rechte, angewinkelte Arm zeigt mit der Hand nach oben, der Ellenbogen nach unten, die beiden Handflächen werden einander mit hoher Geschwindigkeit genähert und klatschen dann zusammen. Je nach Vertrautheit belässt man die Hände über längere Zeit in dieser Stellung, manche küssen sich währenddessen auch auf beide Wangen. Wie wichtig die *habituelle, handlungspraktische Abstimmung* für die Begrüßung mittels dieses „High Five“ ist, wurde mir gewahr, als Deniz auch mich auf diese Weise begrüßen wollte (TB vom 27.10.97):

Ich gehe zu Deniz hinüber und begrüße ihn mit einem Händedruck. Deniz erhebt die Hand dann zum zweiten Mal, dieses Mal zum „High Five“. Ich tue ihm gleich, erhebe die Hand und schlage ein. Aber es klatscht nicht, wir haben uns nicht richtig getroffen. Deniz kommentiert dies: ‚Du kannst das aber nicht richtig.‘ Daraufhin erhebt er wieder die Hand und wir probieren es noch einmal. Jetzt ist ein – wenn auch nicht sehr lautes – Klatschen zu hören.

Gerade in Deniz‘ Versuch, die Grenze zu den Forschenden zumindest teilweise zu überwinden, dokumentiert sich letztendlich die handlungspraktische Grenze zwischen Feldforscher und Tänzer bzw. zwischen äußerer und dritter Sphäre. Eine *habituelle Übereinstimmung*, wie sie die anderen Tänzer und Jugendlichen des Ahrplatzes bei jedem Eintritt in den Saal untereinander aktualisieren,

besteht gegenüber den Forschenden nicht.¹ Erst die mimetische, erneute Bewegung führt zum gewünschten Erfolg. Mit diesem *Begrüßungsritual* werden – so dokumentiert sich hier – einerseits die sozialen Beziehungen innerhalb des Milieus symbolisch intensiviert, andererseits Personen, die außerhalb der gemeinschaftlichen Erfahrung stehen, exkludiert. Aus der Praxis des Begrüßens und des Tanzens sind alle (orts-)fremden Zuschauer ausgeschlossen. Der Saal wird so zum Ort, an dem sich die wohlabgegrenzte dritte Sphäre des Breakdance räumlich – wenn auch zeitlich begrenzt – niederschlägt.²

Innerhalb des Saales trifft der Beobachter auf eine große Heterogenität, was das Alter und die ethnische Herkunft der Tänzer anbetrifft. Diese Vielfalt hat sich in der Geschichte des Tanzteams *White Waves* ergeben: 1996 taten sich die Mitglieder des früheren Tanzteams *Weststadtbreker*, Cengiz, Deniz, X und Jim, die allesamt türkischer Herkunft sind, mit den *White Waves* zusammen und firmierten fortan unter letzterem Namen. Damit waren ein Deutscher, ein ukrainischer Aussiedler, ein Libanese und ein weiterer Jugendlicher afrikanischer Herkunft hinzugekommen. Im kollektiven Handeln der Gruppe und in der mit ihm entstandenen – wenn auch nur kurzen – gemeinsamen Sozialisationsgeschichte sind die unterschiedlichen ethnischen Zugehörigkeiten nur für den Beobachter, nicht aber für die Tänzer von Bedeutung, wie ich dies bereits anhand der Gruppendiskussion mit *Tiger* gezeigt habe.

Die Überwindung ethnischer Unterschiede einschließlich ihrer Begrenzungen wird besonders deutlich, wenn man die Versuche der *White Waves* betrachtet, die Grenze zu anderen (ethnisch oder geschlechtlich) Fremden zu transzendieren, die nicht zum Tanzteam gehören. Bei den *White Waves* waren im Verlaufe des Beobachtungszeitraums immer wieder Tänzer und Tänzerinnen zu Gast, die mit ihnen gemeinsam trainierten. Dazu gehörten russische Jugendliche, aber auch solche aus Japan. In der folgenden Beobachtungssequenz durchziehen altersspezifische und ethnische Unterschiede den Saal am Ahrplatz. Es

-
- 1 Dieser Fehlschlag einer Grenzüberschreitung erscheint geradezu von Deniz inszeniert. Auch wies Jim eines Tages in einem Gespräch mit dem Feldforscher explizit auf eine Grenze hin: Er sagte, wir Forscher würden den Breakdance zwar theoretisch sehr gut kennen, praktisch jedoch nicht beherrschen (TB vom 13.1.98).
 - 2 Nach Gebauer/Wulf (1998, S. 159) fördern „weltliche Rituale ... das wechselseitige Aufeinander-bezogen-Sein der an ihnen Beteiligten“, sie „schaffen nach innen Identität und Solidarität und bieten nach außen Wiedererkennbarkeit“. Es handelt sich bei dem „High Five“ um ein „Übergangsritual“ (van Gennep) im weiteren – nicht lebenszyklischen – Sinn (vgl. Turner 1989, S. 34ff).

sind Cengiz und Deniz, die diese immer wieder zu überbrücken versuchen (TB von Peter Loos, 3.3.97):

Der Raum ist brechend voll und wird von einem intensiven Schweißgeruch durchzogen. Im hinteren rechten Viertel, an den beiden Fensterfronten, halten sich – wie immer – die *White Waves* auf. Deren Vorführungen werden von einem Japaner gefilmt, der mit seinen japanischen Freunden im rechten vorderen Viertel sitzt. Die Japaner, alle sind in Sportkleidung, tanzen nur einmal. Obwohl es sich um eine vergleichsweise wenig akrobatische Übung handelt, klatschen Cengiz und einige andere des Tanzteams. Ähnlich einfachen Übungen zollen sie, wenn sie von der Gruppe *Treffer* oder von den Mitgliedern des eigenen Tanzteams ausgeführt werden, keinerlei Beachtung. Ich beobachte auch, dass Deniz und Cengiz immer wieder zu den Japanern hinübergehen und mit ihnen kommunizieren. Ich höre Cengiz in einem sehr schlechten Englisch radebrechen. Sie gebrauchen dann auch Zeichensprache. Schließlich posieren die *White Waves* zusammen mit den Japanern für ein Gruppenfoto.

Das demonstrative Klatschen stellt den Versuch einer Überbrückung von Grenzen der Fremdheit dar. Gleichzeitig wird so – da es sich eigentlich um eine wenig beifallswürdige Übung handelt – die Grenze reproduziert. Wo wie hier eine Übung als etwas besonderes behandelt wird, während sie innerhalb des Tanzteams als gewöhnlich anzusehen wäre, bleibt eine Differenz bestehen.

Ein ähnliches Paradoxon der Überbrückung von Gräben, die durch die Überbrückung erneut gezogen werden, dokumentiert sich auch im Verhältnis der Tänzer zum anderen Geschlecht. Das Miteinander der *White Waves* mit Fremden bleibt so dauerhaft prekär. Entscheidend ist hier weniger die ethnische oder geschlechtliche Konnotation der Grenzen denn das Fehlen gemeinsamer Erfahrungen bzw. einer gemeinsamen Sozialisationsgeschichte. Innerhalb des ethnisch heterogenen Tanzteams nämlich sind solche Grenzen angesichts der in der Gruppe gemeinsam erlebten Erfahrungsstrecken irrelevant. Nicht ethnische oder geschlechtliche Unterschiede machen die Fremdheit eigentlich aus, sondern das *Fehlen habitueller Gemeinsamkeiten*.

BREAKDANCE-ÜBUNGEN

Grundlage des Breakdance ist die Übung des Einzelnen, der „Break“. Einen großen Teil ihrer Trainingszeit verbringen die Jugendlichen mit der Performierung solcher Breaks, wobei üblicherweise mehrere einzelne Bewegungsabläufe aneinandergereiht getanzt werden. Die Tänzer werden daher nicht nur mit der Aufgabe konfrontiert, jeden einzelnen Bewegungsablauf möglichst gut zu tanzen, sondern auch aus dem einen in den anderen Break hineinzukommen.

Im Saal am Ahrplatz konnten wir beobachten, dass immer einer der Jugendlichen, sich tänzelnd um einen imaginären Punkt bewegend, mit dem Breaken beginnt, während die anderen um ihn herum in lockerer Form einen Kreis bilden. Einige schauen aufmerksam zu, andere unterhalten sich oder lockern ihre Muskulatur. Besondere Aufmerksamkeit erregen die häufig ausgeführten „Powerbreaks“, in denen sich die Jugendlichen aus der aufrechten Position in unterschiedliche Körperlagen begeben. Die folgende Beschreibung eines solchen Powerbreaks entnehme ich – leicht gekürzt und anonymisiert – dem Aufmacher des Wochenendmagazins einer deutschen Tageszeitung³:

Deniz' Füße wirbeln auf dem Boden wie Trommelstöcke. Die Arme fächern. Dann wirft er sich zu Boden und hüpfte auf allen vieren weiter. Hechtet auf den Rücken, fliegt seitlich auf die Schulter, dabei dreht er sich, Beine V-förmig in die Luft gestreckt. Jetzt wuchtet er seinen Körper auf die Seite, dann auf den Bauch. Ständig fliegen seine Arme zur Seite, schießen die Beine nach oben. Dann zieht sich Deniz zur Kugel zusammen, liegt auf dem Rücken und zieht Arme und Beine ins Zentrum der Rotation, ein Zucken mit der Schulter, und der Kreisel eiert. Noch ein Beinschlag, und er dreht sich schneller. Plötzlich stoppt er, schwingt mit einem Ruck der Hüfte herum. Bleibt auf der Seite liegen, den Kopf aufgestützt, Beine über Kreuz.

Der Powerbreak enthält mehrere virtuose Achsenkombinationen, in denen nicht nur die Richtung der Körperdrehung, sondern auch die Achse und Lage des Körpers gewechselt werden. Was hier von dem Journalisten als fertiges Produkt beschrieben wird, wurde von dem Tänzer in einem intensiven Prozess praktischen Lernens entwickelt und angeeignet. In diesem kann der Powerbreak nicht zweckrational geplant, antizipiert bzw. vor seiner Performance kognitiv imaginiert werden. Vielmehr entsteht er als *körperlich-ästhetischer Aktio-nismus* in der „direkten Verkörperlichung“⁴. Wir haben es hier mit mimetischen Handeln zu tun (s. Kap. 1.3.1). Wie sich auch den folgenden Beobachtungsberichten entnehmen lässt, nimmt in dieser Mimesis eine zweite Handlung auf eine vorangegangene, erste Handlung Bezug und führt diese nochmals aus. Damit werden Kontingenzen erzeugt, die allerdings nicht beliebig oder zufällig

3 Aus Gründen der Anonymisierung kann ich die Quelle nicht nennen.

4 Diesen Begriff entwickelt Wacquant in der Analyse des Boxens, das einige Parallelen zum Breakdance aufweist, wird in beiden doch „auf dem Wege der direkten Verkörperlichung die praktische Beherrschung der grundlegenden körperlichen, visuellen und mentalen Schemata“ (1992, S. 237f) des jeweiligen Sports gelernt. In diesem Zusammenhang spricht Wacquant von einer „Bildung des Körpers“ (ebd., S. 237; er gebraucht den deutschen Begriff).

sind. In der wiederholten Mimesis, d. h. beim Üben des Breakdance, schleifen sich gespürte Handlungen mit einer Regelmäßigkeit ein (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 27).

Dieser mimetische, aktionistische Charakter der Powerbreaks wird insbesondere dann deutlich, wenn man beobachtet, wie er in die Aufführungen der *White Waves* eingebaut wird. Das Tanzteam studiert seit geraumer Zeit Choreographien ein, in denen die Breaks der einzelnen Tänzer aufeinander abgestimmt werden. In der folgenden Beobachtung überlagert die kommunikative Organisation der Choreographie die mimetisch-aktionistisch erzeugten Breaks (TB vom 23.2.98):

Gegen 20 Uhr wird der Raum leerer. Plötzlich fordert Jim die anderen auf, jetzt zusammen zu tanzen. Sofort stehen die *White Waves* in einer Formation. Allerdings sind es nur fünf der zehn Mitglieder. Sie beginnen, zur Musik eines mir unbekanntes Stückes zu tanzen, machen synchrone Schritte nach vorne und zurück, bewegen die Arme um ihren Körper herum, fallen in ein „Freeze“, wie sie es nennen: in eine Stellung, in der die Beine verschränkt auf dem Boden liegen und die Arme unnatürlich in die Luft gestreckt sind. In dieser Stellung verharren sie („einfrieren“). Doch Hubert kommt immer wieder aus dem Takt. Die Schritte sind sehr schnell und spritzig und dabei muss Hubert immer wieder aufgeben, schaut dann kurz zu und steigt an bestimmten Stellen wieder ein. Martin kritisiert ihn, zeigt ihm seine Position, weist ihn mehrmals etwas genervt zurecht. Das Training ist so schwierig, weil mehrere Mitglieder fehlen. Die Jugendlichen fragen mehrmals einander, wo denn jetzt Tarik stehen würde, wenn er da wäre. Sie tanzen um ein fehlendes, imaginiertes Mitglied herum.

In der Choreographie können sich die Tänzer nicht mehr alleine auf die in der häufigen Übung erlangten habituellen Gewissheiten verlassen, sondern müssen ihre Bewegungen synchron aufeinander abstimmen. In dieser Synchronie kommt es auf die Gleichzeitigkeit und Gleichartigkeit der Bewegungen an, wobei die je individuelle und die kollektive Zeit insbesondere durch den Takt der Musik koordiniert werden. Der Rhythmus sichert die Synchronie, ohne eine Reflexion oder Kommunikation notwendig zu machen.

Bis zu dem Punkt, an dem Hubert die Synchronizität nicht mehr gewährleisten kann, liegt also rein habitualisiertes Handeln vor. Erst dann kommt es zur *Kommunikation* über die Choreographie bzw. über die Position der Einzelnen.⁵ Der Breakdance wird hier um die Komponente der Organisation er-

5 Mit Gebauer/Wulf (1998, S. 65) lassen sich die einzelnen Übungen im Breakdance als „primäre Praxis“ bezeichnen, die von „anderen Arten nachgeordneter Praxis“ überlagert und noch verstärkt werden. Die Choreographie verleiht den Körpertechniken „formale Eigenschaften“.

gänzt. Für die *White Waves* ist es entscheidend, dass sich in diesem Moment alle Tänzer auf die Kommunikation über ihre ansonsten präreflexiven, im körperlich-ästhetischen Aktionismus entstandenen Breaks einlassen und auf diese Weise zum Gelingen der Choreographie beitragen.

Das Fehlen einiger Tänzer macht die besondere Schwierigkeit der oben geschilderten Showprobe aus. Die Jugendlichen können sich nicht lediglich auf die in den Anweisungen von Martin explizierten Regeln verlassen. Sie müssen auch bestimmte Sequenzen der Show antizipieren, die aufgrund des Fehlens von fünf Mitgliedern nicht realisiert werden. Die Choreographie stellt insofern keine rigiden Regeln bereit, die die Bewegungen des Einzelnen festlegen würden. Vielmehr erarbeiten sich die Jugendlichen in der ständigen Wiederholung der Tanzschritte eine flexible Haltung bzw. einen *mimetischen Bezugsrahmen*, in dem sie weniger die einzelnen Elemente denn die Gesamtchoreographie der Show berücksichtigen. Das Tanzteam wird so zu einem im Praktisch-Körperlichen verwurzelten „generalisierten anderen“ (Mead 1948).

Doch zunächst haben die Tänzer Schwierigkeiten, die nur dadurch behoben werden können, dass sie das letzte Element an Spontaneität entfernen und die Probe detemporalisieren. Die Musik würde mit ihrem Rhythmus und der Melodie, aus der die Tänzer – da sie eine Gestalt formt – nicht einfach zum Zwecke der Reflexion aussteigen können, in die Aktion verstricken.

Hubert gibt auf und meint, sie müssten ihm das jetzt richtig zeigen. Dann schalten die Jugendlichen die Musik aus, nehmen Aufstellung und zählen den Takt durch. Es ist ein Achtertakt. Mehrmals wird diese Show durchgetanzt, langsam lernt es Hubert. Im weiteren Verlauf des Trockentrainings erhebt Cengiz plötzlich Einspruch. Er will seinen Part nicht so wie vorgesehen tanzen. Cengiz will einen Vorschlag machen und tanzt ihn vor, wobei er die anderen bittet, mitzuzählen. Die vorgeschlagene Übung wird abgelehnt, weil Cengiz mit dem Takt nicht hinkommt. Seine Übung war zu aufwendig und lang, Martin zeigt ihm eine neue. Cengiz bittet ihn, dies nochmal vorzumachen. Dann übernimmt Cengiz einiges davon, präsentiert dies, und die anderen stimmen zu. Aus dem Stand heraus dreht sich Cengiz nun um die eigene Achse, wobei er in die Knie geht, dann über den Boden schleift und im Bogenschützensitz verharrt.

In die Choreographie, die nun in einer reflektierbaren Form von den Tänzern angeeignet wird, sind neben den gleichzeitigen und -artigen Elementen auch Soloeinlagen eingeflochten. Hier steigt die Komplexität der Synchronie, da nunmehr Unterschiedliches zur gleichen Zeit getanzt wird. Für eine derart ‚polymotorische‘ Synchronie ist ein erhöhtes Maß an Perspektivenreziprozität notwendig, insofern die persönliche Unterschiedlichkeit der Tänzer, ihr jeweiliger *persönlicher Stil*, Berücksichtigung finden muss. Die strikte Beachtung des

Taktes und damit der Länge der Übung, die Cengiz vorschlägt, ermöglicht erst die Einbindung des persönlichen Stils in die Choreographie.⁶

In der Erarbeitung von Cengiz' Soloeinlage wird deutlich, dass die Choreographie das Produkt der Gruppe ist und auf deren kollektiven Geschmacksurteil basiert. In sie sind die persönlichen Habitus der Einzelnen eingebettet, die aufeinander abgestimmt werden. Die Jugendlichen verhandeln hier zwar darüber, wie die Übung aussehen solle. Doch erfolgt die Abstimmung nicht alleine kommunikativ, sondern vor allem auf dem Wege der mimetischen Vorführung durch Martin und Cengiz. Auch die Choreographie basiert also primär auf dem habituell-mimetischen Handeln in der Gruppe. Erst in der Retrospektive arbeiten die Jugendlichen Regelmäßigkeiten dieser Praxis und damit Elemente ihres Habitus für die Choreographie heraus.⁷

Es zeigt sich hier auch ein Spezifikum des Breakdance: es ist nicht gänzlich auf eine kommunikative Ebene zu bringen, sondern kann nur in der theoretischen Praxis und der darauf folgenden ästhetischen Bezugnahme (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 16) erschöpfend dargestellt bzw. hergestellt werden. Cengiz und Martin explizieren ihre Vorschläge so auch nicht, sondern tanzen sie vor. Wo Cengiz in Bezug auf Martins Vortanzen einen eigenen Vorschlag tanzt, entwickeln die Jugendlichen die Potentiale ihrer habituellen Handlungspraxis. Was im eigenen, persönlichen Habitus angelegt ist, wird also auf praktische Weise – in der Mimesis – zur Entfaltung gebracht. Wo dann in der Reflexion Choreographie und Powerbreaks zusammentreffen, überlagern sich Mimesis und Kommunikation.

In die praktische und kommunikative Abstimmung, die zur Produktion einer Show notwendig ist, fließen jedoch nicht nur der kollektive Habitus der Gruppe und die persönlichen Habitus der einzelnen Tänzer ein. In der Entwicklung der Show wird auch die Perspektive der Zuschauenden, d. h. die Erwartungshaltung in der äußeren Sphäre, berücksichtigt. Die Komplexität einer auf diese Weise entwickelten Choreographie verweist auf den hohen Grad an Professionalisierung, mit dem die *White Waves* den Breakdance betreiben. Ein ähnlich komplexer Aufbau lässt sich aber auch in einer Form des Wettkampfes finden, in dem die Choreographie kaum einen Platz hat: dem Battle.

6 Die hohe Bedeutung des persönlichen Stils, des „style“, ist auch Thema der Gruppendiskussion mit *Tiger*. Vgl. hierzu Bohnsack/Nohl 2000b.

7 Es zeigen sich hier Parallelen zu den „stilistischen Einfindungsprozessen“, die Schäffer (1996) in jugendlichen Musikgruppen rekonstruiert hat. Zum Vergleich zwischen Musik- und Breakdance-Gruppen s. Bohnsack/Nohl 2000a.

BATTLE

Schon des öfteren hatten wir von jener, neben der Meisterschaft, zweiten Form des Wettkampfes gehört, die in der Breakdance-Szene als „battle“ bekannt ist. Während in der Meisterschaft jedes Team eine Kür vortanzt, tanzen in der battle die Teams gegeneinander. Leider erwies es sich als schwierig, einen solchen Kampf zu beobachten. So verpassten wir auch einen battle, zu dem die *White Waves* nach Salzburg (Österreich) gefahren waren (TB vom 29.9.97):

Nach ihrer Rückkehr zeigt Jim das Plakat von der „BATTLE NIGHT“ überall im Übungsraum herum. Als er von dem battle in Österreich zu erzählen beginnt, frage ich ihn, wer Schiedsrichter war. Etwas irritiert entgegnet er: ‚Die Zuschauer.‘ Dann frage ich, wer denn gewonnen habe. Jim zögert einen Moment mit seiner Antwort: ‚Wir.‘

In dem Gespräch zwischen Jim und dem Forscher treffen zwei höchst unterschiedliche Relevanzrahmen aufeinander. Während Jim sichtlich von dem Kampf fasziniert und affektiv berührt ist, bewegen sich die Fragen des Feldforschers auf der Ebene einer theoretischen Explikation dieser Wettkampfform. Regeln und Normen werden vorausgesetzt und abgefragt, was zu Irritationen und unbefriedigenden Antworten führt.

Am gleichen Tag fragte ich auch Deniz nach dem battle in Österreich. Er erweist sich in seiner Antwort als distanzierter Beobachter:

Deniz erklärt mir den Begriff „battle“: ‚Zwei Gruppen kämpfen gegeneinander, nicht mit Fäusten, sondern versuchen sich mit Tanzen fertigzumachen. Je einer macht eine Übung vor, einer von der anderen Gruppe versucht, besser zu sein und ihn mit einer eigenen Übung zu schlagen. Wenn er die gleiche Übung gut kann, macht er diese vor, sonst nimmt er eine andere und lässt die gleiche Übung erst später folgen. Immer andere fighter machen bei diesem Kampf mit und dann macht man den Killer, die ultimative Übung, gegenüber der die andere Gruppe nichts besseres zu bieten hat. In Österreich haben wir erst einzeln getanzt und sind dann plötzlich mit acht Leuten rein und haben getanzt. Daraufhin gab es eine Pause, die Österreicher kamen nicht mehr auf die Bühne.‘

Neben der Abgrenzung gegenüber einem gewaltbezogenen Verständnis des Wortes „battle“ zeigen sich in dieser Beschreibung die zentralen Komponenten des Breakdance-Kampfes: Es gibt keine festgelegten, explizierten Regeln und erklärten Sieger (ein möglicher Grund, weshalb Jim sie auch nicht theoretisch expliziert hat), vielmehr beruht der battle auf der *gegenseitigen, kollektiven Steigerung* im körperlich-ästhetischen Aktionismus. In dieser Steigerung geht der persönliche im kollektiven Habitus auf: In der direkten Konfrontation muss der einzelne Tänzer sich gegenüber dem vorangegangenen Tänzer des gegneri-

schen Teams als mindestens ebenbürtig erweisen (wobei die gleiche Übung und eine andere, ebenso gut ausgeführte Übung funktional äquivalent sind), als Gruppenkampf spielt die individuelle Leistung schließlich jedoch kaum eine Rolle. Dies zeigt sich ganz deutlich bei den *White Waves*, die gänzlich aus dem individuellen einen kollektiven Kampf machen und schließlich mit „acht Leuten“ tanzen. Den „Killer machen“ bedeutet dann, gegenüber der gegnerischen Mannschaft einen Überraschungseffekt zu schaffen, mit dem die vom Gegner erwartete Regelmäßigkeit und sukzessive Steigerung durchbrochen werden. Der Gegner ist darauf nicht vorbereitet und findet keine adäquate Antwort.

Vor dem Moment der kollektiven Steigerung bleibt die Frage, wer denn Sieger sei, völlig im Hintergrund. Dies konnten wir auch bei einem battle beobachten, der zwischen den Gruppen *Keller* und *Treffer* inszeniert und von den *White Waves* nur geleitet wurde. Für den Außenstehenden völlig spontan nehmen die gegnerischen Mannschaften im Tanzsaal Aufstellung. Doch die implizite Regelmäßigkeit einer Art rituellen Arrangements (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 130) strukturiert den battle; alles läuft wie von selbst und in genauester Ordnung, wie sich auch in den folgenden Beobachtungsberichten vom Ende dieses Wettkampfes zeigt (TB vom 18.5.98):

Feyiz von *Treffer* tritt auf die Fläche und landet mit einer Rolle vorwärts vor der gegnerischen Gruppe. Dabei zieht der Tänzer eine Fratze, dann macht er einige Schwünge auf dem Boden. Nach Feyiz löst sich aus der anderen Gruppe ein Tänzer, tritt hervor, läuft die Tanzfläche tanzend ab, wobei er das Publikum mit einem Fingerzeig dazu auffordert, mehr Platz zu machen. Dann macht er Rückenkreisel, die allerdings ohne Freeze und sonstigen gekonnten Abschluss enden. Er zieht sich zurück, seine Freunde klatschen und rufen etwas in den Raum.

Die Musik spielt unaufhörlich weiter. Nun tritt ein anderer Tänzer von *Treffer* hervor, ein weiterer versucht, ihn aufzuhalten, was ihm aber nicht gelingt. Der erste setzt sich durch und tanzt. Kurz hält er aber inne, dreht sich zu seiner Gruppe um, und fordert sie mit seinen Händen nach oben gehalten auf, zu klatschen. Die Gruppe stimmt sofort in den Applaus ein.

So wechseln sich die beiden Gruppen immer wieder ab. Schließlich macht Feyiz von *Treffer* eine unendlich lange Drehung auf dem Kopf. Dann zieht seine Mannschaft unter lautem Beifall den wankenden Tänzer von der Fläche herunter.

Die prekäre habituelle Abstimmung der Jugendlichen untereinander bringt es mit sich, dass die Steigerung des Schwierigkeitsgrades und des ästhetischen Wertes der Tanzübungen nicht ganz funktioniert. Der langsame, stufenförmige Anstieg von Schwierigkeit und Ästhetik, den Deniz zur Essenz des battle erklärt hat (s. o.), wird hier nicht realisiert. Demgegenüber stellt der unüber-

treffbar lange Headspin eine jener Übungen dar, die Deniz als ‚Killer‘ bezeichnet hat: sie sticht aus den vorangegangenen Übungen weit heraus.

Plötzlich, ich habe es nicht so genau mitbekommen, kommt es zu einem Run auf die Tanzfläche. Einer von *Keller* hatte nach dem Headspin getanzt, daraufhin war einer von *Treffer* auf die Fläche gegangen. Da stürmen alle von *Keller* und *Treffer* auf die Fläche, wobei sie sich gegenseitig stoßen, allerdings nicht prügeln. Auch das Publikum, d. h. ca. vierzig Jungen und Mädchen, betritt nun die Fläche, es entsteht ein Tumult und Geschiebe. Die Mitglieder von *Keller* versuchen, diejenigen von *Treffer* nach hinten abzudrängen, die *Treffer*-Leute versuchen das Gleiche. Da gehen Tarik und Cengiz von den *White Waves* dazwischen, brüllen ‚Stop Stop‘, lachen und schieben die Jugendlichen auseinander. Cengiz schreit weiter: ‚Stop Stop‘, beide heben die Hände hoch und laufen in großen Kreisen über die inzwischen freigeräumte Tanzfläche. Die Tänzer haben sich auf ihre Seiten zurückgezogen, einer von *Treffer* zieht sich bereits sein Hemd wieder an. Der battle scheint vorüber zu sein. Es bleibt mir unklar, wer gewonnen hat, und ob der battle wegen oder mit dem Tumult zu Ende ging.

Am Ende des battle dominiert der situativ inszenierte Aktionismus. Endete der battle der *White Waves* in Österreich mit einer kollektiven Steigerung des Tanzteams, mit der es seine Fähigkeit zur Abstimmung von kollektivem und persönlichen Habitus in einer Choreographie zeigte und so die gegnerische Mannschaft schlug, so liegt bei *Treffer* und *Keller* eine gruppentübergreifende kollektive Steigerung vor.⁸ Hier überwiegen die praktisch-aktionistischen Elemente. Vor dem Hintergrund der Rangelei, in die Publikum wie Tänzer involviert werden, sind die organisatorischen Fragen des battle (wer hat gewonnen?) unerheblich. Zufriedenheit lässt sich auf den Gesichtern beider Mannschaften wie auch der Schiedsrichter und Zuschauenden beobachten.

Wenn auch in diesem battle Cengiz und Tarik von *White Waves* als Organisatoren auftreten, so bedeutet dies dennoch nicht, dass die älteren Tänzer nicht mehr auf Elemente kollektiven und habituellen Handelns zurückgreifen würden. Gerade dort, wo die Jugendlichen als Organisatoren ihrer eigenen „Party“ auftreten, wird das Ineinander von aktionistischer Herstellung habitueller Übereinstimmung und der organisierten Inszenierung einer Show deutlich.

8 Die kollektive Steigerung bzw. die „Efferveszenz“ (Durkheim) ist ein typisches Merkmal von adoleszenzspezifischen Aktionismen und deren kommerziell-organisatorischen Überformung in sogenannten Events. Ein Vergleich von Events bei Hooligans, Musik- und Breakdance-Gruppen findet sich in Bohnsack/Nohl 2000a.

PARTY

Bei einem unserer Beobachtungstermine am Ahrplatz wurden wir von Jim und Deniz besonders herzlich zum Besuch ihrer Party eingeladen. Deniz besorgte uns extra eine Einladungskarte in Form eines postkartengroßen Flyers, auf der Foto und Logo der *White Waves* sowie einige Hinweise zu Termin und Adresse der Party, die in einem Tanzstudio stattfinden sollte, zu finden waren. Wir folgten dieser Einladung, auch um zu sehen, wie die *White Waves* den hohen Organisationsaufwand bewältigen würden. Nachdem wir vor dem Gebäude von Biniz, Cengiz und Deniz begrüßt worden waren, gingen wir in das umgebaute Fabrikgebäude hinein (TB vom 18.11.97).

Wir steigen in den dritten Stock und kommen in den Eingangsbereich eines etwa 400 qm großen Saales. Rechts an einer improvisierten Kasse zahlen wir den Eintritt und erhalten einen Stempel in die Handinnenfläche gedrückt. Dann baut sich ein ca. 25-jähriger Mann vor mir auf. Er ist stämmig und trägt Bart. Ich erinnere mich an ihn: Ich habe ihn bereits am Ahrplatz gesehen, damals war er gerade aus dem Gefängnis entlassen worden. Sogleich kapiere ich – er wird mich abtasten und durchsuchen. Die Kontrolle ist recht gewissenhaft.

Die Organisation der Party umfasst auch Vorkehrungen für die Sicherheit. Dabei greifen die Organisatoren auf einen der wenigen Twens des Ahrplatzes zurück, die überhaupt auf die Party gekommen waren. Sie machen den durch seine Gefängnisserfahrung so marginalisierten wie berühmt-berüchtigten jungen Mann zur Aufsichtsperson und funktionieren ihn somit um. Es geht mithin nicht um moralische Integrität bzw. die Wahrung einer moralischen Ordnung (die der junge Mann denkbar schlecht repräsentieren würde), sondern um die Vermeidung von gewaltsamen Auseinandersetzungen.

Ähnliche, einer amoralischen Haltung entsprechende Strategien, um Gewalt und ein gewaltträchtiges Image zu vermeiden, lassen sich auch aus der Geschichte des Tanzteams berichten. Wie Deniz mir wenige Wochen vor der Party erzählt hatte, hat das Tanzteam, das, wie erwähnt, früher noch „Weststadtbreaker“ hieß, unter anderem deswegen den Namen „White Waves“ angenommen, weil es ansonsten nicht mehr zu Auftritten eingeladen worden wäre. Es habe aufgrund von Schlägereien immer viel Ärger mit ihren Fans gegeben. Mit ihrem alten Namen hätten sie daher einen schlechten Ruf bekommen. Neben dem Organisationsaufwand dokumentiert sich in der Leibesvisitation also auch eine Distanzierung von der Vergangenheit des Tanzteams und der Versuch, mögliche Verstrickungen zu vermeiden. Dies alles sind Hinweise auf eine *adoleszenzspezifische Reorientierung* der Jugendlichen.

Zentrale Komponenten dieses Milieus werden auch in der Reorientierungsphase aufrechterhalten: so etwa die Abgrenzung von solchen Personen, die die Gesellschaft und ihre Normalitätserwartungen verkörpern. Dies zeigt sich auch darin, dass die Forschenden als Gäste hofiert und in eine gut abgegrenzte Ecke komplimentiert werden:

Nach der Kontrolle gehen Olcay und ich durch den Saal. Jim kommt hinter uns her und begrüßt uns. Er fragt: ‚Habt Ihr Euren Namen auf der Liste gefunden? Ich hoffe, Ihr habt nicht bezahlt!‘ Ich verneine und betone, dass es schon in Ordnung sei, dass wir Eintritt zahlen. Jim akzeptiert dies und zeigt dann auf den letzten Tisch an der hinteren Wand, wo bereits der Streetworker Mustafa sitzt. Er schickt uns dort hin und geht dann selbst in eine andere Richtung fort. Notgedrungen lassen wir uns neben Mustafa nieder.

Nun finde ich Gelegenheit, mich im Saal umzusehen. Die Tanzfläche, aus glattem, rotbraunem Linoleum, ist absolut frei, kaum jemand überquert sie auch nur. Etwa sechzig Jugendliche sitzen auf Bänken oder stehen um die Tanzfläche herum. Die Hälfte von ihnen sind junge Frauen, die meisten unter achtzehn Jahren. Von den jungen Männern gehören etwa 20 % zum Ahrplatz. Die Jugendlichen sind in Alltagskleidung gekommen. Bunte Farben wechseln mit gedeckten ab. Viele tragen Jeans und legere, weite Sweatshirts, kaum jemand Hemd oder Bluse. Drei junge Männer stehen längere Zeit zusammen. Sie fallen mir auf, weil sie, mit Trainingshose und Sweatshirt bekleidet, sich von den anderen abheben. Wie ich höre, handelt es sich um ein anderes Breakdance-Team, das wohl Gast der *White Waves* ist.

Niemand von den Partygästen beschäftigt sich mit irgendetwas intensiv. Man sitzt herum, begrüßt Freunde kurz, geht von einem Ort zum anderen. Die Tänzer stehen in Straßenkleidung in der Nähe der Theke. Cengiz und Deniz, die inzwischen hineingekommen sind, sprechen mit ihren Freunden vom Ahrplatz, unter anderem mit Kamil. Einer der Jugendlichen, den wir von einer Gruppendiskussion her kennen, tritt auf Yvonne zu und fragt sie, kaum im Gehen innehaltend, ob ‚die Atmosphäre korrekt‘ sei. Yvonne versteht zunächst nicht und fragt nach, so dass der Jugendliche nochmal kurz stehenbleiben muss. Dann geht er weiter.

Unter den Partygästen ist keinerlei Begeisterung zu verspüren. Es sieht nach einer ziemlich langweiligen Party aus. Ich habe den Eindruck, alle warten auf etwas. Als es bereits 23 Uhr ist und der Raum sich mit weiteren 150 Personen inzwischen weitgehend gefüllt hat, werden die Gäste langsam ungeduldig. Immer mehr Leute gehen durch einen Gang nach hinten, ich folge ihnen. Dort, in einem kleinen Nebenraum, machen sich gerade die *White Waves* warm. Eine Menschentraube umlagert sie. Im großen Saal höre ich erste Pfiffe und ein Klatschen, wie man es macht, um zum Beginn eines Auftritts aufzufordern. Das o. e. andere Tanzteam wärmt sich vorne auf und macht erste Tanzschritte, allerdings ohne jede Akrobatik. Dennoch zieht es die Aufmerksamkeit des Publikums auf sich. Die Tanzfläche füllt sich, wobei ein Kreis von etwa fünf Metern Durchmesser zwischen den Pfeilern, in der Nähe der Musikanlage, frei bleibt.

Während die *White Waves* gegenüber den Feldforschern eine Gastgeberrolle einnahmen und so Elemente einer organisierten Party verwirklichten, gestalten sich die Interaktionen unter den Jugendlichen – seien sie vom Ahrplatz oder

nicht – ganz anders: Die meisten Jugendlichen beschäftigen sich mit dem, was wir auch im Jugendzentrum des öfteren haben beobachten können: Sie sind einfach da, ohne damit einem zweckgerichteten Handeln nachzugehen. Dabei wird durch den Austausch von Grußformeln und kurzen Bemerkungen die Zugehörigkeit zu diesem Milieu immer wieder aktualisiert.

Doch dieses lockere Verhalten kennzeichnet nur eine Seite der Party. Auf der anderen Seite wird die Aufteilung des Raumes sorgfältig gewahrt, die Tanzfläche wird nicht betreten. Nicht alle Gäste sind aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum Ahrplatz gekommen, viele erwarten eine Breakdance-Präsentation. Mit Pfiffen wird die Erfüllung dieses – mit dem Namen der *White Waves* und der Einladungskarte gegebenen – stillschweigenden Versprechens eingeklagt. Als hätte man den ganzen Abend auf nichts anderes gewartet, können selbst die ungelenken Breaks des zweiten Tanzteams viel Aufmerksamkeit erheischen.

Die Party bewegt sich – so wird auch im anschließenden Geschehen deutlich – zwischen zwei unterschiedlichen Fokussierungen: der *Aktualisierung habituelier Übereinstimmung* unter den Jugendlichen, also der *Vergewisserung der Milieuzugehörigkeit* auf der einen Seite und der *Organisation und Inszenierung* einer Breakdance-Show auf der anderen Seite. Das Oszillieren zwischen diesen Foki kann als signifikant für die spezifische Reorientierung bei den Organisatoren der Party, den *White Waves* gelten: Ihre Wandlung zum organisierten und professionalisierten Tanzteam bleibt eng an ihr migrationsgenerationelles Milieu am Ahrplatz gebunden.

Plötzlich sehe ich die ersten Mitglieder der *White Waves* im Kreis. Die Tänzer machen erste leichte, kurze Übungen ohne viel Akrobatik. Der Kreis der Zuschauenden schließt sich fester um sie. Vorne im Kreis hocken die Tänzer, auch solche aus anderen Gruppen. In den hinteren Reihen haben sich viele auf Stühle und Tische gestellt, um noch etwas zu sehen. Doch auch die schlechte Beleuchtung behindert die Sicht. Selbst das rote Scheinwerferlicht einer Videokamera fällt in diesem Zwielficht noch auf. Die Tänzer geben immer wieder Proben ihres Könnens, stets alleine, weil ohnehin nur sehr wenig Platz ist. Die Qualität und Länge dieser Breaks bleibt weit hinter denen des Trainings zurück. Immer wieder entstehen kurze Pausen, in denen dann auch das fremde Tanzteam auf die Fläche tritt. Dann kommen drei dicke junge Männer, hopsen auf die Tanzfläche und karikieren ihre eigene Korpulenz. Einer entblößt seinen Bauch und mimt einen Bauchtanz. Sie tanzen synchron, wenn auch ohne jede Akrobatik. Alle lachen. Es gibt Probleme mit der Musik. Deniz tritt aus dem Kreis heraus und läuft zum Discjockey hinüber, spricht mit ihm. Dennoch wird die Musik nicht besser. In der Zwischenzeit ist ein älterer Breaker gekommen und tanzt, nach einigen Aufwärmübungen, schließlich auch. Obwohl kaum etwas zu sehen ist und die Qualität der Vorführungen zu wünschen übrig lässt (häufig kommen sie dadurch zum Abschluss, dass der Tänzer hinfällt) klatschen die Zuschauer heftig. Ich habe den Eindruck, alle wollen sich unbedingt vergnügen.

Ähnlich wie während ihrer täglichen Übungen versuchen die Tänzer der *White Waves* einander abzuwechseln. Doch hier sind auch andere, fremde Breakdancer involviert und die habituelle Abstimmung funktioniert nicht. Sie wird auch nicht durch eine kommunikative Verständigung über die Reihenfolge der Vorführungen ersetzt und so entstehen Lücken im Programm. Die eigentlich – z. B. von Deniz so explizit intendierte – „Show“ lässt sich auf einer solch kleinen Tanzfläche nicht realisieren. Synchrone Tanzelemente brauchen mehr Platz. Die unorganisierte Spontaneität, in der hier Tänzer und Zuschauer ihre Plätze eingenommen haben, verhindert die Inszenierung einer „Show“.

In Form und Inhalt der Party dokumentiert sich so der *Übergang von der Jugendclique zum organisierten Tanzteam*. Am toten Punkt des Wandels sind bereits viele Personen zum Publikum der *White Waves* geworden, die nicht zu ihrem Milieu, sondern zur äußeren Sphäre gehören und damit fremd sind. Mit ihnen lässt sich eine habituelle Übereinstimmung nicht so einfach aktualisieren. Der am Ahrplatz übliche – ritualisierte – Interaktionsmodus der dritten Sphäre füllt die Party nicht aus und führt zu Langeweile nicht nur bei den Forschenden. Diese Leere wird dann auch nicht durch eine inszenierte Show im Sinne einer Theatralisierung aufgefangen. Die *White Waves* tanzen hier, gebunden an ihr Milieu, letztendlich im Kreise ihrer Freunde, nicht aber vor Zuschauern.

SHOW

Unser Ansinnen, die *White Waves* auch bei solchen Anlässen zu beobachten, bei denen sie hauptsächlich vor Zuschauern im Sinne von Personen der äußeren Sphäre tanzen, ließ sich realisieren, als mir eines Tages in der Innenstadt ein großes Plakat auffiel, mit dem zum letzten Öffnungstag der türkischen Discothek „Portakal-Club“ eingeladen wurde. In großen weißen Lettern auf schwarzem Grund stand zudem geschrieben: „Breakdance Show mit White Waves“. Das sollte eine gute Gelegenheit zur Beobachtung sein (TB vom 30.5.98):

Gegen halb elf kommen wir in den Portakal-Club und setzen uns in der hinteren Ecke des zirka 900 qm großen Raumes an einen Tisch, von dem aus wir die Szenerie gut beobachten können. Die Discothek wird zu 95 % von Menschen besucht, die untereinander Türkisch sprechen. Die meisten jungen Frauen – sie sind geschminkt und zwischen 16 und 22 Jahre alt – haben dunkle, häufig schwarze Hosen an. Darüber tragen sie breit ausgeschnittene, dennoch nicht zu viel „Einblick“ gebende, weiße T-Shirts. Die jungen Männer tragen meist schwarze Jeans, darüber haben sie entweder die Muskeln betonende, weiße T-Shirts oder verzierte Hemden an. Neben vielen kurzhaarigen Männern entdeckte ich auch vier fünf poppig aussehende mit sehr langen Haaren.

Die Breakdancer halten sich derweil in einem separaten Raum auf. Da der Rest der *White Waves* seit Tagen wegen Auftritten unterwegs, unter anderem in Amsterdam und Osnabrück ist, sind nur Martin, Jack und ihr Freund Ex gekommen. Martin und Jack tragen Rollkragenpullover, Martin eine weite Jeans, die ihm um die Beine schlabbert. Jack hat eine Cordhose an. Auch Ex hat ein weites, ausgewaschenes T-Shirt angezogen und trägt die für ihn typische Jeans-Trägerhose.

Die Gäste der Discothek und die Tänzer sind zwar nahezu gleichaltrig, unterscheiden sich aber maximal hinsichtlich ihres Stils. Die Gäste tragen zwar keine extravagante, jedoch sehr gepflegte Kleidung. Sie versuchen, mit ihrer Kleidung und dem Besuch der Discothek einen spezifischen Geschmack zu verwirklichen, von dem sich die Tänzer – ähnlich wie die meisten Gäste ihrer eigenen Party – dezidiert abgrenzen. Die *White Waves* mischen sich dann auch nicht unter das Publikum der Discothek, sondern bleiben in der Enklave des separaten Raumes.

Gegen ein Uhr werden wir langsam ungeduldig. Martin meint, ihr Auftritt sei eigentlich für ein Uhr geplant gewesen, aber es würde wohl noch fünfzehn bis zwanzig Minuten dauern. Wir suchen uns Plätze zwischen der Theke und der Ballustrade, nachdem uns ein Kellner wegen mangelndem Konsum von unserem Tisch wegkomplimentiert hat. Von hier oben kann ich schräg auf die Tanzfläche schauen. Doch zunächst ist weit und breit nichts von den *White Waves* zu sehen. Die Tanzfläche ist brechend voll, die jungen Leute bewegen sich zu den Rhythmen des türkischen Pop. Dann kommt eine Remake-Mixtur mit den unterschiedlichsten Sängerinnen, z. B. Sezen Aksu. Als die Musik ins Arabeske übergeht, hoffe ich auf ein Ende. Doch die Menge ist außer sich vor Begeisterung, viele singen die altbekannten Texte von Orhan Gencebay und İbrahim Tatlıses mit. Es ist bereits 1.30 Uhr, da erwähnt der DJ in der Ansage des nächsten Liedes die *White Waves*. Nach zwei weiteren Liedern höre ich Rufe im Publikum: ‚White Waves, White Waves‘, tönt es da.

Zwar kommt den abgespielten Songs ein Eigenwert zu, der sich im hingebungsvollen Tanzen und Singen der Menge zeigt. Die zeitliche Verzögerung gehört jedoch auch zur Inszenierung der Breakdance-Show. Der Discjockey aktualisiert Erwartungen, woraufhin auch das Publikum dieser Erwartungshaltung Ausdruck verleiht. Die Spannung steigt.

Die Tänzer jedoch sind noch immer nicht zu sehen. Aus der arabesken Musik wird Blues, die Pärchen unter den Jugendlichen beginnen eng zu tanzen. Die Tanzfläche leert sich dadurch ein wenig. Dann höre ich türkische „Schmusemusik“. Immer wieder erschallen zwischen den Liedern Pfiffe und dann ist es soweit. Der DJ kündigt in einem Mischmasch aus Türkisch und Deutsch die *White Waves* an. Er nimmt ein drahtloses Mikrofon und rennt damit auf die Bühne. Auf der Tanzfläche turnt er herum und treibt dabei mit Hilfe von Kellnern das Publikum auf die höheren Stufen des Raumes. Der DJ erwähnt, dass drei Mitglieder der *White Waves*, Martin, Ex und Jack, gekommen seien.

Die drei springen auf die zur Bühne gewordene Tanzfläche und machen erste tänzelnde Schritte in alle Richtungen. Dabei winken sie dem Publikum zu. Der sonore Technik-Sound ,ihrer‘ Musik ertönt.

Die Organisierung und Inszenierung der Show leisten zunächst der Discjockey und die Angestellten der Discothek. Mit entsprechender Musik und handgreiflichen Bemühungen wird die Tanzfläche leer geräumt. Bereits in der Ankündigung werden sowohl das Kollektiv der Tänzer als auch die persönlichen Namen berücksichtigt. Die Erwartungshaltung und Spannung des Publikums wird mit jeder Aktion auf der Bühne weiter in die Höhe geschraubt. Bevor die *White Waves* überhaupt öffentlich sichtbar werden, entsteht hier also ein räumliches und soziales Feld, das nur noch von ihnen besetzt werden muss. Die *White Waves* werden regelrecht in Szene gesetzt.

Das Publikum hat sich inzwischen ganz auf die höheren Ebenen des Raumes zurückgezogen, alle suchen günstige Positionen zum Zuschauen. Mein Platz hinter der Ballustrade erweist sich allerdings als ungeeignet, mehrere junge Frauen und Männer klettern vor mir auf die Bänke und Tische. Zwei junge Männer wippen im Takt der Musik. Plötzlich sehe ich, wie die beiden langsam vor mir herunter auf den Boden sinken. Erst einen Moment später entdecke ich den Grund: der Tisch ist unter der Last der jungen Männer und ihres Wippens am einen Ende abgebrochen.

Die Inszenierung hat funktioniert. Das den *White Waves* fremde Publikum, bei dem sie sich nicht auf die Zugehörigkeit zum gleichen Milieu stützen können, ist nicht nur als Zuschauer affiziert, sondern beteiligt sich auf rudimentäre Weise am Aktionismus des Breakdance. Die Ordnung und die Etikette des unter den Disco-Gästen legitimen Geschmacks verlieren ihre Bedeutung.

Die *White Waves* tanzen die Schritte einer Choreographie. Dabei gehen immer nur zwei auf die Fläche, ein dritter wird bei jeder Formation neu eingewechselt. Immer wenn die beiden synchron und schwungvoll agieren, klatscht das Publikum. Dann beginnen zu einem zweiten Stück die Powerbreaks. Ex, Jack und Martin treten einzeln hervor, umkreisen einen imaginären Punkt auf der Tanzfläche. Bei Martin folgt dann ein Helicopter, den ich vor lauter Zuschauern kaum sehen kann, er kreiselt auf dem Rücken. X wagt den Headspin, das Kopfkreiseln, findet am Ende aber keinen geglückten Schluss. Mit entschuldigenden Handbewegungen verlässt er die Tanzfläche. Zirka sieben Soloeinlagen bekommen wir zu diesem zweiten Musikstück zu sehen. Nach jeder Einlage hüpfert der DJ um die Tänzer herum, man befürchtet geradezu, er würde mit ihnen zusammenstoßen, schreit etwas völlig Unverständliches ins Mikrofon. Dann ist die Show zu Ende, die Musik aus, der DJ ruft: ‚Das waren die *White Waves*. Applaus!‘ Und der kommt auch, zusammen mit einige Pfiffen klatschen die Anwesenden heftig. Der DJ fordert zum zweiten Applaus auf, die *White Waves* verbeugen sich und während sie von der Bühne gehen, bemerkt der DJ, sie würden ja nochmal auftreten.

Es wird deutlich, dass die Powerbreaks der *White Waves* nicht von diesen selbst in Szene gesetzt werden; die *Theatralisierung* des Breakdance wird weitgehend vom Discjockey geleistet, der den kommunikativen Bezug zum Publikum herstellt. Diese *Theatralisierung* wird notwendig, weil aufgrund von Milieuunterschieden die soziale Praxis der dritten Sphäre, an die die mimetischen Übungen des Breakdance eng geknüpft sind, nicht kollektiv geteilt wird. Während die Party z. T. auf Gemeinsamkeiten der sozialen Praxis basieren konnte, wird in der Show die Sphärengrenze zwischen Tänzern und Zuschauenden evident, die erfolgreich nur in der *Theatralisierung* überwunden werden kann.⁹

UMGANG MIT ÖFFENTLICH-MEDIALER AUFMERKSAMKEIT

Die Schwierigkeiten der *White Waves*, sich selbst in Szene zu setzen, gehen mit einer spezifischen Form der Professionalisierung einher. Einerseits ist für die Jugendlichen die öffentliche Aufmerksamkeit von hoher Bedeutung, andererseits suchen sie stets ihre Authentizität zu wahren.

Immer wieder konnten wir beobachten, dass das Tanzteam von der medialen Aufmerksamkeit, die es erfährt, begeistert wird. So wird in Zeitungen und Magazinen über sie berichtet, ein Videoclip, auf dem sie zur Musik einer Hiphop-Band tanzen, wird häufig in MTV ausgestrahlt. Doch die Medialisierung der eigenen Aktivitäten ist kein Selbstzweck, sondern wird von den Jugendlichen mehr und mehr in den Rahmen einer Professionalisierung gestellt. Die Tänzer treten mittlerweile jedes Wochenende mehrmals auf und erhalten hierfür drei- bis vierstellige Geldbeträge. Auch beschloss das Tanzteam im Sommer 1997, nicht mehr an Wettkämpfen teilzunehmen, weil auf solchen Wettkämpfen Videos gedreht wurden, an deren Verkaufserlös die Tänzer jedoch nicht beteiligt waren. Im Internet habe ich recherchiert, dass solche Videos vermarktet werden und insbesondere ein Wettkampf der *White Waves* in der Breakdance-Szene große Aufmerksamkeit erregt hat.

Die Jugendlichen achten mittlerweile darauf, dass ihnen Auftritte im Fernsehen etc., wenn sie schon nicht bezahlt werden, zumindest als Werbung nützlich sind, wie auch im Folgenden deutlich wird (TB vom 23.2.98):

9 Zum Bezug von *Theatralisierung* und Sport s. Gebauer/Wulf 1998, S. 70ff.

Während des Trainings sprechen die Jugendlichen plötzlich über den Videoclip in MTV. Martin meint, seine Familie habe ihn nicht erkannt: ‚Mein Bruder sagt, okay Hubert ist da. Aber wo bist du?‘ Alle lachen. Martin und Jim stellen Szenen aus dem Video nach. Der stierende Blick von Jim wird von ihm selbst nachgeahmt, das coole Auftreten von Gonzo, die Unerkennbarkeit von Hubert. Cengiz ruft: ‚Erkennt man mich?‘ Dabei lacht er. Dann sprechen sie über die Anmoderation. Jim: ‚Der Moderator: Die Leute beschwerten sich, dass es nicht mehr so richtig harte Sounds gibt. Hier haben wir es. Und dann dacht ich schon, er sagt unseren Namen nicht. Dabei stand das extra im Vertrag.‘ Hubert: ‚Dann seh ich: White Waves ist in großen gelben Buchstaben eingeblendet.‘ Jim: ‚Das hat der Moderator geschickt gemacht.‘ Dann fragt jemand, ob ‚die Frau‘ schon angerufen habe. Martin verneint dies, es seien erst zwei Tage vergangen. Darauf Deniz: ‚Hat der Schwarze schon das Geld geschickt?‘ Jim: ‚Nein, ich hab mit ihm telefoniert, wir kriegen es nächste Woche, dann kommt es in die Kasse.‘ Deniz: ‚Ja, pass aber auf, dass es auch wirklich kommt.‘

Der Umgang mit medialer Aufmerksamkeit ist durch zwei sich überlagernde Orientierungen strukturiert. Zunächst einmal fällt die Relevanz der Präsentation des Namens „White Waves“ auf, auf die die Medien sogar schriftlich verpflichtet werden. Die Jugendlichen kontrollieren, ob diesen vertraglichen Vereinbarungen genüge getan wurde. Dass hier der Name zum Zwecke der Vermarktung präsentiert werden soll, zeigt sich im weiteren Verlauf dieses Gesprächs, in dem es um den noch abzuschließenden Vertrag und die finanziellen Verpflichtungen aus einer anderen Vereinbarung geht.

Doch das beobachtete Gespräch ist nicht nur durch eine derartige *Professionalisierung* und *Organisierung* strukturiert. Die Tänzer vergewissern sich darüber hinaus auch der Authentizität ihrer medialen Präsentation. Indem sie bestimmte Szenen aus dem Video mimen, wird die Übereinstimmung von Bild und persönlichem Habitus praktisch geprüft. Die Frage der Authentizität, deren Wahrung sie von den Medien erwarten, ist auch das Hauptthema, als die *White Waves* zur Titelgeschichte des Wochenendmagazins einer bundesweiten Tageszeitung (hier „Tagesblatt-Magazin“ genannt) werden (TB vom 15.6.98):

Zu Deniz bemerke ich, wir hätten ihn in einer Zeitschrift gesehen. Er fragt: ‚In welcher?‘ Dabei lacht er und ergänzt: ‚Im Tagesblatt-Magazin?‘ Ich nicke und er fragt mich: ‚Was meinst du, haben sie uns richtig beschrieben? Steht alles drin? Wie findet ihr den Artikel?‘ Ich gebe eine zögernde Antwort, in der ich den Artikel als gut, aber unvollständig bezeichne. Vor allem aber sei es eine sehr gute Beschreibung des Tanzens gewesen. Deniz stimmt dem zu, er habe beim Lesen wiedererkannt, was er da gerade gemacht habe. Wir gehen dann hoch in den Übungsraum. Neben drei Jungen sind schon Gonzo und seine Verlobte da. Nach der Begrüßung sprechen die drei sofort über den Artikel, zum Teil auch mit uns. Ich meine ihnen gegenüber, dass sie so zu einem ganz neuen Publikum vorgedrungen seien, die Leser dieser Zeitung seien eher solche Leute wie wir Forschenden. Daraufhin sagt die Verlobte von Gonzo: ‚So Müslis?‘ Ich verneine dies und behaupte dann, die Leute seien doch etwas älter als wir. Mein Professor habe mir

von dem Artikel erzählt. Das erstaunt Deniz. Die junge Frau pflichtet mir bei und fügt hinzu, ihre Lehrer hätten alle den Artikel gelesen. Deniz, der am Wochenende mit dem Tanzteam in Leipzig und Dortmund getanzt hat, berichtet davon, dass die Leute im Zug die Zeitschrift gelesen hätten.

Dann unterhalten sich die drei darüber, wie gut der Journalist sie wiedergegeben habe. Er sei nur kurz da gewesen, habe sie aber sofort erkannt. Zum Beispiel, dass Tarik immer schreie. Und dann zitiert Deniz den Begriff „Weststadt-Style“, den wohl der Journalist erfunden hat, um dem Tanzstil des Teams einen Namen zu geben. Immer wieder sprechen sich Deniz und Gonzo zu: ‚Sağlam reklam‘ (Gute Reklame).

In dem Umgang mit der erhöhten medialen Präsenz ihres Tanzteams wird der Orientierungsrahmen dieser Jugendlichen abermals deutlich: Für sie ist nicht nur die theatraalisierte Präsentation in den Medien, d. h. in der äußeren, gesellschaftlichen Sphäre, von Bedeutung, sondern auch deren Bezug zur Handlungspraxis in der dritten Sphäre des Breakdance.

Der Breakdance der *White Waves* ist im kollektiven, mimetischen Handeln fundiert, in dem die Gruppe die habituelle Übereinstimmung ihres Milieus aktualisiert. Dies wird von der für die Professionalisierung notwendigen Inszenierung und kommunikativen Organisation, in der sich die Reorientierung und die Kontinuität der dritten Sphäre dokumentieren, nur überlagert. Als Manifestation der dritten Sphäre jenseits von Gesellschaft und Familie entspricht der Breakdance damit genau den Erfordernissen ihrer Migrationslagerung: der Haftung an der jugendlichen Handlungspraxis und der theatraalisierten Überwindung von Sphären Grenzen.

4.2 Der intellektuelle Aktionismus in der Medrese

Bildungsspezifische Aspekte der Entstehung einer dritten Sphäre lassen sich nur dann herausarbeiten, wenn die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen, die im Mittelpunkt dieser Studie stehen, mit Gymnasiasten oder Studenten verglichen werden. Ich habe daher für die Rekonstruktion der Bildungslagerung die Gruppe *Idee* herangezogen, deren Mitglieder Studenten sind und sich in der „Medrese“, der improvisierten islamischen Schule treffen. Dieser Fall ist deshalb für den Vergleich geeignet, weil er in den anderen Milieudimensionen, nämlich hinsichtlich der Reorientierungsphase der Adoleszenz und der migrationsspezifischen Konstitution einer dritten Sphäre, weitgehende Gemeinsamkeiten mit der Gruppe *Katze* aufweist.

Bislang gibt es kaum empirische Untersuchungen zu Gymnasiasten und Studenten aus Einwanderungsfamilien.¹⁰ Ohnehin stellen diese Jugendlichen eine Population dar, die erst in den achtziger und neunziger Jahren gewachsen ist, damit aber immer mehr von Interesse wird (vgl. Hansen/Hornberg 1996).

Innerhalb der mir zur Verfügung stehenden Sammlung von Fällen aus DFG-Projekten nehmen auch einheimische Gymnasiasten und Gymnasiastinnen eher einen marginalen Platz ein. Die empirische Sättigung der Vergleichshorizonte (vgl. Glaser/Strauss 1967), die die Interpretation der Gruppen arbeitender Jugendlicher aus Einwanderungsfamilien erheblich erleichtert hat, ist bei den einheimischen Gymnasiasten also weniger ausgeprägt.

Ein noch spezielleres Problem stellt sich, wenn man die Eigentümlichkeiten der Gruppe *Idee* unter die Lupe nimmt. Für diese Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien sind die niedrigen Bildungsabschlüsse ihrer Eltern ein wichtiges Problem, dem auch in den Gruppendiskussionen Platz eingeräumt wird. Diese „Ungleichheit der Versorgung mit Bildung“ (Leenen et al. 1990, S. 758) und die mit ihr einhergehenden Brüche in den familialen Bildungsbiographien finden sich bei den von Bohnsack (1989) untersuchten Gymnasiast(inn)en nicht in dieser Ausprägung.¹¹

GRUPPE IDEE

Der Kontakt zur Gruppe *Idee* ergab sich, als wir uns zur Erweiterung des Samples auf die Suche nach Jugendlichen aus der islamischen Bewegung begaben. Eine Mitarbeiterin des Forschungsprojekts, Ayşe Tetik, kannte bereits einen solchen jungen Mann: Cezri. Nach einem ersten telefonischen Vorgespräch fragte dieser seine Freunde, ob sie an einer Gruppendiskussion teilzunehmen bereit wären. Nachdem diese ihr Einverständnis erklärt hatten, fand am 19.1.1998 im Büro der Forschungsgruppe eine Gruppendiskussion statt, die

10 „Eine Analyse der Bildungskarrieren dieser Generation steht aus“, heißt es lapidar bei Herwartz-Emden (1997, S. 903). Stellvertretend für die wenigen empirischen Untersuchungen zu den „bildungserfolgreichen“ Nachkommen der Migrant(inn)en siehe Leenen et al. 1990, Gutiérrez Rodriguez 1999 u. Karakaşoğlu-Aydın 2000.

11 Positiv gewendet bedeutet dies, dass bei den bildungserfolgreichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien die Bildungslagerung präziser herausgearbeitet werden könnte, weil sie in geringerem Maße mit der Schicht bzw. Klassenlage einhergeht als bei einheimischen Gleichaltrigen.

recht selbstläufig war und 1.45 h dauerte. Dann wurde für zwei Tage später ein weiterer Termin vereinbart. Die zweite Gruppendiskussion dauerte 45 Minuten und wurde auf Wunsch der Forschenden in deutscher Sprache geführt, nachdem die erste Diskussion in Türkisch verlaufen war. Zur Gruppe *Idee* gehören:

Asri (Am), 22 Jahre alt, in der Türkei geboren und in Berlin aufgewachsen. Er studiert Politologie und ist seit 3 Jahren in der Gruppe *Idee*. Allerdings sind ihm andere Gruppen ebenfalls wichtig, der Kontakt zu *Idee*, mit der er sich in der Medrese trifft, ist „monatlich“. Asris Vater ist arbeitslos, seine Mutter Hausfrau. Als Hobbies gibt Asri „Lesen“ und einen anderen Freundeskreis an.

Bahri (Bm) ist 23 Jahre alt und in der Nähe von Hamburg geboren und aufgewachsen. Er befindet sich im Studium. Aus Gesprächen wissen wir, dass er zunächst Arabisch studiert hat, dann für Geographie eingeschrieben war und nunmehr Ingenieur werden möchte. Seit 2 Jahren ist Bahri in der Gruppe *Idee*, mit der er sich täglich trifft, obwohl ihm auch andere Gruppen sehr wichtig sind. Als Hobbies gibt er „Meinungsaustausch, Lesen, Sport“ an. Bahris Vater ist Schlosser, seine Mutter Hausfrau.

Cezri (Cm) ist 23 Jahre alt und in der Türkei aufgewachsen. Er kam zum Studium der Informatik nach Berlin und trifft sich seit 2 Jahren zweimal in der Woche in der Gruppe. Andere Cliques sind ihm nicht so wichtig. Sein Vater lebt als Bauarbeiter in Berlin, seine Mutter ist Hausfrau in der Türkei.

Dürri (Dm) ist 26 Jahre alt und bis zu seinem 10. Lebensjahr in der Türkei, dann in Berlin aufgewachsen. Dürri studiert Erziehungswissenschaft und ist seit 3 bis 4 Jahren in der Gruppe, mit der er sich „unterschiedlich“ häufig trifft. Es gibt andere Cliques, die für ihn ähnlich wichtig oder wichtiger sind. In seiner Freizeit bzw. in der Clique beschäftigt er sich v. a. mit „Quatschen“, „Lesen“ und „sportlichen Aktivitäten“. Dürri ist der ältere Bruder von Asri.

Nach der zweiten Gruppendiskussion vereinbarte ich mit Bahri, die Gruppe in der von ihm als „Medrese“ bezeichneten islamischen Gebets-, Lesungs- und Schlafstätte zu besuchen, bei der es sich um eine umfunktionierte Wohnung handelt. Es folgten – im Abstand von jeweils ca. einem Monat – zwei Besuche bei zentralen Aktivitäten in der Medrese (s. u.) sowie ein biographisches Interview, das ich im Mai 1998 mit Bahri führte.¹²

Zu Beginn der Gruppendiskussion fragt der Forscher nach den gemeinsamen Aktivitäten der peer group. Bahri ergreift das Wort und gibt den Namen der religiösen Gemeinschaft („cemaat“) an, zu der die Gruppe *Idee* gehört: „Risale-i Nur-Gemeinschaft“ (Gruppe, 36ff).¹³ Zu ihren zentralen Aktivitäten

12 Vgl. für das Interview: Nohl 1999, S. 106f u. 2001c.

13 Wörtlich bedeutet dieser Name „Gemeinschaft der Epistel des Lichts“. Vgl. hierzu: Gokalp (1998, S. 41f); Spuler-Stegemann (1998, S.141ff). Meine Rekonstruktion der Gruppe *Idee* zielt – ebenso wie beim Breakdance – nicht auf eine Organisation

gehört die gemeinsame Lektüre der Werke von Said Nursi, einem Religionsführer in der Frühzeit der türkischen Republik. Diese kollektive Handlungspraxis der Gruppe *Idee* wird anhand der teilnehmenden Beobachtung genauer zu analysieren sein. Daneben versuchen die Jugendlichen, ihren Glauben im „deutschen Volk“ (48) zu verbreiten. Dabei geht es ihnen v. a. um die falsche Ansicht der Deutschen, es gäbe einen Widerspruch zwischen dem Islam und „den Naturwissenschaften“ (50) bzw. der „Modernität“ (53). Die Grenzziehung zur äußeren Sphäre erfolgt, so zeigt es sich schon hier, primär auf der Basis einer Auseinandersetzung mit den Theorien der Fremden.

ÄUßERE SPHÄRE: UNISLAMISCHES IN DEUTSCHLAND UND DER TÜRKEI

Eine (intellektualisierende) Grenzziehung zur äußeren Sphäre dokumentiert sich nicht nur in Bezug auf die „deutsche“ Gesellschaft; sie zeigt sich auch in einer Passage zum Thema Frauen, der aufgrund ihrer interaktiven und metaphorischen Dichte der Stellenwert einer Focussierungsmetapher zukommt.

Die Studenten grenzen hier ihren Wunsch, eine zukünftige Ehefrau selbst zu finden und zunächst „kennenzulernen“ (315), also eine Ehe auf der Basis des persönlichen Habitus („Persönlichkeit“) zu schließen, von dem Gebrauch „bei den Türken“ ab (Focussierungsmetapher, 312-326; Original in Türkisch):

Dm:		L Und wenn das nicht so wäre oder wie	312
	sollte dann die Sache mit dem Heiraten sonst sein halt um		313
Y1:		L mhm	314
Dm:	die andere Seite nich kenn- kennenzulernen, ah um zu		315
	heiraten mit ihr halt (.) um zu wissen was sie für eine		316
	Persönlichkeit ta- hat muss man (wiederum) einmal (.) sich		317
	kennenlernen kennen sonst (.) kommt wieder so ein Gedanke		318
	auf halt bei den Türken gibt es doch das wurde doch früher		319
	in den Dörfern gemacht ha		320
Cm:		L Brautschaumethode?	321
Dm:		L Ha	322
	Brautschaumethode; <u>diese ist derzeit</u> weit verbreitet als		323
Am:		L °Brautschau° @(.).@	324
Bm:		L °halt das°	325
Dm:	ob es im Islam so etwas (.) gäbe		326

oder ein Phänomen im allgemeinen, sondern auf das Milieu, das durch den jeweiligen Fall repräsentiert wird, und in dem solche Phänomene und Organisationen wie die „Risale-i Nur-Gemeinschaft“ eine *milieuspezifische* Funktion erhalten.

Das eigene Konzept einer Eheschließung wird dem fremden „Gedanken“, dessen Träger in diesem Zusammenhang unklar bleibt, gegenübergestellt, die eigene Orientierung also in Auseinandersetzung mit der *Theorie der Fremden* über einen selbst entfaltet. Im Zuge der kollektiven Steigerung und interaktiven Bezugnahme innerhalb dieses Abschnitts entwickeln die Jugendlichen aus dem stereotypen „Gedanken“ heraus den Begriff der „Brautschaumethode“ („görü-cü usulu“), d. h. der von der Familie arrangierten Eheschließung.¹⁴ In diesem Begriff fallen zwei Perspektiven, von denen sich die Gruppe abgrenzt, zusammen: Neben dem theoretisch-stereotypen „Gedanken“ über die arrangierte Ehe ist dies deren Gebrauch selbst, der in der Türkei „derzeit weit verbreitet“ ist. Neben der Abgrenzung gegenüber den Theorien der Nichtmuslime deutet sich hier eine weitere Grenzziehung gegenüber der *unislamischen Praxis* „bei den Türken“ an. Der „Islam“ der Gruppe *Idee* und deren biographische Orientierungen werden jenseits dieser äußeren Sphäre entfaltet.

Von der Praxis der „Brautschaumethode“ grenzen sich die Jugendlichen aufgrund deren mangelnder reflexiver Durchdringung ab (Focussierungsmetapher, 366-380; Original in Türkisch):

Dm:	.....das (.) wurde einfach so angewendet aber	366
	wegen manchen kulturellen Unterschieden wurde dies falsch	367
	interpretiert//mhm// oder falsch angewendet zum Beispiel in	368
	der Türkei; in der Türkei soweit ich sehe haben sich der	369
	Islam und türkische Kultur an manchen Orten ineinander ge-	370
	mischt; //mhm// zum Beispiel werden manche Dinge die es	371
	nicht im Islam gibt als wären sie Islam, //mhm// gelebt und	372
	angewendet obwohl dies eine für die türkische Kultu- Kultur	373
	spezifische Sache ist; //mhm// a dem Islam nicht angemessen	374
	ist das wird im Volk nicht gewusst weil es so verbreitet w-	375
	sich so verbreitet hat, hat es sich so durchgesetzt, //mhm//	376
	(.) und wurde als Islam akzeptiert; manche solche (.) Fehler	377
	gibt es und dies anderer falsch von au- es gibt einem Men-	378
	schen der von außen schaut die falschen Interpretationen	379
	zeigt den falschen Blickwinkel;	380

In der Art, wie in der Türkei das Heiraten „einfach so angewendet“ wird, mischen sich „Islam und türkische Kultur“, ohne zumindest theoretisch voneinander differenziert zu werden. Das Fehlen einer Reflexion, das die Handlungen

14 Diese Form der privatpartnerschaftlichen Prozessierung ist auch ein Thema in der in der Türkei beheimateten Gruppe *Hisar*, deren Mitglieder sie allerdings nicht begrifflich explizieren, sondern praktizieren (vgl. Kap. 2.1.1).

so erscheinen lässt, „als wären sie Islam“, steht im negativen Gegenhorizont der Gruppe *Idee*. Denn diese Jugendlichen suchen nach einer reinen, alleine aus der islamischen Lehre abgeleiteten Praxis.

Die Praxis in der Türkei und die Theorien der Nichtmuslime treffen sich in dem „falschen Blickwinkel“, der den Menschen in der Türkei ebenso wie jenen zugeschrieben wird, die „von außen“ diese Vermischung betrachten. In dieser Metapher dokumentiert sich über die Gruppe *Idee* einerseits, dass sie keine prinzipielle Differenz zwischen den Nichtmuslimen und den nicht-reflektierenden Muslimen macht. Und andererseits beansprucht sie die Überlegenheit der eigenen, universalisierten Ansichten, denen diese fremden Perspektiven als „falsch“ gelten.

In diesen *intellektualisierenden Grenzziehungen* zur äußeren Sphäre arbeitet sich die Gruppe *Idee* an den fremden, theoretischen Meinungen über sie selbst und den Islam ab. Diese Haltung ist für die Bildungslagerung der Studierenden spezifisch und kontrastiert mit den Sphäregrenzen in den Gruppen *Wildcats* und *Katze*. Denn jene Jugendlichen grenzen sich primär auf praktische Weise von den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und institutionellen Ablaufmustern, d. h. vom Sozialitätsmodus der äußeren Sphäre, ab. Diese Ablaufmuster werden jedoch in der Gruppe *Idee* – zumindest im Sinne einer Berufs- und Bildungsbiographie – verwirklicht. Damit einher geht das Fehlen einer amoralischen Haltung, wie sie bei den arbeitenden Jugendlichen zu finden ist.¹⁵ Es ist gerade die moralische Bewertung, auf deren Basis sich die Studenten von der mangelnden Reflexion abgrenzen.

REORIENTIERUNG UND INNERE SPHÄRE DER ELTERN

Auch in der Abgrenzung von der inneren, familialen Sphäre kommt dem Wissen ein hoher Stellenwert zu. Es fungiert als Schlüssel für die Beziehung zu den Eltern, die mit Skepsis die religiösen Aktivitäten ihrer Kinder beobachten. Ähnlich wie Cezri, dessen Vater die religiöse Praxis seines Sohnes befürwortet, seitdem er „Risale-i Nur gut kennengelernt hat“ (Eltern, 121), steht auch in Bahris Schilderung das „Wissen“ im Zentrum. Hier überlagern sich *entwicklungs-, migrations- und bildungsspezifische Erfahrungen* (Eltern, 29-43):

15 Das Fehlen einer amoralischen Haltung bei den Studenten deutet darauf hin, dass diese Haltung nicht nur für die Migrationslagerung, sondern für deren Synkretismus mit einer spezifischen Bildungslagerung typisch ist.

Wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, beschäftigen sich die Studenten primär mit dem Lesen und Diskutieren der Theorien von Said Nursi und der Verbreitung dieser Theorien. Mehr als diese Angaben über die eigenen Aktivitäten werden in der Gruppendiskussion mit *Idee* – hierin der Gruppe *Katze*, in der der Breakdance eher beiläufig erwähnt wird, ähnlich – nicht gemacht. Zentrale Momente der dritten Sphäre lassen sich jedoch aus der teilnehmenden Beobachtung des als „Medrese“ bezeichneten Versammlungsortes der Gruppe *Idee* herausarbeiten.

Neben den Mitgliedern der Gruppe *Idee* nutzen auch andere junge Männer und Jungen aus Einwanderungsfamilien die Medrese. Schon bei meinem Eintritt in deren Räumlichkeiten konnte ich interessante Beobachtungen machen (TB vom 6.3.98):

An der Türe der zur Medrese umfunktionierten Südstädter Wohnung sehe ich ein DIN A 4-Schild: „Dikkat“ – „Achtung“, steht dort geschrieben. Darunter die Erklärung, man solle in jedem Fall die Schuhe vor dem Betreten der Wohnung ausziehen, die Schuhe mit hereinnehmen und in ein Regal stellen. Zwar bin ich ein wenig vor der mit Bahri verabredeten Zeit angekommen, doch klinge ich sogleich an der Glocke.

Ein Jugendlicher im Alter von etwa 15 Jahren öffnet die Türe. Ich erkläre ihm, dass ich zu Bahri wolle. Der Jugendliche ist ob meines Kommens keineswegs erstaunt, meint aber, die anderen würden gerade beten. Er bittet mich, einzutreten. Ich ziehe meine Schuhe aus, nehme sie in die Hand und trete ein. Der Junge zeigt mir hinter der Türe ein Spezialregal für Schuhe. Dann führt er mich an einem auf der linken Seite liegenden Raum vorbei. In diesem Raum nehme ich etwa acht junge Männer wahr, die mit dem Rücken zur Türe auf dem Boden knien. Einer von ihnen trägt einen Sark, eine islamische Kopfbedeckung für Männer. Ich gehe weiter in einen Raum rechter Hand.

Mit dem an die Türe gehefteten Warnschild wird an der Schwelle zur Medrese eine Grenze, gleichsam gegenüber der äußeren Sphäre, gezogen; die Besucher werden auf zentrale Gepflogenheiten der Benutzer der Medrese verpflichtet. Wenn man dieser normativen Komponente des Eingangsrituals Rechnung trägt, lässt sich die Grenze zur dritten Sphäre (zunächst) überwinden.

Dieses Ritual lässt einen Vergleich mit den Tänzern um die Gruppe *Katze* zu. Dort werden Inklusion und Exklusion mittels des *Begrüßungsrituals* vollzogen, das eine habituelle Übereinstimmung, zumindest aber eine *habituelle, mimetische Abstimmung* (für den „High Five“) erfordert. Der mimetisch-habituelle Charakter des Rituals ist dort vorrangig. Demgegenüber ist das *Eingangsritual* in der Medrese hoch *normativ* und *expliziert*. So erfordert die Teilnahme am Ritual lediglich, sich den Normen zu unterwerfen und die Schu-

he auszuziehen. Ich werde auf diese unterschiedlichen Aspekte des Rituals und seine bildungsspezifischen Hintergründe zurückkommen.

Interessanterweise findet der besondere religiöse Charakter der Normen und der Wohnung (wie auch ihre Exklusivität für Männer) auf dem Türschild keine Erwähnung. Weder wird die Wohnung als Medrese deklariert, noch auf ihre Zugehörigkeit zur Nur-Gemeinschaft hingewiesen. Eine Überbrückung findet die Grenze dann in der freundlichen Begrüßung durch die Jugendlichen. Alles scheint auf den Fremden vorbereitet zu sein, obwohl kaum jemand – wie ich später erfahren habe – von meinem Besuch wusste. Das Türschild und die umgängliche Art des Jugendlichen weisen darauf hin, dass der Besuch von Fremden zum Alltag der Medrese gehört.

Die Medrese ist – so wird gerade in der Begrüßung deutlich – altersbezogen und funktional differenziert. Während die jungen Männer dem rituellen Gebet nachgehen, helfen die etwa 15jährigen mit solchen Diensten wie Türe-Öffnen und Tee-Bringen. Diese interne Differenzierung der Medrese unterscheidet sich vom Breakdance. Auch dieser ist zwar vornehmlich altersspezifisch differenziert, aber auf eine andere Weise: Während die Handlungspraxis bei den Jüngeren und Älteren sehr ähnlich ist – alle tanzen –, sind die Altersgruppen räumlich getrennt. Demgegenüber gibt es bei *Idee* keine gemeinsame Praxis des Betens und auch die Lesung kennt nur klar verteilte Rollen: ältere Lehrer und jüngere Schüler (s. u.). Dieser Unterschied zwischen *Katze* und *Idee* ist der bildungsspezifischen Lagerung zuzurechnen. Während die religiöse Praxis ein *kognitives, theoretisches Lernen* zulässt, ist der Breakdance auf die *praktische Vermittlung* und *mimetische Bezugnahme* angewiesen.

Neben dieser altersspezifischen Trennung lassen sich in der Medrese auch unterschiedliche Nutzungsformen bestimmter Räume feststellen. Der erste Raum, dessen Türe mit „!Yatak ve çalışma odası!“ (Schlaf- und Arbeitszimmer) beschriftet ist, dient Funktionen, die auf die einzelne Person begrenzt sind. Dennoch ist er kein privater Raum, sondern erinnert mit seiner Anordnung von Betten und Schreibtischen an eine Kombination aus Bibliothek und Schlafsaal. Nicht nur dieser hohe Grad an Funktionalität weist darauf hin, dass die persönliche Identität der Benutzer innerhalb der Medrese im Hintergrund steht. Dies dokumentiert sich auch im Fehlen jeglichen Schmuckes oder privater Gegenstände. Die religiöse Symbolik der Denksprüche verweist demgegenüber auf die kollektive Identität der Gruppe. Ein weiteres Charakteristikum des Raumes ist die Fokussierung der Bildung. Nahezu die Hälfte von ihm wird durch den Schreibtisch und die Bücherregale eingenommen, in denen Schulbücher und die Werke Said Nursis stehen.

Nachdem ich von Bahri begrüßt worden war, führte er mich in den zweiten Raum, der an der Türe als „!Ders, sohbet ve oturma odasi!“ (Unterrichts-, Gesprächs- und Wohnzimmer) deklariert ist. Dieser Raum verwirrt den Beobachter mit der uneindeutigen Anordnung seiner Einrichtung: An der Decke hängt eine Energiesparlampe, in der Ecke stehen Sofa und Tisch, ein Bild der Kaaba ist in Richtung Mekka in einer Ecke angebracht, ein niedriges Tischchen ist in der Mitte der Fensterseite aufgestellt. Weder weist die Ausstattung auf eine vornehmlich religiöse, noch auf eine primär profane Nutzung hin, wie auch schon das Schild an der Türe des Raumes keinerlei zwingend religiöse Konnotation hat.

RITUELLES GEBET

Einen eindeutig religiösen Rahmen erhält die ambivalente Zimmereinrichtung im Zuge des rituellen Gebets. Auf dem Teppich verrichten die Jugendlichen ihr Gebet, die Himmelsrichtung, nach der das Kaaba-Bild ausgerichtet ist, wird wichtig (TB vom 17.4.98):

Jemand sagt, dass nun gebetet werden solle. ‚Wer macht den Ezan‘,¹⁶ wird von einem Älteren gefragt. Unter den Jüngeren entspannt sich eine Diskussion, keiner erklärt sich bereit. Einer der jungen Männer, Fazıl (Bahri ist zwischenzeitlich hinausgegangen), bittet mich, auf dem Sofa Platz zu nehmen. Ich frage, ob ich nicht beim Gebet stören würde. Er verneint dies und schließt die Frage an, ob mich das Gebet nicht stören würde. Ich verneine auch und betone, alles sei für mich sehr interessant. Also nehme ich auf dem Sofa Platz.

Ein etwa sechzehnjähriger Jugendlicher geht in die Nähe des Fensters, wendet sich gen Mekka bzw. in Richtung des Bildes der Kaaba, hält die Hand auf ein Ohr und beginnt, den Ezan zu rezitieren. Er singt recht gut, textlich nehme ich keine Unterschiede zum üblichen Ezan wahr („Allahu ekber, la allah illa allah ...“). Währenddessen machen sich die anderen bereit. Rituell gereinigt haben sie sich wohl schon. Sie ziehen aus einer Lade des Schrankes lange, beige und hellblaue Kutten (türkisch: cüppe) heraus, die sie sich überziehen. Die Kutten reichen ihnen bis zu den Waden bzw. Fußachseln, die Arme lassen sie frei. Auf den Kopf ziehen sich etwa 6 Leute eine runde, aus einfacher Baumwolle oder Bast bestehende Mütze (takke), um deren Rand sie sich ein langes, leinenfarbenes Tuch binden (sank). Dabei wird der letzte Zipfel des Tuches, in der Länge von ca. 30 cm, durch den entstandenen Ring hindurchgezogen und fällt dann nach hinten, unten links vom Kopf herunter. Immer mehr Jugendliche strömen in das Zimmer, nicht alle finden Bekleidung, nicht alle suchen nach ihr. Zum Beispiel zieht Asri nichts an.

16 Unter ‚Ezan‘ versteht man den (Auf-)ruf zum Gebet.

Ein junger Mann, der zuvor schon Asri seinen Platz angewiesen hat, geht zum Gebetsteppich hinüber, der in der hinteren rechten Ecke des Raumes nach Mekka weist. Die anderen nehmen, soweit möglich, nebeneinander Aufstellung. Das Gebet beginnt damit, dass der junge Mann als Vorbeter in einem melodischen Tonfall den Koran rezitiert. Wie ich später erfahren sollte, handelt es sich hier um den Pflichtteil. Die Anwesenden machen die üblichen Bewegungen: Sie beugen sich einmal herunter, gehen mehrmals auf die Knie und beugen ihren Kopf bis auf den Boden, sie schauen nach rechts und nach links. Dabei scheinen sie mit den Lippen das Gebet zu flüstern. Immer mehr Leute kommen und finden schließlich nur noch in der zweiten und dritten Reihe Platz.

Nach dem Pflichtteil löst sich die strenge Ordnung auf. Nun beten nacheinander Einzelne, laut und deutlich vernehmbar, in Arabisch. Auch der Vorbeter singt weiter. Später erfahre ich, dass es sich hier um den freiwilligen Teil handelt. Unterschiedliche selbstgewählte Texte des Korans werden von den Einzelnen laut oder leise als Gebet rezitiert. Solche, die später kommen, verrichten zunächst jedoch noch alleine ihr Pflichtgebet. Es entsteht eine gewisse Unordnung, z. T. reden die Leute auch kurz untereinander. So klopf Fazil Dürri auf die Schulter, als dieser den Raum betritt. Ein Jüngerer holt auf Geheiß eines Älteren das Glas, in dem die Tesbih, die Gebetskränze, aufbewahrt sind. Er verteilt sie an alle Anwesenden. Diese ziehen die Kugeln des Tesbih durch die Hand und murmeln dabei etwas. Später erfahre ich, dass drei Namen Gottes jeweils 32 Mal genannt werden: Irgendetwas mit ‚subh‘, der Aufgegangene, ‚ismi hussn‘, der schöne Name und noch eine dritte Version.

Nach diesem freiwilligen Teil ist nun das Gebet restlos individuell, jeder trägt nun für sich seine persönlichen Anliegen vor Gott, steht dabei, ist tief in sich versunken. Dann beendet der Vorbeter plötzlich das Gebet, ein kurzer Spruch auf Arabisch wird aufgesagt. Die Menge geht sofort auseinander, der Vorbeter ruft sogleich nach Tee.

Der Ezan hat eine Signalwirkung, mit der eine Folge ritueller Handlungen initiiert wird. In dem nun beginnenden Gebet verbinden sich Allgemeines (synchrones Gebet), Kollektives (gemeinsamer Teil mit je selbstgewählten Koranversen) und Persönliches (individueller Teil). In der festgelegten und auch Zuspätgekommene verpflichtenden Reihenfolge dokumentiert sich, dass der persönliche Habitus der Jugendlichen, wie er im individuellen Gebet und auch noch in der freien Rezitation von Koranversen Ausdruck findet, kollektiv gerahmt ist. Nur durch das Allgemeine und Kollektive hindurch ist das Persönliche der Jugendlichen präsent. Im rituellen Gebet kommt es zu einer kollektivierenden „Anähnlichung“ der ... Beteiligten“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 146).

Das Persönliche wird wiederum auf kollektive Weise vom Alltag abgegrenzt, wenn am Ende des Gebetes Verse aus dem Koran von einer Person für alle rezitiert werden. Der Übergang von der Innerlichkeit des Gebets zu dem Ruf nach Tee erscheint dem Außenstehenden zwar abrupt. Es ist aber der Ritus, der religiöse Transzendenz und profanen Alltag genau voneinander abgrenzt und auf diese Weise miteinander verknüpft. Das rituelle Gebet ist der Ort, an dem islamische Lehren aufs Genaueste in die Praxis übertragen werden:

Nach dem Gebet frage ich Bahri nach einigen Details des Gebets, so etwa nach dem dreißigzentrimetrigen Zipfel, der aus den Sarik herabhängt. Bahri gibt mir eine dezidierte Antwort, in der er diese Tracht auf einen Kampf Mohammeds gegen die mekkanischen Polytheisten zurückführt, in dem Mohammed die ihm zur Hilfe eilenden Engel an eben solchen Zipfeln erkannt hatte. Einige Jugendliche, die um uns herumstehen, quittieren diese Erklärung mit Staunen und erklären, sie hätten dies nicht gewusst. Dann frage ich Bahri, warum er selbst nicht am Gebet teilgenommen habe. In seiner Antwort weist Bahri mich darauf hin, dass er habe auf Toilette gehen müssen. Da nach dem ersten Wasserlassen immer noch etwas Urin in der Harnröhre bleibe und er daher nach islamischen Regeln nicht rein sei, habe er – wie es die Regeln vorschrieben – vierzig Schritte getan, sei dann erneut auf Toilette gegangen, habe sich rituell gewaschen und dann das Gebet im Nebenzimmer verrichtet.

Wie in der Gruppendiskussion erhält auch im Ritual das *Theoretisch-Reflexive* eine vorrangige Bedeutung. Bahri beruft sich in der Herleitung des Rituals auf kanonisiertes, normatives Wissen. Dies unterscheidet ihn von den anderen, insofern auf mimetische Weise am Ritual beteiligten Jugendlichen, die nicht um diese theoretische Begründung seiner Symbole wissen. Demgegenüber wird mit der *kanonischen Betonung* im Ritual die Theorie in die Praxis überführt.¹⁷ Es kommt im Rahmen dieser „liturgischen Ordnung“ (Rappaport 1998, S. 193) zu „symbolisch verdichteten, überdeterminierten sozialen Handlungen“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 134). Die Normen der religiösen Gemeinschaft werden dabei möglichst vollständig angewendet.

Diese *Deduktion* der Theorie in die Praxis steht im maximalen Kontrast zur Gruppe *Katze* und dem Breakdance, in dem der körperlich-ästhetische Aktionismus erst im Nachhinein reflexiv durchdrungen und in eine theoretisch formulierbare Choreographie – sozusagen induktiv – überführt wird. Die Theorie-Deduktion stellt bei der Gruppe *Idee* allerdings ein prekäres Unterfangen dar und bedarf der Abgrenzung gegenüber der alltäglichen Handlungspraxis. Der Schutz der reinen Lehre wird durch den Ritus des Ezan und des abschließenden arabischen Spruches geleistet, mit dem das Reine vom Alltäglichen abgegrenzt wird.

Die Theorie-Deduktion im Bereich des Ritualen stellt also keine beliebige Handlung dar, sondern ist für das Milieu der Studenten spezifisch. Ebenso wie

17 Rappaport hat auf die „kanonischen Botschaften“ hingewiesen, die sich in manchen Ritualen finden und sich „immer auf Prozesse oder Wesen, ..., die sich ausserhalb des Rituals befinden“ (1998, S. 193f), beziehen. Demgegenüber möchte ich den kanonischen Aspekt des Rituals mit dessen mimetisch-habituellen Aspekt kontrastieren. Demnach machen den kanonischen Charakter eines Rituals seine Theoretisierung und normative Bestimmung aus.

die intellektualisierende Sphärentrennung den Orientierungsrahmen der Gruppe *Idee* strukturiert, so ist auch in der dritten Sphäre das Primat des Intellektuell-Theoretischen deutlich. Wie zentral Theoretisieren und Reflektieren für das Milieu dieser Jugendlichen ist, zeigt sich auch in der Lesung und Diskussion der Bücher von Said Nursi.

LESUNG DER „EPISTEL DES LICHTS“

Während im rituellen Gebet die Lehre in die Praxis umgesetzt werden soll, dient die Lesung der Findung der „Wahrheiten“. Dreimal wöchentlich treffen sich die Jugendlichen der Gruppe *Idee* und die anderen Besucher der Medrese, um aus den publizierten Briefen Said Nursis zu lesen. Die Lesung wird, um den unterschiedlichen Sprachkenntnissen der Zuhörer Rechnung zu tragen, zunächst fünfundvierzig Minuten auf Deutsch und nach einer Pause ebenso lange auf Türkisch gehalten (TB vom 6.3.98):

Fazıl setzt sich hinter das niedrige Pult, man ruft die in den anderen Räumen sich aufhaltenden Jugendlichen. Alle kommen und nehmen ihre Plätze ein. Es herrscht Stille, als Fazıl anfängt, den Koran zu rezitieren. Es ist, so erklärt er nachher, eine Sure über den Wert der Wissenschaft. Fazıl liest aus einem türkischsprachigen Buch, in dem der Sinn der Sure erklärt wird. Als das Wort ‚fen bilimleri‘ auftaucht, schaut er zu mir und erklärt: ‚Das heißt positive Wissenschaften.‘ Ich deute ihm an, dass ich das verstanden habe. Fazıl fährt fort. Dabei hält er bei jedem Wort, das sehr osmanisch-arabisch klingt, inne und übersetzt es in das moderne Türkisch. Zum Beispiel solche Worte wie ‚zaruri‘ (obligatorisch). Die Jugendlichen nicken jeweils. Ich verstehe dennoch nur ungefähr sechzig Prozent der Lesung und frage mich, ob es den anderen besser ergeht. Als Fazıl auf die ‚fen cedidi‘, die neuen Naturwissenschaften zu sprechen kommt, unterbricht Bahri ihn und meint, er solle vielleicht einmal ein Beispiel dafür geben, was darunter zu verstehen sei. Fazıl ist ein wenig konsterniert und sagt dann: ‚kosmogرافya mesela‘ (zum Beispiel Kosmographie). Er fügt die Biologie, Chemie und Physik hinzu. In der Ecke des Raumes, in der sich ein klar als Arbeiter identifizierbarer Mann mit seinen Kindern niedergelassen hat, regt sich Unmut. Der Arbeiter fragt, ob jemand sagen könne, was denn Physik sei, sein Kind habe das gerade gefragt und er könne es ihm nicht genau erklären. Zunächst beginnt Fazıl. Er erzählt etwas von Materien und deren Zusammensetzung und von den physikalischen Gesetzen. Bahri sagt das Gleiche nochmal auf Osmanisch, ich verstehe kein Wort. Dann gibt Ergin eine Definition, in der es darum geht, dass in der Chemie nach Reaktionen alles anders ist als vorher und auch nicht mehr in seinen Ausgangspunkt gebracht werden kann, in der Physik dies aber gehe. Das sei der Unterschied. Darauf geht niemand ein. Dann gibt Fazıl ein konkretes Beispiel. Er spricht von der ‚gekım gücü‘, der Anziehungskraft. Bahri wiederholt dies nun nochmal, redet aber von der ‚cezbe kuvveti‘ (was dasselbe bedeutet, aber Osmanisch ist). Dabei nimmt er das Buch von Said Nursi, hebt es hoch und lässt es auf den Teppichboden

fallen. Ergin greift schnell hin und hebt das Buch auf, lächelt zu Bahri und gibt es ihm in die Hand. Er macht eine Bemerkung, die darauf hindeutet, dass man das religiöse Buch nicht auf den Boden fallen lassen dürfe. Dann geht Fazils Lesung weiter.

Die Lesung ist hier Belehrung und intellektuelle Praxis zugleich. Gegenüber dem fremden Deutschen und den jüngeren bzw. ungebildeteren Zuhörern erklärt Fazil einzelne Begriffe. In diese Rolle des Lehrers schlüpft auch Bahri. Als die beiden in dieser Rolle von dem Arbeiter, der nach der Definition der Physik fragt, bestätigt werden, macht die Gruppe, allen voran Ergin, Bahri und Fazil, aus einer einfachen Definition eine immer komplizierter werdende Beschreibung, in der das Osmanische, das ja Ausgangspunkt der Verständnisprobleme war, erneut in die Diskussion eingeführt wird und immer neue Beispiele gesucht werden. In dieser unablässigen Erörterung des Problems zeigt sich eine spontane Handlungspraxis, ein *Aktionismus des Erörterens, Theoretisierens und Produzierens von Sinn*. Hier geht es weniger um eine inhaltliche Lösung oder Festlegung auf eine bestimmte Definition denn um den Aktionismus als Selbstzweck.

In einer Art rituellen, d. h. inhaltlich nicht auf das vorangegangene Gespräch Bezug nehmenden, Konklusion stoppt Ergin dann diese selbstläufige Erörterung der Physik. Ein Aspekt aus Bahris Beispiel, nämlich das Fallenlassen des Buches, wird in einen anderen, religiösen Rahmen gestellt. Aus dem intellektuellen Exempel wird ein religiöses Sakrileg, mit dem sogleich wieder Sinn produziert wird. Die Metapher des heruntergefallenen Buches verweist gleichzeitig auf zwei Bezugspunkte: auf die Sinnlosigkeit der Physik bzw. der Naturwissenschaften und die religiöse Sinnhaftigkeit der Werke Nursis. In dieser Metapher greift die Gruppe ihren übergreifenden Rahmen wieder auf und Fazil fährt mit der Lesung fort.

AKTIONISTISCHE PRODUKTION VON SINN

Die Studenten begeben sich auch in der Gruppendiskussion in den *intellektuellen Aktionismus* der Produktion von Sinn, so z. B. in der Erörterung der Beziehung zu Frauen. Ohne irgendwelche Erfahrungen oder Handlungspraxis zu schildern, diskutieren die Studenten eine halbe Stunde lang über verbindliche Normen und die diesbezüglichen Lehren des Islam. Dann gehen sie von dieser themenbezogenen Reflexion über zum Nachdenken über diese Reflexion, zur *Metareflexion* (Focussierungsmetapher, 586-611; Original in Türkisch):

Am:	L Und ich schätze (.) so (.) nur ein Thema	586
	wie auch immer der Mensch dazu gezwungen ist (.) zu nehmen	587
	und davon zu sprechen (.) bleibt sehr (.) schwach und un-	588
	vollständig halt eh (1) man muss die Sache in ihrer Ge-	589
	samt:heit sehen halt der Islam hat eine allgemeine Sicht-	590
	weise auf den Menschen eine Sichtweise; er hat auf die Welt	591
Bm:	L °Natürlich°	592
Am:	eine Sichtweise auf das gesellschaftliche Leben eine Sicht-	593
	weise ohne dass diese erklärt werden, (.) ist es sehr schwer	594
	nur die Frauenfrage oder ein anderes Problem zu erklären wie	595
	der Freund das Beispiel der Maschine genommen hat @ halt	596
	ohne die ganze Maschine zu kennen ist es ein wenig absurd	597
	einen Knopf verstehen zu versuchen@ es bleibt unvollständig;	598
	und das ist auch in den anderen Gesellschaften so halt um	599
	die westliche Gesellschaft zu verstehen (.) muss man wohl	600
	die griechische Philosophie kennen; es ist so ein Ganzheit	601
Bm:	L So ist es	602
Am:	vielleicht muss man auch die indische Philosophie ken- ken-	603
	nen sie hat Einflüsse, solange wir nicht schauen (1) ist es	604
	sehr schwer möglich, dass wir ein Thema (.) verstehen (.)	605
	das zu einer Gesellschaft oder einer Lebensweise oder einer	606
	Sichtweise gehört und es bleibt auf jeden Fall unvollstän-	607
	dig; eh deshalb (1) weiß ich nicht so lange wir auch über	608
	diese Themen sprechen würden eh müssen wir uns vor Augen	609
	halten dass es unvollständig bleibt zumindest °vermute ich	610
	dies.° (2)	611

In diesem Nachdenken über das Nachdenken gerät der Jugendliche in den Aktionismus der Sinnproduktion, in die spontane Wiederholung und Erweiterung seiner Ideen. So stelle die Begrenzung auf die „Frauenfrage“ (595) eine Reduktion dar, die das Wissen „schwach und unvollständig“ (588f) mache. Asri verweist auf die Bedeutung des Gesamtzusammenhangs, die er zunächst anhand der Metapher der „Maschine“, dann der westlichen Hemisphäre exemplifiziert. Letztendlich erweist sich jegliche Suche nach der ganzen Wahrheit und jede noch so lange Diskussion als „unvollständig“ (610).

In diesem Abschnitt der Gruppendiskussion wird in der Auseinandersetzung mit den eigenen sinnhaften Theorien wiederum Sinn produziert. In dieser Steigerung dokumentiert sich das zentrale generative Prinzip der Gruppe *Idee*. Ihre dritte Sphäre konstituiert sich aus der aktionistischen Produktion von Sinn. Zwar sind Gedankenspielereien und Gedankenexperimente für Jugendliche mit hohen Bildungsabschlüssen typisch. Doch beziehen sie sich bei der Gruppe *Idee* nicht – wie in anderen Fällen – auf die Zukunft einer biographisch rele-

vanten Handlungspraxis.¹⁸ Vielmehr sind sie die zentrale, ihrerseits aber nicht zweckrational entworfene, sondern in der Gegenwart vollzogene Handlungspraxis selbst und werden zum *sinngenerierenden, intellektuellen Aktionismus der dritten Sphäre*.

ÜBERLAPPUNG VON BILDUNGS- UND MIGRATIONSLAGERUNG

Innerhalb der Gemeinsamkeiten der Migrationslagerung und Adoleszenzentwicklung – der Konstitution einer dritten Sphäre in der Reorientierungsphase – dokumentieren sich markante Unterschiede zwischen arbeitenden und studierenden Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien.

Zunächst ist die Art der Grenzen zu nennen, die gegenüber der äußeren Sphäre gezogen werden. Die Abgrenzung von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und Personen der Gesellschaft (Gruppe *Katze*) kontrastiert mit der Abgrenzung von der mangelnden Reflexion der Muslime sowie den Theorien der Nichtmuslime über die eigene Gruppe, wie sie bei *Idee* zu finden ist. Letztere Grenzziehung impliziert eine *intensive Auseinandersetzung* mit gruppenfremden Personen; der Bezug auf die Gesellschaft bildet somit den Katalysator für die dritte Sphäre der Gruppe *Idee*.¹⁹

-
- 18 Ein gutes Beispiel für den gedankenexperimentellen Umgang mit der Sphärendiskrepanz stellt die Gruppe *Zeugnis*, dar, in der Gymnasiast(inn)en aus Einwanderungsfamilien angesichts der Schwierigkeiten mit ihren Eltern und der ethnischen Etikettierung in der äußeren Sphäre eine Art dritter Sphäre in Form eines „Deutschländerreichs“ gründen wollen. Diesen Ausflug in die Gedankenwelt beenden sie jedoch mit den Worten „Spaß beiseite“ jäh (vgl. genauer dazu: Nohl 2001c). Bohnsack (1989) hat diese für das „Bildungsmoratorium“ (Zinnecker 1991) der Gymnasiast(inn)en typische Haltung im Kontrast zu den Lehrlingen herausgearbeitet und schreibt zu ihren sozialisationsgeschichtlichen Hintergründen: „Diese gedankenexperimentelle bis gedankenspielerische Haltung ist wohl in doppelter Hinsicht an ... die gymnasiale Ausbildung und somit an das Bildungsmilieu gebunden, indem nämlich eine intellektuelle Sozialisation, in der man sich mit Gegenständen, Problemen und Entscheidungen befaßt, die nicht alltagsrelevant sind, deren Bewältigung in diesem unmittelbaren Sinne existentiell folgenlos bleibt, noch dadurch potenziert wird, daß diese Sozialisation innerhalb eines institutionalisierten Moratoriums ... sich vollzieht.“ (1989, S. 221, i. O. k.)
- 19 Mit dem hier vorgelegten empirischen Material lassen sich die effektheischenden Warnungen vor der Entwicklung einer „Parallelgesellschaft“ der islamischen Minderheiten in Deutschland (vgl. Heitmeyer et al. 1997, S. 192) also kaum empirisch untermauern.

Auch in Bezug auf die innere Sphäre zeigen sich Unterschiede. Während die Studierenden sich innerhalb einer intellektualisierenden Grenzziehung vornehmlich vom geringen Bildungsgrad ihrer Eltern distanzieren, gehen die jungen Arbeiter auf Abstand zu den Reziprozitätserwartungen, derer sie in der inneren Sphäre gewahr werden.

Unterschiede werden nicht nur in diesen Grenzziehungen und Fremdheitsrelationen, sondern auch in jener Alltagspraxis deutlich, die der dritten Sphäre zuzurechnen ist. Erste Hinweise bieten die rituellen Handlungen in den Gruppen *Idee* und *Katze*. Lässt sich im Zusammenhang des Breakdance von einer Vorrangigkeit der mimetisch-habituellen Aspekte des Rituals sprechen, so können die Rituale in der Medrese als kanonisch bezeichnet werden. Die Differenz von *mimetischen* und *kanonischen rituellen Handlungen* verweist auf die *Dominanz* des *Intellektuellen* bei den Studenten und des *Körperlichen* bei den arbeitenden Jugendlichen.

Diese Unterscheidung der Handlungspraktiken kann noch klarer gefasst werden. In beiden Fällen konstituiert sich die dritte Sphäre im Aktionismus, in der Spontaneität der Handlungspraxis. Dabei steht der *körperlich-ästhetische Aktionismus* des Breakdance (Gruppe *Katze*) dem *intellektuellen Aktionismus* in der Medrese (Gruppe *Idee*) gegenüber. Während der Breakdance, sei dies in der Choreographie oder der biographischen Erzählung (s. Kapitel 5), nur in der Retrospektive theoretisiert und kommuniziert wird, sind Theoretisierung und reflexive Sinnproduktion das generative Prinzip des intellektuellen Aktionismus. In der ständigen Gedankenspielerei wird nicht nur – wie bei Gymnasiasten zu beobachten ist – ein biographischer Entwurf theoretisch entwickelt. In dieser spontanen Handlungspraxis des Theoretisierens und der Deduktion aus Theorien entfaltet sich eine von Gesellschaft und Eltern abgegrenzte dritte Sphäre. Die Gedankenspielerei weist hier keinen konkret-biographischen Bezugspunkt auf, sondern wird zur selbstgenügsamen Aktivität und zum intellektuellen Aktionismus. In der Differenz von körperlich-ästhetischem und intellektuellem Aktionismus dokumentieren sich zwei bildungstypisch unterscheidbare Modi biographisch relevanten Handelns.

Trotz dieser Kontraste innerhalb der Bildungslagerung finden sich in der Tatsache des Aktionismus Gemeinsamkeiten zwischen Studenten und jungen Arbeitern. Denn der Aktionismus stellt – auch wenn es sich in seiner intellektuellen Spielart um Theoretisieren und Reflektieren handelt – in beiden Fällen eine spontane, nicht zweckrational geplante Handlungspraxis dar. Auf dieser abstrakten Ebene dokumentiert sich die konjunktiv-mimetische Fundierung des biographisch relevanten Handelns.

5. Sozialisationsgeschichtliche Hintergründe der Migrationslagerung

Die Sphärendiskrepanz, die zentrale Orientierungsproblematik in der Migrationslagerung, ist tief in die Sozialisationsgeschichte der Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien eingebettet. Für die empirische Rekonstruktion dieser sozialisationsgeschichtlichen Hintergründe habe ich exemplarisch das Milieu der Gruppe *Katze* ausgewählt, das durch den migrationspezifischen Typus der Konstitution einer dritten Sphäre geprägt ist. Biographische Interviews mit zwei Mitgliedern der Gruppe *Katze* wurden ausgewertet: Deniz und Kamil. Sieht man von den jüngeren Teilnehmern der Gruppendiskussion ab, so handelt es sich bei Deniz und Kamil um diejenigen Personen innerhalb der Gruppe, die maximal miteinander kontrastieren. Während Kamil eine marginale Position in ihr einnimmt, ist Deniz Kerncharakter der Gruppe und einer der besten Tänzer am Ahrplatz. Ich fasse zunächst die Lebensgeschichte von Kamil zusammen, um dann ausführlich Deniz' Biographie zu rekonstruieren und auf die Gemeinsamkeiten beider Sozialisationsgeschichten einzugehen.

DIE LEBENSGESCHICHTE VON KAMIL

In einer westdeutschen, mittelgroßen Stadt wird Kamil geboren. Als er ein Jahr alt ist, sind seine Eltern „nach Berlin umgezogen“.¹ Während Kamil bis zu diesem Zeitpunkt seine Eltern als Akteure darstellt, erwähnt er sie fortan nicht mehr. Dies ist ein erster Hinweis auf die *biographische Verankerung* der Distanz zur familialen, inneren Sphäre.

Kamil ist bis zu ihrem Abschluss in der Grundschule „sehr erfolgreich“. Dann kommt es zu einer Zäsur, die mit einer weiteren *Ausdifferenzierung der Sphären* zusammenhängt. Kamil konzentriert sich nun außerhalb der Schule auf das „Leben“, auf altersspezifische peer group-Aktivitäten, d. h. die dritte Sphäre. Dies ist eine kollektive, sich auch „bei anderen“ vollziehende Entwicklung.

1 Alle Zitate stammen, soweit nicht anders angegeben, aus dem Interview mit Kamil.

Dann wird Kamil zunächst die Aufnahme in die „Gesamtschule“ verweigert, wobei er eine *doppelte ethnische Etikettierung* und *Stereotypisierung* erfährt: Ihm wird als Schüler einer „türkischen Klasse“ nicht nur eine „Hauptempfehlung“ gegeben, mit der er nicht anhand seiner individuellen Leistungen, sondern seiner sozialen Identität beurteilt wird. Man unterwirft ihn zudem einem Gruppenzwang zur ethnischen Konformität: Kamil wird eine bessere Note vorenthalten, da er sonst von den „anderen“ Schülern abweichen würde.

Im Zuge dieser doppelten ethnischen Etikettierung gerät Kamil in eine institutionell initiierte *biographische Prozessierung* und wird „in eine Hauptschule gesteckt“. Zunächst wirkt sich dies auf seine schulischen Leistungen nicht negativ aus, bis schließlich seine Adoleszenz, seine „Pubertät“ beginnt und Kamil sich für „Mädchen“ interessiert. Damit beginnt eine *Verlaufskurve*, in der Kamil „alles aufgegeben“ hat. Er deutet mit diesen Worten metaphorisch auf eine Negation biographischer Zukunftsentwürfe und auf den episodalen Zusammenbruch seiner Orientierungen hin – dies als Resultat einer „Verketzung von Ereignissen“ (Schütze 1983b, S. 90), die dem Biographieträger (also Kamil) heteronom sind und seinen Handlungsintentionen entgegenstehen.

Nach Abschluss der Schule findet Kamil zunächst keine Ausbildungsstelle. Wie schon in der vorangegangenen prekären Passage seiner Biographie (Übergang in die Hauptschule), erfährt er auch hier keinerlei Unterstützung durch seine Eltern. Zudem wird die Arbeitslosigkeit auf der einen Seite durch die fehlende finanzielle Unterstützung durch den „Staat“ und auf der anderen Seite durch die Grenzziehung zum „Vater“ verschärft. Primordiale Empfindungen („von innen so“) hindern Kamil daran, den Vater um Unterstützung zu bitten. Aus dieser *Sphärentrennung* wird dann ein „Prinzip“ und Kamils Wunsch, sein „eigenes Leben“ zu gestalten. Hier hebt sich die dritte Sphäre nun sowohl gegenüber den Personen der inneren Sphäre als auch der äußeren Sphäre ab.

Die Sphärentrennung (nicht: -vermittlung) dokumentiert sich auch in der sprachlichen Gestaltung des Interviews. Kamil knüpft zwischen seinen Aktivitäten auf der „Straße“ und seinem Engagement in den berufsbiographischen Ablaufmustern, d. h. in der äußeren Sphäre, nur eine rein zeitliche Verbindung: Er hat sich „dann“ um eine „Ausbildungsstelle“ gekümmert.

Als das „Arbeitsamt“ sich weigert, seine Bewerbung um eine Ausbildung zu unterstützen, droht Kamil zunächst wieder in eine staatlich sanktionierte Verlaufskurve hineinzugeraten. Doch in dieser Situation zeigt Kamil hohes Engagement. Mit Hilfe der „Sozialarbeiterinnen“ gelingt es ihm schließlich, eine „Arbeitsstelle“ zu erhalten, bei der es sich um eine staatlich geförderte Ausbildungsstelle als Restaurantfachmann handelt.

Doch mit der Ausbildung sind die biographischen Pläne Kamils noch nicht gänzlich realisiert: „zufrieden bin ich immer noch nicht“. Diese *Unabgeschlossenheit seines biographischen Entwurfs* durchzieht das gesamte biographische Interview und wird in verschiedenen Varianten immer wieder von Kamil selbst metaphorisch zur Sprache gebracht. Sie hängt auch mit den Schwierigkeiten zusammen, die sich für Kamil aus der Trennung und dem Arrangement der Sphären ergeben. Es ist damit an der Zeit, nunmehr auch auf die Bedeutung der inneren und dann der dritten Sphäre in Kamils Biographie einzugehen.

Wie bereits geschildert, erwähnt Kamil in der Erzählung der Schul- und Berufsbiographie seine Herkunftsfamilie und eine etwaige Unterstützung durch die Eltern nicht. Man muss ihn explizit nach seiner „Lebensgeschichte mit der Familie“ fragen, um überhaupt etwas über seinen biographischen Werdegang innerhalb der Familie zu erfahren.

Am Beginn dieser Schilderungen aktualisiert Kamil *zwei unterschiedliche Selbst*, die zum einen der inneren und zum anderen der dritten Sphäre entsprechen: „Ich liebe meinen Vater mehr als ich selber“. In der anschließenden Beschreibung dokumentiert sich die Grenze zwischen innerer und äußerer Sphäre, die mit der fehlenden „Hilfe“ der Eltern bei den schulischen „Hausaufgaben“ ihren Anfang nahm. Auch hierin zeigt sich, dass die Sphärentrennung tief in Kamils Sozialisationsgeschichte hineinreicht.

Auf der Suche nach den Gründen für die Sphärentrennung vergewissert sich Kamil der väterlichen Weltansicht. In ihr treffen zwei Umstände aufeinander: Zum einen ist der Vater nicht im Umgang mit gesellschaftlichen Institutionen wie der „Schule“ eingeübt, sondern hat sein Leben außerhalb von ihnen gestaltet. Darauf weist auch des Vaters Hoffnung hin, dass Kamil ihn im Alter versorgen werde („passt er auf mich auf“), während der institutionalisierten Altersversorgung (Rentenversicherung) keinerlei Bedeutung zukommt. Diese Primordialität der Familie hängt zum anderen damit zusammen, dass der Vater seiner eigenen Lebensweise verfangen ist. Kamil sieht, dass sein Vater und dessen Migrationsgeneration („viele ältere türkische Leute“) an einer biographischen Konstruktion festhalten, in der das Leben in Deutschland nur vorübergehender, zweckbestimmter Natur ist („bisschen Geld machen“), das heimatliche Dorf jedoch eine zentrale Bedeutung erhält. Hierin gründet sich die *Kontinuität der dörflichen Lebens- und Denkweise* trotz großstädtischer Lebensumstände: „er dachte wie er is immer noch im Dorf“.

Nachdem er diese Unterschiede der generationsspezifischen Orientierungen ausgearbeitet hat, beschreibt Kamil die Trennung zwischen innerer und dritter Sphäre (peer group). Der Vater „wusste“ nichts über Kamils außer-

familiale Aktivitäten und deren Relevanz. Dies ist nicht nur einer strategischen Informationskontrolle seitens des Jugendlichen zuzuschreiben, sondern auch einer habitualisierten Interaktionsform zwischen den Familiengenerationen. Die Kommunikation zwischen Kamil und seinem Vater beschränkt sich auf die allgemeine Sicherstellung des Wohlergehens und geht in keiner Weise auf die Perspektive und Tätigkeiten Kamils ein: „wie gehts Vater gut-gut.“ Zwischen den Familiengenerationen kommt es innerhalb dieser *unvollständigen Reziprozitätsbeziehung* zu keiner Interaktion von biographischer Relevanz.

An dieser Stelle muss auf die peer group-Aktivitäten eingegangen werden. Kamil erwähnt „Schlägereien“, Diebstähle und Besuche im „Puff“. Aber auch in der Hiphopszene war er aktiv. So haben die Jugendlichen des Nachts „alles zugebombt“, d. h. die Wände mit Schriftzügen vollbemalet. Dieses Sprühen war ein *kollektiver Aktionismus* der peer group, bei der deren „Name“, den man an die Wand schrieb, im Vordergrund stand. Die öffentliche Präsenz und Visibilität der kollektiven Identität wird mit der Aufschrift „TCT“ („The Crazy Tigers“) gewährleistet, die über die Namen anderer Gruppen gesprüht wurde.

Diese kollektiven Aktionismus sind episodisch; sie vollzogen sich „vor zwei drei Jahren“ und werden heute von Kamil neu bewertet. Er distanziiert sich von jener Zeit, als die „Freunde“ für ihn wichtig waren, und bekundet, diese Aktivitäten hätten ihm „nix gebracht“. Allerdings verurteilt Kamil sie nicht moralisch, sondern ordnet sie in einen biographischen Zusammenhang ein. Die früheren Aktivitäten und die in sie eingelassene persönliche Identität als „Taker“ erweisen sich inzwischen als dysfunktional für Kamils biographische Entwicklung. Auf ähnliche Weise distanziiert sich Kamil auch vom Breakdance.

Kamil bricht in der *Reorientierungsphase der Adoleszenz* also sowohl mit kriminalisierungsfähigen Aktivitäten als auch mit den kollektiven Aktionismen des Sprühens und Tanzens. Somit liegen in Kamils Biographie nicht nur in der inneren, familialen Sphäre und der äußeren Sphäre (Schule, Ausbildung), sondern auch im Bereich der dritten Sphäre Diskontinuitäten vor. Außerhalb von Gesellschaft und Familie schildert Kamil nur zwei für ihn relevante Handlungspraxen, die von Dauer sind: der Glauben und der Haschischkonsum. Beide sind jedoch letztendlich nicht in eine kollektive Praxis eingebettet, sondern haben ihren Platz in Kamils persönlichem Habitus.

Kamil selbst schließt eine Schilderung seiner peer group-Aktivitäten mit dem Hinweis darauf ab, dass er „n bisschen so verwirrt“ sei. Diese ‚Verwirrung‘ hängt damit zusammen, dass er einen individuellen „Weg“ zwischen den institutionalisierten Ablaufmustern der äußeren Sphäre und den Lebensentwürfen der inneren Sphäre noch finden muss.

Zum Zeitpunkt des Interviews aber spiegeln sich die *biographischen Diskontinuitäten* auch in Kamils höchst unterschiedlichen biographischen Entwürfen wider: Auf der einen Seite bindet sich Kamil total an die institutionalisierten Ablaufmuster der „Schule“, in der das „beste Leben“ möglich sei. Auf der anderen Seite entfaltet Kamil auch Elemente eines biographischen Entwurfs, der an die familiäre Kontinuität der inneren Sphäre anknüpft. Im Kontrast zur Übertragung der Denkweise des Heimatdorfes in die Großstadt des Einwanderungslandes, für die der Lebensweg des Vaters steht, sucht Kamil ein problemloses Leben „im Dorf“. Denn das Dorf zeichnet sich durch das Zusammensein der „ganzen Familie“ und ein „einfaches Leben“ aus. Dort ist nicht nur die Grenze zwischen innerer und dritter Sphäre, sondern auch diejenige zur äußeren Sphäre aufgehoben. Der Besuch der „Moschee“, den Kamil im Einwanderungskontext als Element der äußeren Sphäre beschreibt, gehört im Dorf zur selbstverständlichen Handlungspraxis.

Kamils Wunsch nach einer *Aufhebung der Sphärentrennung* steht in engem Zusammenhang mit der Suche nach Echtheit und Authentizität, nach einem Leben „ohne Hintergedanken“. Denn das Leben in Berlin mit seinen Sphärgrenzen ist an strategische, nicht-authentische Interaktion geknüpft. Kamil arbeitet den Mangel an Echtheit metaphorisch anhand eines Vergleiches aus zwischen den deutschen „Gentomaten“, die als „Biotomaten“ verkauft werden, und den Tomaten, die man sich „ganz frisch“ vom „Acker“ im türkischen Dorf holen kann.

Kamils biographischer Entwurf, eines Tages in die „Heimat zurück“ zu gehen, ist im Zusammenhang dieser Suche nach einem authentischen Leben zu sehen. Doch selbst dort, wo er ein solches „neues Leben“ entwirft, zeigen sich massive biographische Unsicherheiten und Diskontinuitäten. Die Zukunft setzt der ca. 20jährige Kamil erst mit „fünfundzwanzig“ Lebensjahren an und plant in seine Reise in das Dorf noch einen Umweg über „Südamerika“ ein. Hiermit wird die *Diskontinuität des biographischen Entwurfes* nun auch räumlich markiert; sein Enaktierungspotential bleibt zunächst gering.

In Kamils Biographie dokumentiert sich somit die sozialisationsgeschichtliche Verankerung von Sphärendiskrepanz und -trennung, wie auch die Schwierigkeiten, diese besondere Problematik der Migrationslagerung zu bewältigen. Im Vergleich mit dem biographischen Werdegang von Deniz wird deutlich, dass diese Bewältigung insbesondere dort schwer fällt, wo eine Einbindung in die kollektive Handlungspraxis der peer group, d. h. der dritten Sphäre, fehlt.

DIE LEBENSGESCHICHTE VON DENIZ

Vorgeschichte und Situation des biographischen Interviews

Bereits kurze Zeit nach der Gruppendiskussion im März 1997 schlugen wir Deniz bei jedem unserer Besuche im Jugendzentrum erneut vor, ein biographisches Interview mit ihm zu machen. Zwar erhielten wir eine prinzipielle Zusage, doch versetzte uns Deniz mehrmals bei den vereinbarten Terminen. Immer wenn wir ihn ohne Absprache trafen, gab er an, keine Zeit zu haben, weil er trainieren müsse.

Erst zum Ende des Beobachtungszeitraums, im Sommer 1998, gelang es mir, von Deniz eine erneute Zustimmung zu einem biographischen Interview zu erhalten. Wir waren bei einem Interview zugegen, das eine befreundete Journalistin für die Deutsche Welle führte. Ich nahm diese Gelegenheit wahr und fragte Deniz nach einem Interviewtermin. Dieses Mal zeigte Deniz volles Vertrauen und wies darauf hin, dass ich mich ja schon mit ihnen beschäftigt hätte, als sie noch nicht bekannt gewesen seien. So willigte er ein und gab mir seine Handynummer, damit wir einen Termin verabreden können.

Als ich ihn einige Tage später anrief, fragte er mich misstrauisch nach dem Zweck des Interviews. Dabei erwähnte er, die Journalistin der Deutschen Welle habe gesagt, sie erkenne seine Stimme wieder. Er wies mich auf mein Versprechen hin, die Aufnahmen von der Gruppendiskussion niemanden zu geben, und äußerte den Verdacht, dass ich dem zuwider gehandelt habe. Nachdem ich Deniz erklärt hatte, dass die Journalistin bereits zu einem früheren Zeitpunkt selbst ein Interview mit ihm gemacht hätte, lenkte Deniz ein und meinte knapp: ‚Wenn es anders wäre dann fuck you.‘

In dieser Vorgeschichte dokumentiert sich die kontinuierliche Aufrechterhaltung der *Fremdheitshaltung* gegenüber den Forschenden. Obwohl Deniz die Länge des Beobachtungszeitraums von vier Jahren berücksichtigt und dem Forscher konzidiert, nicht nur aufgrund seines Erfolges an ihm interessiert zu sein, obwohl also einige Anlässe für Misstrauen ausgeräumt sind, beobachtet er den Forscher genau. Die Fremdheitsrelation zu Personen der äußeren Sphäre ist also nicht vom gegenseitigen Kennenlernen abhängig. Vielmehr kontrolliert Deniz jede Situation der Begegnung mit dem stets fremd bleibenden Forscher.

Zum verabredeten Termin an einem Montag im August 1998, gegen 17 Uhr, komme ich zum Ahrplatz. Zunächst begegne ich Hubert (*White Waves*), Cengiz (*Katze*) und Evelyn (*Wildcats*) mit Kind. Dann kommen auch Kamil und Deniz. Bevor wir im Mädchenraum des Jugendzentrums mit dem Interview beginnen können, möchte sich Deniz die Kassetten anhören, die ich vier Jahre zuvor mit seiner peer group, den *Wildcats*, aufgenommen hatte (vgl. Kapitel 3.0). Dann zeige ich ihm auch einen Artikel, den ich über die familialen Beziehungen u. a. der *Wildcats* geschrieben hatte. Er liest mit Interesse und Vergnügen ein ganzes Transkript vor und geht dann auch zur Interpretation über. Als er dabei die Lust am Lesen verliert, beginnen wir mit dem Interview. Wir sitzen einander, durch einen Tisch getrennt, gegenüber. Während des Interviews schaut Biniz herein und verlässt trotz meiner Bitten erst nach einer Weile den Raum. Nach dem Interview erklärt mir Deniz, er würde gerne alleine seine Lebensgeschichte aufnehmen, denn er bräuchte Vertrauen, um alles zu erzählen. Er wisse ja nicht genau, woher ich komme.

Angesichts der andauernden Fremdheitsrelation muss das biographische Interview auch vor dem Hintergrund dieser Beziehung zum Forscher als Person der äußeren Sphäre gesehen werden.

Biographisches Portrait

Zu Beginn des biographischen Interviews führt die erzählinitiiierende Fragestellung, die es Deniz ermöglichen soll, selbst den Anfangspunkt seiner biographischen Erzählung zu setzen, nicht zum gewünschten Erfolg. In der Antwort, „kein Plan“ zu haben, werden Schwierigkeiten von Deniz deutlich, sich auf eine Stehgreiferzählung einzulassen. Nur indem er eine Fremdheitsrelation gegenüber dem Interviewer herstellt, kann das Interview fortlaufen. Deniz weist die Aufforderung zur Eigenstrukturierung zurück und bittet, nachdem er auf die fehlenden „Erinnerungen“ an seine frühe Kindheit hingewiesen hat, um detaillierte Fragen. Erst mit der Strukturierung durch den Interviewer beginnt die Eingangserzählung (1-61):

Y1:	Ich mach ma ehm(.) des Ding an, (1) ja dann bitt ich Dich	1
	ehm (.) dass Du (.) von Deinem Leben erzählst ehm dort wo Du	2
	anfängen anfangen möchtest also; (.)	3
Dm:	L Also kein Plan, ich	4
	weiß nicht ich bin wurde in Berlin geborn, //mhm// und ehm	5
	an meine Kindheit hab ich nicht so viele Erinnerungen.	6
	//mhm// Ich weiß nicht wieso. (.) °Und° (.) naja @was frag	7
	mich ganz genau ja, @ @(.).@ ich weiß nicht	8
Y1:	L mhm L Ja vielleicht kannst Du	9
	mal en bisschen schildern wie das ehm (.) Du bist dann hier	10
	geborn worden, und dann wie ging das dann weiter? Also so,	11
Dm:	L	12
	Ach=so ja dann gings ganz normal ehm (.) ich war hier halt	13
	in Weststadt, und ehm wir leben hier alleinerziehend, also	14
	ich hab nur eine Mutter, //mhm// und mein Vater is in der	15
	Türkei. //mhm// Und eh (.) der wurde damals (1) sechsendach-	16
	zig oder so ausgewiesen aus //mhm// Deutschland. Und ehm	17
	naja ganz normal, dann kam ich inen Kindergarten, und von	18
	dem Kindergarten aus kam ich in eine AR-Klasse; //mhm// das	19
	heisst Ausländer-Regelklasse. //mhm// Und da warn halt immer	20
	nur eh überwiegend (1) nehmen wir ma an von zwanzig Kindern	21
	warn da achzehn Kinder Türken, //mhm// und davon warn so	22
	eins zwei noch Araber; kein Deutscher also. //mhm// Und (1)	23
	naja damals wenn ich jetzt so überlege, damals hatt ich schon	24
	(.) für meine jetzige Zeit immer <u>Erfahrungen</u> gesammelt.	25
	Schon als K- kleiner Junge. Jeden Morgen so, (1) ich hatte	26
	mir immer diese Kinderriegel gekauft so //mhm// von Milka,	27
	und dadrinne stand immer so Zaubertricks. Was man vorführn	28
	konnte. Und manchmal wenn ich Lust hatte halt (ich)	29

bei der Lehrerin damit ich gute Punkte sammle, hab ich immer
 vor der Klasse ein (.) Zaubertrick vorgeführt. (2) //mhm// 30
 @Ja!@ °@(.).@° Und danach, von der sechsten Klasse an, (.) 31
 hab ich eh meinen ((schluckt)) also Empfehlung zum Real- eh 32
 Schulabschluss bekommen, (1) dann war ich (.) auf ner 33
 Gesamtschule, //mhm// (.) hab mein Realschulabschluss da auch 34
 gemacht, (1) und hab dann von allem natürlich immer weiter 35
 noch getanzt und so. (4) keine Ahnung @(.).@ 36
 Y1: L @(.).@ Ja erzähl 37
 ru-hig weiter! (1) 38
 Dm: L °Ja°. (.) Ja und auf der Gesamtschule: wo 39
 ich dann war, da war ich auch im (.) Theaterunterricht so. 40
 Aber ich hatte nie Bock weil die ham da komische Sachen ge- 41
 macht. Ich war immer der (.) Tänzer sozusagen °da°. //mhm// 42
 Theater und Tanz. (3) °Was gibts noch so,° (4) Dann hab ich 43
 noch einen kleineren Bruder, (.) und noch ein älteren und 44
 (.) durch mein älteren Bruder bin ich so eigentlich in die 45
 Szene reingekommen so. //mhm// Der hat mich immer als klei- 46
 ner Junge so mitgenommen auf Hiphop-Parties und so, //mhm// 47
 und da hab ich gemerkt so (.) dass ich irgendwas andres ma- 48
 chen will als eh (1) andre Ausländer vielleicht in Berlin. 49
 //mhm// Oder als andre Jugendliche, hat vielleicht mit Aus- 50
 länder nichts zu tun, //mhm// keine Ahnung. (.) dann wollt 51
 ich irgendwas eh so anders ausdrücken als andere Leute. 52
 //mhm// (1) Schon früher (.) auch damals. (.) Aber wusste 53
 nicht wie also (.) ich hatte mich auch immer gefragt so (2) 54
 eh was für ein Lebenssinn wir ham überhaupt so. Ganz oft, 55
 jetzt stell ich mir nicht mehr solche Fragen aber (.) frü- 56
 her. (2) Naja. (1) @(.).@ (3) Und da hab ich so gemerkt so, 57
 (.) dass ich das auf eine (.) Art und Weise machen kann, in 58
 dem ich mich selbst benutze; also mein Körper und (.) halt 59
 wie ich so bin. (1) 60
 61

Deniz schildert den Verlauf seiner Kindheit als „ganz normal“ (13). Er weicht weder von dem Rahmen der Jugendlichen in „Weststadt“ noch von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen ab. Mit einem terminus technicus der Verwaltungssprache bezeichnet er seine Familie denn auch als „alleinerziehend“ und holt damit den besonderen Umstand der Ausweisung seines Vaters in den Rahmen eines institutionell anerkannten Begriffs zurück.

Von Bedeutung ist hier der kollektive Akteur der Erziehung: „wir“ (14). Nicht nur die Mutter, sondern alle verbliebenen Familienmitglieder sind zusammen mit Deniz an dessen Erziehung beteiligt. Hier deutet sich eine besondere Verteilung der familialen Rollen an, die jedoch wieder – wohl in Antizipation möglicher Stigmatisierung – durch die Betonung der Normalität gerahmt wird.

Nach dieser abstrahierenden Beschreibung geht Deniz nicht weiter auf die *familieninterne Kindheitsgeschichte* ein. Dies zeigt sich insbesondere in der Schilderung der Ablaufmuster in den gesellschaftlichen Institutionen, die Deniz – ähnlich wie Kamil – nur temporal an die familienbezogene Hintergrundkonstruktion anhängt. Die Sphäre der Familie und die gesellschaftliche Sphäre sind weitgehend voneinander getrennt.

Mit dem „Kindergarten“ (18) und der „Ausländer-Regelklasse“ verbinden sich für Deniz keinerlei orientierungsrelevante Erfahrungen. Vielmehr geben diese Institutionen nur den weiteren Rahmen ab, in dem Deniz „Erfahrungen“ macht, die er in einen Bezug zu seinem heutigen Leben stellen kann. Er restrukturiert seine Biographie, indem er eine Linie von den „Zaubertricks“ in der Grundschule zur „jetzigen Zeit“ zieht. Damit zeigt sich nun doch eine *eigene Strukturierung der Biographie*, auf die Deniz auch explizit hinweist („wenn ich jetzt so überlege,“). In dieser Strukturierung dokumentiert sich eine fortgeschrittene Reorientierung.

Vor dem Hintergrund der „Zaubertricks“ (28), die Deniz als Keime seiner heutigen Orientierung interpretiert, wird die Schule auf sehr spezifische Weise erfahren: als Institution, deren biographische Prozessierung und Zertifizierung („gute Punkte“) jenseits der dafür vorgesehenen Wege (Beherrschung des Lernstoffs) durch künstlerische Leistung umgangen werden können. Im Gegensatz zu Kamil droht Deniz in keine durch die Schule initiierte Verlaufskurve zu geraten, sondern spielt mit den schulischen Normen. Seinen „Zaubertricks“ kommt somit neben der instrumentellen eine soziale Funktion zu.

Auch der „Realschulabschluss“ (35) erscheint vor dem Hintergrund, dass Deniz „vor allem natürlich immer weiter noch getanzt“ hat, nur als ein episodales Ereignis. Die Kontinuität in Deniz' biographischer Eingangserzählung wird hier also nicht durch die biographischen Ablaufmuster gesichert, sondern durch davon distinkte Aktivitäten. Mit der Ermunterung zum Weitererzählen tritt die Schule dann gänzlich aus der Erzählung heraus. Deniz konzentriert sich auf den „Tanz“ und formuliert dazu eine Theorie des eigenen Selbst, in der er auf die *Kontinuität seiner persönlichen Identität* verweist: „Ich war immer der (.) Tänzer“ (43). Dies steht nicht nur für den konkreten Zusammenhang des „Theaterunterrichts“, dessen Erwartungen Deniz eben nur teilweise erfüllt. Dies ist auch eine Metapher für den virtuosen Umgang mit anderen Konfliktsituationen und fremden Erwartungen sowie für die Transzendenz der äußeren und inneren Sphäre (s. u.).

Auf der Basis der so restrukturierten Biographie als „Tänzer“ reflektiert Deniz auf eine Regelmäßigkeit seiner Biographie, die über die persönliche

Identität hinausgeht und ihre *biographische Prozessstruktur* umfasst. Hier wird aus dem körperlich-ästhetischen Aktionismus des Tanzens und Zauberns das Äquivalent eines biographischen Entwurfs: „Und da hab ich gemerkt so (.) dass ich irgendwas andres machen will“ (49f). Die zuvor geschilderten ästhetischen Aktionismen haben insofern erst nachträglich eine biographische Relevanz erhalten. Die für den biographischen Entwurf entscheidende Begebenheit vollzieht sich in der „Szene“, d. h. in der unorganisierten Zusammenkunft Gleichaltriger und Gleichgesinnter, wie sie die „Hiphop-Parties“ darstellen.

Deniz grenzt sich in der reflexiven Entwicklung seines biographischen Orientierungsmusters von den Normalitätserwartungen ab, die sich mit solchen Personen verbinden, die ihm als „Ausländer“ (50) und „Jugendliche“ gleichen. Etwas „andres“ zu tun, referiert also nicht (nur) auf gesellschaftliche und familiäre Normalitätserwartungen, sondern (auch) auf Deniz' eigene Migrationsgeneration. Deniz fragte sich damals nach dem „Lebenssinn ... überhaupt“. Diese Frage zielt auf einen biographischen Entwurf, der die Begrenztheit der genannten Zugehörigkeiten transzendiert. Zur Zeit der Erhebung, „jetzt“, ist diese Frage beantwortet, insofern Deniz seinen „Körper“ zum Katalysator seiner Biographie macht. Mit anderen Worten: Deniz reflektiert hier auf den *modus operandi* seiner Lebensgeschichte („halt wie ich so bin“) und macht ihn zu seiner *biographischen Orientierung*.

Diese Eingangserzählung des biographischen Interviews ist sehr knapp; die in ihr thematisierten Etappen von Deniz' Lebensgeschichte müssen anhand der folgenden Interviewabschnitte im Einzelnen analysiert werden. Ich gehe zunächst auf Deniz' biographische Erfahrungen in der äußeren Sphäre der öffentlichen Institutionen ein, wobei ich deren Verhältnis zur inneren Sphäre berücksichtige. Dann rekonstruiere ich die biographische Entwicklung des Tanzens und damit der dritten Sphäre.

Der Interviewer greift die Erwähnung des Kindergartens auf, schafft es aber zunächst nicht, Deniz ins Erzählen zu bringen. Als er schon zum Thema Grundschule übergegangen ist, beginnt Deniz dann doch noch, seine Zeit im Kindergarten zu schildern (301-314):

Dm: L Achso an Ki- an den Kindergarten ja da kann ich mich er- 301
daran erinnern. Ich hatte nie (.) so die damals in Kinder- 302
garten schon den da- eh Zuhause bei uns bei meinen Eltern da 303
(.) hat mir nie jemand gezeigt so wie man schreibt und so, 304
//mhm// wie man sch- eh so rechnet dies und das, (†) und als 305
ich im Kindergarten war die Kinder konnten das schon keine 306
Ahnung //mhm// die wussten schon was abgeht und so. Und ich 307
hatte nie eine Federtasche //mhm// hatte nur manchmal ein 308

Stift dabei und so, und dann (.) ab und zu wenn ich Lust	309
hatte (.) ich hatte da ein Kumpel auch (?) Türke, und er	310
wollte immer <u>Federtaschen</u> ; dann ham wir mit ihm zusammen	311
nach Federtaschen geklaut. //mhm// Von den andern. //mhm//	312
@(1)@ Keine Ahnung wieso, nur damit wir irgendwie Sti- eh:	313
was zum Malen hatten oder so.	314

In einer generalisierenden Beschreibung weist Deniz darauf hin, dass die Eltern ihn „nie“ auf den „Kindergarten“ vorbereitet haben. Dies nicht nur im Sinne kognitiv-technischer Fertigkeiten, sondern einer allgemeinen Einübung in den sozialen Zusammenhang Kindergarten und seinen Sozialitätsmodus: in das, „was abgeht“. Die *Sphärentrennung*, so dokumentiert sich hier, beginnt bei Deniz – ebenso wie bei Kamil – schon in der frühen Kindheit. Deniz erfährt das Elternhaus und den Kindergarten als zwei Sphären mit unterschiedlichen Sozialitätsmodi, zwischen denen es keinen Kontakt gibt. Die fehlende Vorbereitung durch die Eltern geht so weit, dass ihm auch die „Federtasche“ fehlt.

Die kindlichen Diebstähle basieren auf der sozialen Lagerung, die Deniz mit einem „Kumpel“ teilt, der „auch (1) Türke“ ist. Dass Deniz die ethnische Zugehörigkeit seines Freundes deutlich macht, lässt vermuten, dass er seine schlechte Vorbereitung auf den Kindergarten dem Dasein als ‚Türken in Deutschland‘ zuschreibt. Der Diebstahl von „Federtaschen“ kann so als eine aktionistische Bewältigung von Problemen der Sphärentrennung im Rahmen der Migrationslagerung gelten. Deniz beschreibt dies metaphorisch, ohne genauere Gründe seines Handelns benennen zu können.

Homolog zu Kamils Lebensgeschichte zeigt sich so auch bei Deniz, dass der migrationsspezifischen Sphärentrennung nicht nur eine strategische Funktion beigemessen wird, sondern bereits in ihrer Kindheit erste Elemente der Diskrepanz zwischen den Sphären wirksam werden. Es ist zunächst der Unterschied zwischen der inneren und der äußeren Sphäre und ihren jeweiligen Sozialitätsmodi, der sich hier herausbildet; nicht derjenige zwischen den Jugendlichen und ihrer Familie.

Die mit diesen Unterschieden einhergehenden Grenzziehungen bilden ein Problem für die Interpretation von Lebensgeschichten: Dort, wo sie sehr weitgehend habitualisiert sind, schlagen sie sich nur noch als Nichterwähnung (etwa der Eltern) in den biographischen Erzählungen nieder. Denn die Trennung zur inneren Sphäre wird dann auch performativ im biographischen Interview vollzogen. So lässt sich auf eine Sphärentrennung nur noch daraus schließen, dass die Eltern in kritischen Lebenssituationen nicht als helfend und intervenierend wahrgenommen werden. Eine solche Nichterwähnung wird

sowohl bei Kamil als auch bei Deniz deutlich. Darüber hinaus finden sich bei beiden jedoch auch (reflexiv-theoretisch angeleitete) Schilderungen, z. B. der oben erwähnten Erlebnisse im Kindergarten und der väterlichen Biographie.

Besonders evident wird die Sphärentrennung dort, wo sie durchbrochen wird. In der folgenden Erzählung überschreitet der „Lehrer“ in einem institutionell gerahmten Besuch in Deniz' Elternhaus die Grenze zwischen äußerer und innerer Sphäre. Es handelt sich hier um einen episodalen Eingriff eines von außen kommenden Biographieprozessors (vgl. Schütze 1983b, S. 73ff), der für Deniz eine biographische Relevanz erhält (74-83):

Dm:		L	Ja erstma hatt	74
	ich überhaupt kein <u>Bock</u> so auf Schule. Weil so Hiphop und so			75
	war mir viel wichtiger. (3) Ich mein ehm (2) ja genau ich			76
	hatte nie Lust eigentlich auf Schule aber (.) dann kams so-			77
	weit dass mein Lehrer zu uns nach Hause kam und hat irgend-			78
	wie geredet so (.) is Scheiße eigentlich hatt ich was im			79
	Kopf aber (.) ich streng mich nich an und so, (2) und (.)			80
	später hab ich dann eh mir gedacht ja (.) bis zum			81
	Realschulabschluss kannst Du durchzieh'n. //mhm// War auch			82
	kein Problem. (2) //mhm// (4) Naja, (3)			83

In der Gesamtschulzeit war der „Hiphop“ die kontinuierliche Aktivität, mit der Deniz seinen biographischen Entwurf zu enactieren versuchte. Demgegenüber bleibt das institutionalisierte Ablaufmuster der Biographie, die „Schule“, von geringer Bedeutung, bis eine Handlungskomplikation auftritt. Die Grenze zur inneren Sphäre wird vom „Lehrer“ episodale aufgehoben. Allerdings schildert Deniz auch hier nicht, wie seine Mutter darauf reagiert; es dokumentiert sich also selbst noch im Zuge des Grenzübertritts die Grenze.

Für Deniz jedoch hat das, was der Lehrer zu sagen hat, eine hohe biographische Bedeutung. Dies zeigt sich auch darin, dass er sich in der Zitierung des Lehrers nicht selbst zum Objekt macht, sondern dessen Perspektive übernimmt. Deniz antizipiert in diesem Zusammenhang (berufs-) biographische Ablaufmuster, weist ihnen aber einen klar abgegrenzten Platz in seiner Biographie zu.

Der „Realschulabschluss“ (86) erhält in Deniz' Biographie jedoch nicht den Stellenwert einer Statuspassage. Vielmehr betont Deniz gegenüber dem Interviewer die Kontinuität seines Lebens. Neben dem Tanzen ist auch die Erwerbsarbeit für ihn nicht neu (85-128):

Y1:		L	°a(.)a° Wie	85
	gings dann weiter als Du (.) den Realschulabschluss gemacht			86
	hast? (.)			87

Dm: L Ich hab viele Sachen in meinen Leben eigentlich 88
wie immer (.) gemacht so ich h- zum Beispiel als ich noch in 89
der Schule war und so, hab ich immer auch nebenbei gearbei- 90
tet so. //mhm// Und hatte schon als als ich sechzehn war 91
hatt ich schon einen festen Job so. //mhm// Und da bin ich 92
immer hingegangen weil ich meine Familie unbedingt unter- 93
stützen wollte. (1) //mhm// Weil bei uns steht das als Ober- 94
stes so weil; immer wenn ich Geld hatte hab ich das sowieso 95
abgegeben (°das wars nich°), aber ich hab mir für mich über- 96
legt immer ob das das Richtige is so. //mhm// (1) Naja, (1) 97
und dann hab ich auch so f- ganz viele verschiedene Sachen 98
gemacht; (.) ich hatte (.) ne Ausbildung als Elektriker hatt 99
ich angefangen, //mhm// die hat überhaupt nicht geklappt, 100
war im Osten damals, (.) und °ach!° kein Bock. Und danach 101
(1) hatt ich eine Ausbildung bei Mercedes angefangen; 102
//mhm// (.) Mercedes-Werk. War eigentlich ziemlich gut aber 103
(.) keine Ahnung halt (2) ich wollte anders, ich dachte mir 104
so, (1) dass m- eh (.) dass wenn ich das jetzt durchziehe, 105
(2) dass ich eh dann so vielleicht so enden werde, aber en- 106
den hört sich komisch an aber (1) dass ich vielleicht nich 107
erreiche was ich eigentlich erreichen wollte. //mhm// Deswe- 108
gen; (4) ja viele Sachen. So jetzt normale Sachen hab ich 109
auch viel so Arbeiten hab ich auch gemacht aber 110
hängt da ab nebenbei hab ich auch Filme und so gemacht zum 111
Beispiel; //mhm//(.) bei WR-Film oder CC-Film, andere Filme 112
immer, (2) //mhm// (1) das hat mir auch immer ehm gefallen 113
in Rollen zu schlüpfen. Als ich noch ein kleiner Junge war, 114
ich wollte (.) wissen immer wer eh (1) Gott is also wirk- 115
lich. //mhm// Ich wollte das immer wissen so, was da ab- 116
läuft, wer das is, ich wollt auch soviel Macht ham wie er. 117
In in jede seine Wohnung gleichzeitig zu gucken. //mhm// Das 118
wollt ich unbedingt so ich n- w- ich war neugierig zum Bei- 119
spiel was macht mein Nachbar, oder (.) was macht der Typ 120
gerade hinter vier Ecken, ich wollt bei jedem gleichzeitig 121
sein und alles sehn so. (.) Aber ich hab dann gemerkt das 122
klappt nich. Aber w- in jetzigen Zeitpunkt, //mhm// kann ich 123
das trotzdem erreichen. Weil (.) wir leben in halt in Me- 124
dienzeitalter und durch die Glotze also Fernseh'n, sehn die 125
Typen mich (.) um vier Ecken oder mein Nachbar, dann bin ich 126
trotzdem bei denen im Wohnzimmer. (2) //mhm// (1) Das ge- 127
fällt mir. Keine Ahnung. (4) 128

Auch wenn Deniz nach dem Schulabschluss so gehandelt hat „wie immer“, veränderte sich doch der Stellenwert der Arbeit. Vor dem Schulabschluss stand sie im Rahmen der Familie, die Deniz „unterstützen“ wollte. Dann aber wurde auch der Sinn der Arbeit für seine biographische Zukunft („für mich“) wichtig. Bezog sich also vor Abschluss der Schule die Arbeit klar auf die innere Sphäre, so ist sie danach ein Teil des Arrangements zwischen den drei Sphären.

In der Phase des Ausprobierens unterschiedlicher Ausbildungen („Elektriker“; „Mercedes“) wägt Deniz zunächst zwischen deren Qualität ab und lässt sich insofern auf eine gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entsprechende Berufsbiographie ein. Doch auch eine Ausbildung, die „ziemlich gut“ ist, bricht er ab. Denn Deniz will sich nicht zu sehr auf die institutionalisierten Ablaufmuster der äußeren Sphäre und die Zwangsläufigkeit ihrer berufsbiographischen Entwicklungsverläufe einlassen und „so enden“. Er antizipiert einen Konflikt zwischen dem Engagement in der äußeren Sphäre und seinem Wunsch, das zu erlangen, was er „eigentlich erreichen wollte“.

Deniz erlebt die „Filme“, bei denen er „nebenbei“ mitspielt, zunächst als episodales Handlungsschema, in dem er Neues erlebt. Dieses erhält nachträglich für ihn eine biographische Relevanz, die Deniz in einer ausführlichen *Theorie des eigenen Selbst* markiert: In „Rollen zu schlüpfen“ (114) ist für Deniz ein seine ganze Biographie durchziehendes Moment – ein Element des modus operandi seiner Lebensgeschichte. Hier geht es nicht darum, anders zu sein als er wirklich ist. Es handelt sich vielmehr, so zeigt die Hintergrundkonstruktion, um den Versuch, in vielen Personen „gleichzeitig“ zu sein, d. h. über das eigene partikulare Leben hinauszugehen. Diese *Omnipräsenz* und *Selbsttranszendenz* ist religiös konnotiert und gleicht der Suche nach „Gott“.

Diese Phantasien eines „kleinen Jungen“ lassen sich zwar nicht realisieren („klappt nicht“), im Filmgeschäft ergibt sich für Deniz jedoch eine neue Möglichkeit zur Omnipräsenz und Selbsttranszendenz. Er ist nun zumindest passiv in den fremden inneren Sphären („Wohnzimmer“) anwesend und zwingt damit die Zuschauer, sich auf ihn und seine Sphäre einzulassen.

Diese Theorie des eigenen Selbst und die Relevanz der Filmaufnahmen lässt sich als eine Lösung für die Problematik der Migrationslagerung interpretieren. Deniz gelingt es mittels der Filme, „hinter vier Ecken“ (121) des Nachbarn zu gelangen, d. h. Grenzen zu überwinden. Die biographische Orientierung, die sich hierin dokumentiert, knüpft an die habitualisierte Sphären-trennung an, sucht diese aber zu transzendieren bzw. aufzuheben.

Hier zeigen sich Homologien zu Kamils biographischem Entwurf. Während Kamil, der den ästhetischen Aktionismus und die mit ihm verbundene Medienpräsenz aufgegeben hat, nach einer Überwindung der Sphären-trennung auf dem Wege des Rückzugs in das „einfache“ Leben des väterlichen Dorfes sucht, findet Deniz in seiner Rolle im „Medienzeitalter“ (124f) eine Möglichkeit, in allen Sphären gleichzeitig und somit omnipräsent zu sein.

In Fernseh- und Kinofilmen mitzuwirken, spielt jedoch nicht nur hinsichtlich der Sphärentranszendenz eine wichtige Rolle in Deniz' Biographie. Im

folgenden Transkriptausschnitt geht es um die bereits erwähnten *Distinktionen* gegenüber den Gleichaltrigen, d. h. innerhalb von Deniz' Migrationsgeneration. Der Interviewer hat ihn gebeten, detaillierter auf den Eintritt in das Filmgeschäft und die Filmaufnahmen einzugehen. Nachdem Deniz die Schauspielerin Evelyn (*Wildcats*) als seinen ‚Gatekeeper‘ ausgewiesen hat, geht er auf die weiteren Entwicklungen auf dem Filmmarkt ein (143-157):

Dm: (1) dann hatt ich meine erste Filmrolle, (.) //mhm// also 143
auch wieder nach em Casting, und dann is man ja schon so 144
bekannt so als ehm (1) Ausländer so in Filmgeschäft //mhm// 145
und da gibts nich so viele Jugendliche die sind da meistens 146
älter. //mhm// (1) Weil (.) keine Ahnung viele eh Jugendli- 147
che die hier in der Gegend leben, die denken nich mal daran 148
an sowas //mhm// dass es auch so ganz andere Sachen gibt 149
außer (.) irgendwie Ausbildung oder richtig (.) irgendwo in 150
einer Firma arbeiten und so, //mhm// (2) ich will eh aus mir 151
herausgehn und meine Möglichkeiten richtig erreichen so; die 152
ich überhaupt erreichen kann. (1) //mhm// Deswegen versuch 153
ich auch andere Wege einzuschlagen. (4) Und es macht mir 154
Spaß ich weiß nicht (.) ich kann irgendwie nicht und einer 155
meiner Probleme war, dass ich nich irgendwie unter Kommando 156
leben konnte so. (6) Ja. (2) 157

Deniz Präsenz im „Filmgeschäft“ (145) entwickelt sich nach der „ersten Filmrolle“ aus der Eigendynamik seiner sozialen Identität. Die doppelte Fremdentifizierung als „Ausländer“ und „Jugendlicher“ verleihen Deniz eine gewisse Einzigartigkeit, die ihm den Zugang zu weiteren Aufträgen erleichtert. Hier lässt sich ein Bezug zur Suche nach Omnipräsenz und Überwindung der Sphärenrennung herstellen (s. o.). Das „Filmgeschäft“ dient in Deniz' Biographie der Bearbeitung von spezifischen Problemen seiner Migrationsgeneration; zugleich ist seine Zugehörigkeit zu und Einzigartigkeit innerhalb dieser Migrationsgeneration die Voraussetzung für seinen Erfolg in diesem Metier.

Diese Distinktion gegenüber anderen Angehörigen seiner Migrationsgeneration, speziell gegenüber den Gleichaltrigen aus seinem Sozialraum, ist das Thema einer nun folgenden Hintergrundkonstruktion. Deniz schreibt den anderen „Jugendlichen“ (146) eine totale Einbindung in institutionalisierte Ablaufmuster der Berufsbiographie zu, die selbst den Gedanken an „andere Sachen“, d. h. an andere biographische Entwürfe, unmöglich macht. Dies kontrastiert er mit seinem eigenen biographischen Entwurf, in dem er sich an Expressivität und Selbsttranszendenz („aus mir herausgehn“) orientiert. Eine solche Orientierung, wie sie Deniz zu eigen ist, lässt sich nicht in den engen

Grenzen der gesellschaftlichen oder elterlichen Normalitätserwartungen, sondern nur auf „anderen Wegen“ enactieren. In ihrem Dienst muss Deniz nach der Totalität seiner „Möglichkeiten“ „überhaupt“ trachten, was – nebenbei bemerkt – auch einen umfassenden Gebrauch des eigenen Körpers mit einschließt. Diese *Orientierungstheorie* mit ihrer Betonung von totaler Hingabe an die *Verwirklichung des eigenen Selbst* korrespondiert mit dem eingangs erwähnten „Lebenssinn ... überhaupt“ (56).

Abschließend grenzt sich Deniz nochmal von der äußeren Sphäre und ihren institutionellen Ablaufmustern der Berufsbiographie ab. Er blickt auf die Erfahrungen in der Phase des Ausprobierens unterschiedlicher Jobs und Ausbildungsstellen zurück und führt seine „Probleme“ (156) auf die mit einer solchen Arbeit verbundene Subordination in einer totalen Hierarchie („unter Kommando“) zurück.

Im Zuge der Filmaufnahmen übernimmt Deniz auch eine Funktion als Berater. Während er früher seine Expertise im „Autosknacken“ (165) für ‚deviantes‘ Handeln nutzte, hat er nunmehr diese „Erfahrungen“ unter Ausschluss eines Kriminalisierungsrisikos professionalisiert. Deniz berät die „Regisseurin“ in entsprechenden Szenen, eine Tätigkeit, die für ihn wesentlich zentraler ist als die „normalen Rollen“ (173). Dieser adoleszenzspezifische Orientierungswandel wird auch in Deniz Schilderung des „Tanzens“ deutlich (181-223):

Dm: L Ja mit dem Tanzen? (2) Da war 181
 ein eh f- (.) ich war eh ich hab meistens früher immer zu 182
 Hause trainiert so immer zu Hause trainiert, (1) und auf so 183
 Kirchendisco damals gabs bei uns immer so Kirchendiscos in 184
 so ner komischen, war keine Kirche aber war so ne Gemeinde 185
 von da. //mhm// Und da (.) bin ich dann immer hingegangen, 186
 hab en bisschen für mich selbst trainiert und so, zu Stevie 187
 B und so, //mhm// (1) und (.) dann gabs immer halt auf dem 188
 Kudamm ein ganz eh große Tanzveranstaltung so und ich war 189
 noch k- ein kleiner Junge, und die Älteren wollten mich 190
 nicht dabeiham die meinten ach da kommen sehr Supertänzer 191
 und so was willst Du da und so, //mhm// und dann (.) gabs 192
 damals so griechische griechische Leute, die warn auch sehr 193
 gut im Tanzen, die hatten sich da angemeldet. //mhm// Und 194
 ich bin einfach nur so mitgegangen. Dann war ich da, hab mir 195
 die Preise angeguckt, da gabs ein Videorecorder, da gabs ein 196
 großen Fernseher, //mhm// für den ersten Preis; und dann 197
 wollt ich unbedingt (.) ehm (.) da auch mitmachen. Ich bin 198
 da heimlich zu den (.) Veranstalter gegangen, hab gesagt ja 199
 ich bin auch Tänzer und so er guckt mich so an, wirklich? 200
 ich so ja, weil da ham wirklich so //mhm// andere Leute mit- 201
 gemacht die was drauf hatten, ich so er hat meinen Namen 202

eingetragen und so, und zu welchem Lied willst Du tanzen? 203
 Ich hab gesagt Beatstreet. //mhm// Und damals war Beat- 204
 street-Film sehr `in` und so, und dann war ich halt an eh 205
 (.) also war ich dran, da war a- ganz voll war da alles, da 206
 hab ich angefangen zu tanzen und so aber ich war noch jung; 207
 war meine erste Auftritt //mhm// sozusagen. Hab da m- mir 208
 alle Mühe gegeben, hab (so auch) ich bin da richtig abegan- 209
 gen und so, und die Leute ham gesehn so was für ein Kleiner 210
 schon (.) drauf hat und so, da wurd ich er- erster auf ein- 211
 mal //mhm// erster Platz. Wirklich; //mhm// keiner konnte es 212
 glauben; die ham mich erster Platz gemacht. Und das hat mir 213
sehr gut gefallen so. Ich weiß nich //mhm// dieses Feeling 214
 hat mir viel ausgedrückt so. (3) Und dann (1) dann hatt ich 215
 natürlich einen Video und einen Fernseher aber (.) wusste 216
 ich gar nicht was ich damit machen sollte, //mhm// dann ham 217
 die Großen mich damals abgezogen halt. @Die ham einfach mein 218
 Videorecorder mitgenommen.@ //@(.).@// Ich hab gesagt//mhm// 219
 aber egal! Sollen die nehmen. Weil ich war nur zufällig da 220
 //mhm// und hab mich dann eintragen lassen. (1) Ja. Und 221
 seitdem hab ich halt immer weitertrainiert. (1) Trotz Ver- 222
 letzung oder (.) andere Sachen. //mhm// (3) °Ja.° (4) 223

An eine erste Phase, in der Deniz noch an eher unspezifischen Orten und ohne weitere biographische Relevanz tanzt, schließt sich mit dem Tanzwettbewerb der Höhepunkt einer *biographischen Umbruchsituation* an. Trotz der Zurückweisung durch die „Älteren“ (190), der ethnischen und altersbezogenen Grenzen („kleiner Junge“) und der Kompetenzunterschiede („Supertänzer“) nimmt Deniz am Wettbewerb teil und setzt gegenüber dem „Veranstalter“ die Anerkennung seiner persönlichen Identität als „Tänzer“ durch.

Der anschließende Auftritt wird durch seine Ankündigungsstruktur in seiner Relevanz dramatisiert: die Konkurrenten haben „was drauf“ (202), die Zuschauerreihen sind „ganz voll“ und es war Deniz‘ „erster Auftritt“. Diesen Umständen entsprechend gibt sich Deniz „alle Mühe“. Doch sein Auftritt ist nicht nur das Produkt großer Anstrengung, sondern auch der Tatsache, dass Deniz „richtig abgegangen“ ist. Letzteres bedeutet, dass der Breakdance jenseits des zweckrationalen Zusammenhangs der „Preise“ eine eigene Dynamik im Sinne eines körperlich-ästhetischen Aktionismus entfaltet hat. Deniz kommt später darauf zurück, schildert aber zuerst den Erfolg seiner Anstrengungen und wiederum die Erwartungsenttäuschung, die dies bei den anderen hervorgerufen hat: „keiner konnte es glauben.“

Dann evaluiert Deniz diese Situation auf positive Weise, wobei es auch um den emotionalen Zustand geht, den dieser Sieg hervorruft („Feeling“ -214). Der zweckrationale Zusammenhang („Video“ und „Fernseher“) verliert dabei völlig

an Relevanz. Selbst dass ihm letztendlich die älteren Jugendlichen doch bestehen, ist für Deniz „egal“. Dem Erfolg auf dem Tanzwettbewerb nämlich kommt eine ganz andere Bedeutung zu, die sich in der abschließenden Bilanzierung dokumentiert: Aus dem Tanzen, das zuvor nur ein episodales und biographisch nicht weiter bedeutsames Tun war, wird nun eine zentrale Tätigkeit, die als Teil eines biographischen Entwurfs enttäuschungsresistent ist.

In dieser Erzählung dokumentiert sich, dass der Aktionismus des Breakdance zwar in die „Szene“ der Gleichaltrigen eingebunden ist, in dieser sich jedoch die persönliche Orientierung von Deniz konstituiert. Nach dieser biographischen Umbruchsituation gelangt Deniz zum Tanzteam *Weststadtbrowsers*, das sich später mit den *White Waves* vereinigt, deren Namen übernimmt und wichtige Erfolge erzielt. Nach seinen Überlegungen für die Zukunft befragt, differenziert Deniz dennoch zwischen der so entstandenen Popularität („Trubel“) und seinen biographischen Plänen (423-432):

Dm: L Für die Zukunft denk hab ich viele Sachen mir vorgenommen, 423
 //mhm// als erstes überhaupt nich a- also abheben weil ich 424
 bin immer noch der gleiche Mensch und ich versuche meine 425
 Ziele erstmal zu erreichen so. //mhm//(2) Es könnte auch 426
 sein so dass dieser ganze (.) Trubel v- auch bald vorbei is 427
 abber //mhm// das juckt mich dann gar nich. //mhm// Würde 428
 mich gar nicht intressiern; weil ich zieh sowieso durch was 429
 ich immer hatte, und wenn der ganze Breakdance-Jubel dann 430
 aus is, dann gelten wir als Kunst; //mhm// dann können wir 431
 auch so irgendwelche Sachen erreichen.... 432

Trotz des mittlerweile erreichten Erfolgs hat Deniz weiterhin „viele Sachen“ geplant. Sein biographischer Entwurf ist noch nicht enacted und obsolet, er hält an ihm fest und will nicht „abheben“. Der „Trubel“ gehört nicht zur dritten Sphäre, in der Deniz‘ „Ziele“ liegen; er ist Teil der äußeren Sphäre, gegenüber der Deniz eine Grenze zieht („juckt mich dann gar nich“). Die Perspektive der äußeren Sphäre gegenüber der dritten Sphäre kann sich verändern, was nach Deniz zu einer Etablierung führt: „Kunst“. Damit vergrößern sich die Möglichkeiten in der dritten Sphäre, die Jugendlichen können etwas „erreichen“. Letztendlich baut Deniz‘ Zukunftsplanung auf dem *Strukturprinzip seiner Lebensgeschichte* auf, dessen er sich in dem biographischen Interview immer wieder vergewissert hat: „ich zieh sowieso durch was ich immer hatte,“.

Hier dokumentieren sich Homologien zu Kamils Biographie. In ihr ist die Ausbildung, die Prozessierung innerhalb der äußeren Sphäre nur ein Teil des biographischen Entwurfs, der selbst aber darüber hinaus geht. Wenn Deniz

über die Reaktionen der äußeren Sphäre auf den Breakdance reflektiert, dann wird ebenfalls deutlich, dass sich sein biographischer Entwurf nicht im Erfolg in der äußeren Sphäre erschöpft, sondern sich darauf konzentriert, weiterhin aufbauend auf der Prozessstruktur seiner Biographie die eigenen Orientierungen zu realisieren und „irgendwelche Sachen erreichen“ zu wollen.

SOZIALISATIONSGESCHICHTLICHE GEMEINSAMKEITEN

Die migrationspezifische Diskrepanz der Sphären beginnt mit der *Kindheitsgeschichte*. Sowohl Kamil als auch Deniz erfahren mit Beginn der Prozessierung durch institutionalisierte Ablaufmuster der Biographie (Kindergarten, Schule) nicht nur einen Unterschied zwischen der Gesellschaft und ihren Eltern. In ihren Schilderungen dokumentiert sich auch, dass dieser Unterschied von beiden Seiten nicht überbrückt wurde, dass hier also eine Grenze entstand. (Der Besuch von Deniz' Lehrer bestätigt als besonderes Ereignis diese Regel.) Zuerst differenzieren sich mithin innere und äußere Sphäre mit den ihnen eigenen Sozialitätsmodi aus. Die Diskrepanz und Trennung der Sphären wird besonders darin evident, dass die Jugendlichen weder die Ausbildungskarriere in einen Bezug zur familial gerahmten Kindheit stellen, noch den Familienzyklus auf die gesellschaftsbezogene Kindheitsgeschichte beziehen.

Zwischen den beiden Sphären entfaltet sich die *Biographie* der beiden Jugendlichen. Vor dem Beginn der Adoleszenzkrise bzw. dem Übergang vom Schul- zum Berufsleben bildet der Breakdance bei beiden eine biographisch nicht besonders relevante Tätigkeit. Mit der Adoleszenzkrise beginnt bei Kamil eine Verlaufskurvendynamik der wechselseitigen Ausgrenzung durch beide Sphären: weder bei den Eltern noch beim Staat findet er in der Arbeitslosigkeit den notwendigen Halt und landet auf der „Straße“. Zwar gibt es auch bei Deniz eine negative Dynamik des wechselseitigen Bezugs auf beide Sphären. Doch hier handelt es sich um selbstgesteuertes Handeln: Nachdem die Arbeit nach dem Schulabschluss nicht mehr nur eine familienpezifische, sondern auch eine biographische Relevanz für Deniz aufweist, wird eine Ausbildungskarriere, die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entspricht, immer distanter zu seinem eigenen biographischen Entwurf.

Dort, wo die Einspurung in eine Biographie jenseits der äußeren und inneren Sphäre eher im Zuge einer Verlaufskurvenentwicklung vonstatten geht, ist die so entstehende dritte Sphäre episodaler Natur und weniger ausgeprägt. In Kamils Biographie beschränkt sie sich auf das individuelle Haschischrau-

chen und die Religion, während kollektive Aktivitäten keine Kontinuität finden. Bei Deniz entwickelt sich die Biographie zwar auch jenseits der äußeren und inneren Sphäre. Hier sind es aber weniger die Ausgrenzungserfahrungen, sondern die aktive Abgrenzung, die den Bezug zur inneren und äußeren Sphäre konstituiert. Die damit entstehende dritte Sphäre ist dauerhaft und ausgeprägt.

Dies hängt auch mit der Gestaltung und den Enaktierungspotentialen der *biographischen Entwürfe* zusammen. Während in den biographischen Entwürfen beider Jugendlicher sich die Suche nach einer Transzendenz der Sphären-trennung und damit nach einer Bewältigung der Migrationslagerungsprobleme zeigt, so ist doch innerhalb dieser Gemeinsamkeit der Weg zur *Sphärentranszendenz* ein jeweils anderer.

Der Breakdance und seine Medienpräsenz machen es Deniz möglich, die Grenzen der äußeren und inneren Sphäre zu überwinden. Gleichzeitig bietet sich in der dritten Sphäre ein Raum, in dem er – auch probenhaft – seine eigenen Vorstellungen ohne Gefahr des Eingriffs durch Familie oder Gesellschaft realisieren kann. Kamil dagegen entbehrt der Möglichkeiten einer solchen dritten Sphäre. Seine biographischen Anstrengungen oszillieren zwischen einer engen Bindung an institutionalisierte Ablaufmuster der Berufsbiographie und der Suche nach Sphärentranszendenz auf dem Wege der Remigration. Dies zeigt sich in seinem biographischen Entwurf, der zwar dem außenstehenden Betrachter als Rückzug zur ethnischen Zugehörigkeit erscheinen mag, eigentlich aber nur auf die Sphärentranszendenz zielt: die Migration in das türkische Dorf. In diesem biographischen Entwurf dokumentieren sich nochmals die *Diskontinuitäten* in Kamils Biographie. Demgegenüber vermag Deniz gerade dadurch *Kontinuität* zu sichern, dass er seinen biographischen Entwurf bzw. seine Orientierung in *Reflexion auf die Prozessstruktur seines Lebenslaufs* entfaltet. Seine Schilderungen werden durch diese Vergegenwärtigungen des modus operandi seiner Lebensgeschichte strukturiert, den er gleichzeitig zum Prinzip der zukünftigen Entwicklung und der Überwindung von Sphären-grenzen erhebt.

6. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die empirischen Rekonstruktionen dieser Studie befassen sich mit männlichen Jugendlichen unterschiedlicher *Milieus* und deren *Differenzerfahrungen*. In den Milieus lassen sich mehrere Erfahrungsdimensionen, u. a. die *Adoleszenz* und die *Bildungslagerung* unterscheiden. Meine besondere Aufmerksamkeit gilt indes der *Migrationslagerung*. Die Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien erfahren im Zusammenhang ihrer Migrationslagerung tagtäglich eine Differenz ihrer Handlungssphären. Neben dieser Art von Differenzerfahrungen finden sich bei allen, also auch den einheimischen Jugendlichen solche Erfahrungen, wie sie im Zuge der Überschreitung von Milieugrenzen (in der ‚interkulturellen Begegnung‘) entstehen. Im Folgenden fasse ich die zentralen empirischen Ergebnisse meiner Untersuchung zusammen.¹

DIFFERENZERFAHRUNG UND SPHÄRENTRENNUNG

In der Migrationslagerung erfahren die Jugendlichen ihre sozialen Beziehungen in mindestens zwei Bereichen als different bzw. diskrepant: in der Gesellschaft mit ihren öffentlichen Institutionen und einheimischen Mitgliedern auf der einen und in der Herkunftsfamilie und bisweilen der Einwanderungscommunity auf der anderen Seite. Diese Differenzerfahrung ist nicht alleine durch die unterschiedlichen Normalitätserwartungen gekennzeichnet. Noch tiefgreifender wird von den Jugendlichen die Diskrepanz der in beiden Sphären vorherrschenden Modi der Sozialität erlebt.

Die *innere Sphäre* ist durch die Normalitätserwartungen der Eltern und ihrer Migrationsgeneration geprägt. Sie umfasst einen – bisweilen unvermittelt – aus dem Herkunftsland tradierten Sozialitätsmodus, auf den die Jugendlichen mit den Metaphern „Respekt“ und „Liebe“ Bezug nehmen. Die *äußere Sphäre* ist durch gesellschaftliche Normalitätserwartungen und Beziehungsformen

1 Für die Grundlagentheoretie und Methodologie der Studie siehe Kap. 1.3.

gekennzeichnet, wie sie vor allem in Form von institutionalisierten, berufsbiographischen Ablaufmustern, aber auch in ethnischer Diskriminierung Niederschlag in den jugendlichen Erfahrungen finden.

Am Ausgang der Adoleszenz werden die mit der Sphärendiskrepanz verknüpften Probleme der Migrationslagerung auf verschiedenen Wegen bearbeitet; die Jugendlichen finden in diesen Bewältigungsformen habituelle Übereinstimmung und bilden neue, für ihre Migrationsgeneration spezifische Milieus.² Dabei ist eine Vermittlung der beiden Sphären für die Jugendlichen in der Migrationslagerung nicht so ohne weiteres möglich; dies wird insbesondere im Migrationstypus der Sphärenfusion deutlich, in dem die Jugendlichen beide Sphären und die in ihnen jeweils geltenden Normalitätserwartungen gleichermaßen zu berücksichtigen suchen. Demgegenüber findet sich in den beiden anderen Typen eine Lösung in der strikten Trennung der Sphären.³

TYPEN DER MIGRATIONSLAGERUNG

Im *Typus der Sphärenfusion* (für den exemplarisch die Gruppen *Geist* und *Lineal* stehen, s. Kap. 3.1) suchen die Jugendlichen die Bewältigung der Differenzenerfahrung in einer Fusion von unterschiedlichen Handlungsbereichen, d. h. der Sphären der Familie, der Gesellschaft und der Gleichaltrigengruppe. Diese Sphärenfusion ist gerade deshalb prekär, weil in den Sphären diskrepante Sozialitätsmodi herrschen.⁴

So werden an die Jugendlichen in den Herkunftsfamilien *Reziprozitätserwartungen* herangetragen, die sie einerseits nicht zu erfüllen vermögen, von

-
- 2 Diese Milieuintegration, in der auch Erfahrungen mit der Desintegration in innerer und äußerer Sphäre bewältigt werden, widerspricht der These von einer ubiquitären Desintegration, wie sie Heitmeyer et al. (1997a) bei Jugendlichen türkischer Herkunft diagnostizieren (s. dazu Kap. 1.1).
 - 3 Eine „Trennung der ‚Sphären‘“ vollziehen Kinder aus Einwanderungsfamilien – wie Gogolin (2000, S. 30) zeigt – auch in der Schule, in der sie gegenüber dem Lehrpersonal den common sense der Einsprachigkeit wahren, während sie sich untereinander auch in nichtdeutschen Sprachen verständigen. Auch in den Einwanderungsfamilien selbst gibt es den Versuch, „die Lebensbereiche der privaten Lebensführung und des Staturerwerbs in der Aufnahmegesellschaft strikt voneinander zu trennen“ (Nauck 1994, S. 61).
 - 4 Es muss hier betont werden, dass diese Sozialitätsmodi nicht ontologisch den jeweiligen in den Sphären angesiedelten Personen zu eigen sind, sondern von den Jugendlichen so erfahren werden.

denen sie sich andererseits aber nicht klar abgrenzen können, obwohl sie der Differenz zur Generation der Eltern gewahr werden („des is ne Mauer zwischen uns“). Die Normalitätserwartungen der Eltern sind mit der Annahme der Kontinuität einer Ethnie verbunden („Ausbildung ist auch wichtig für die Türken“), ohne dass die migrationsbedingten *familienbiographischen Diskontinuitäten* berücksichtigt würden. An dieser Stelle übertragen die Jugendlichen Handlungsformen der einen Sphäre in die andere, womit allerdings habituelle Unsicherheiten einhergehen.

Hier nun sind Tendenzen einer *Orientierungsdiffusion* zu verzeichnen, die sich insbesondere auch im berufsbiographischen Entwurf der Selbständigkeit („sein eigener Chef“ werden) dokumentieren. Dieser weist weder gegenüber den Eltern und deren Herkunftsland noch gegenüber der Einwanderungsgesellschaft eine klare Position auf. So ziehen die Jugendlichen auch gegenüber der äußeren Sphäre keine Grenze.

In der äußeren Sphäre werden die Jugendlichen mit *ethnischen Zuschreibungen* und *Diskriminierungen* konfrontiert (wie etwa bei der Polizei). In der Auseinandersetzung mit gegnerischen Jugendlichen bedienen sie sich selbst *ethnischer Metaphern*, die z. T. mit Alltagstheorien über die jeweiligen ethnischen Zugehörigkeiten einhergehen („manche Araber sind so“). Soweit dies den migrationsgenerationellen Gemeinsamkeiten mit diesen Jugendlichen zuwiderläuft, finden sich auch in diesem Bereich habituelle Unsicherheiten.

Die Jugendlichen dieses Typus suchen in der Interaktion mit Gleichaltrigen, mit den Eltern und auch mit der Polizei nach einer *Verständigung*. Dabei greifen sie auf Ordnungsvorstellungen zurück, die Unterschiede der religiösen bzw. ethnischen Zugehörigkeit, d. h. der sozialen Identität, transzendieren („egal welche Nationalität“) und insofern verallgemeinert werden. Eine solche *moralische Ordnung* erweist sich aber – da sie weder von den Jugendlichen noch von ihren Interaktionspartnern habitualisiert ist – als ungeeignet, um das Geschehen zwischen den Sphären und die Verständigung zu strukturieren.

Im *Typus der Primordialität der inneren Sphäre* (für den die Gruppen *Schuh*, *Stiefel* und *Haus* stehen, s. Kap. 3.2) lässt sich eine klare, *habitualisierte Trennung* zwischen den Handlungssphären feststellen. Zwischen der Gesellschaft und der Familie und der in ihnen jeweils gültigen Sozialitätsmodi wird eine Grenze gezogen. Dabei kommt der inneren Sphäre eine Vorrangigkeit zu.

In der äußeren Sphäre sind institutionalisierte Ablaufmuster der Berufsbiographie nur in der Beschränkung auf die Sicherung von *Biographizität im Allgemeinen* („wie ne Treppe“) relevant. Darüber hinaus enthalten sich die Jugendlichen in der äußeren Sphäre jeglicher moralischen Bewertung – sie

rekurrieren also gerade nicht auf ein als allgemeingültig gedachtes moralisches Ordnungsprinzip. Innerhalb dieser *amoralischen Haltung* nähern sie sich Fremden und versuchen, deren sozialen Habitus kausal aus der gesellschaftlichen Stellung („Lebenslage“) zu erklären. Intentionen und moralischen Vorstellungen dieser Personen der äußeren Sphäre wird dabei ebenso wenig Relevanz eingeräumt wie ihrer persönlichen Identität. In der Metakommunikation mit diesen Personen zeichnet sich ab, dass die Jugendlichen die Unterschiede der sozialen Habitus in einer *Kosmologie des Schicksals* erklären („irgendwie muss se ja so Welt ablaufen“) und auf diese Weise Heterogenität bewältigen.

Moralische Verpflichtungen gehen die Jugendlichen indes in der inneren Sphäre ein. Hier berücksichtigen sie die Erwartung ihrer Eltern, der Familie Priorität einzuräumen („als erste Stelle“) und ihre Kontinuität und Reziprozitätsbeziehungen zu wahren. Diese Primordialität der inneren Sphäre impliziert auch, dass die Jugendlichen von ihren Eltern bezüglich ihres Verhaltens in der äußeren Sphäre nicht moralisch be- und verurteilt werden, soweit sie diese Aktivitäten (z. B. das Rauchen) demonstrativ vor ihren Eltern verbergen. Entscheidend ist alleine die *Wahrung der familialen Integrität*. Hier wird besonders evident, dass innere und äußere Sphäre nicht miteinander vermittelt werden.

Auch im *Typus der Konstitution einer dritten Sphäre* (für den die Gruppen *Katze* und *Tiger* exemplarisch stehen, s. Kap. 3.3) zeigt sich die Diskrepanz von innerer und äußerer Sphäre. Doch grenzen sich die Jugendlichen von beiden Sphären ab und formen so in der Bewältigung der Migrationslagerung eine dritte Sphäre der Gleichaltrigen aus.

Gegenüber der inneren Sphäre dokumentiert sich insofern eine scharfe Grenze, als den Eltern Informationen über die Aktivitäten außerhalb der Familie konsequent vorenthalten werden. Innerhalb der Familie entfaltet sich nur eine *rudimentäre Kommunikation* mit *geringer biographischer Relevanz* und *unvollständiger Reziprozität* („man redet nicht so über Vergnügen“). Dies hat auch damit zu tun, dass die Jugendlichen auf Seiten ihrer Eltern eine Weltsicht wahrnehmen und theoretisch fassen können, die einseitig dem Leben der dörflichen Türkei verhaftet ist und sich nicht der Situation in der Einwanderungsgesellschaft stellt („alte Denkweise“).

Von der Handlungspraxis in der inneren Sphäre wird die äußere Sphäre abgegrenzt („man ist zu Hause ganz anders als man draußen ist“). Zu Personen der äußeren Sphäre wahren die Jugendlichen eine *Distanz*, die – ähnlich wie im zweiten Typus – auf moralische Bewertungen verzichtet. Doch handelt es sich hier um einen kontinuierlichen Abstand, der den Fremden als Fremden belässt. Auch institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie, zwischen-

geschlechtlichen Beziehungen („nur rein sexisches“) und der Polizei wird ein klar abgegrenzter Bereich im Leben der Jugendlichen zugewiesen.

In der Grenzziehung zur inneren und äußeren Sphäre entsteht die dritte Sphäre der peer group, in der sich eine Handlungspraxis entwickelt, mit der dann auch biographische Entwürfe verbunden sind („ich zieh sowieso durch was ich immer hatte“). Hier entfaltet sich vor allem im Breakdance ein *körperlich-ästhetischer Aktionismus*, in dem die persönlichen Habitus der Jugendlichen in den kollektiven Habitus der Gruppe eingebunden werden. In der organisierten *Inszenierung* und *Professionalisierung* des Breakdance („Elite“) wird dieser zur Handlungspraxis einer stabilen dritten Sphäre, die die Jugendphase überdauert (s. Kap. 4.1).

EINHEIMISCHE LAGERUNG: DER ÜBERGREIFENDE RAHMEN DER ERFAHRUNG

Mit der Sphärendiskrepanz und -trennung konnte ein markanter Unterschied zwischen den Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien und jenen Altersgenossen rekonstruiert werden, die aus einheimischen Familien stammen. Bei letzteren ist die Erfahrung der sozialen Beziehungen jeweils in einem *übergreifenden Rahmen* geordnet, innerhalb dessen unterschiedliche Lebensbereiche miteinander vermittelt werden.

Für die empirische Untersuchung der einheimischen Lagerung war es notwendig, sowohl Jugendliche in die komparative Analyse einzubeziehen, deren Familien in der *Türkei* (s. Kap. 2.1), als auch solche, deren Familien in *Deutschland* (s. Kap. 2.2) ansässig sind. Nur auf diese Weise lassen sich Elemente ethnischer Zugehörigkeit von der einheimischen Lagerung trennen.

Es bot sich an, Jugendliche aus möglichst kontrastierenden Milieus in die komparative Analyse einzubeziehen, um die die Kontraste übergreifenden Gemeinsamkeiten der einheimischen Lagerung herauszuarbeiten. Zu dem Sample gehören daher zum einen Gleichaltrigengruppen, die fest in nahweltliche Beziehungen und in tradierte Milieuzusammenhänge eingebunden sind. Hier werden öffentliche Institutionen entweder nach dem Muster familialer Beziehungen erlebt (Gruppe *Hisar*, Türkei) oder weisen keine biographische Relevanz auf (Gruppen *Bänkla* und *Schau*, Deutschland). In allen drei Fällen ist der familiäre der dominante Sozialitätsmodus und insofern eine *Primordialität nahweltlicher Beziehungen* zu verzeichnen.

Hiervon lässt sich zum anderen eine Ausprägung der einheimischen Lagerung unterscheiden, in der sich die Jugendlichen aus milieuspezifischen Bin-

dungen und nahweltlichen Beziehungen weitgehend gelöst haben. Die Jugendlichen der deutschen Gruppe *Top* finden sich nicht auf der Basis einer gemeinsamen Sozialisationsgeschichte und im Modus einer nahweltlichen Kommunikation zusammen, sondern formen ihre sozialen Beziehungen nach dem Muster öffentlicher Kommunikation bzw. öffentlicher Institutionen mit der ihnen eigenen Zweckrationalität. Dieser Sozialitätsmodus beruht auf der kommunikativen Bewältigung jener biographischen Diskontinuitäten, die in der familialen und sozialräumlichen Nahwelt der Jugendlichen deutlich werden.

Diese *Vorrangigkeit institutionalisierter Sozialität* steht im maximalen Kontrast zu einer weiteren Form der einheimischen Lagerung, in der die Jugendlichen aus allen sozialen Beziehungen ausgegrenzt sind. Sowohl in der türkischen Gruppe *Park* als auch in der deutschen Gruppe *Orient* wird die soziale Umgebung – seien dies die Eltern, die Arbeitgeber oder die Vertreter öffentlicher Institutionen – und deren Normalitätserwartungen als heteronom erlebt. Vor dem Hintergrund dieser *familialen und gesellschaftlichen Exklusion* und Marginalisierung erhalten Unterschiede in den jeweiligen Beziehungsmustern kaum eine Relevanz.

Durch diese maximalen Kontraste zwischen den Milieus in der einheimischen Lagerung hindurch wird ihre Gemeinsamkeit bzw. Homologie evident: der *übergreifende Rahmen der Erfahrung sozialer Beziehungen*, der in der Migrationslagerung angesichts der Sphärendiskrepanz nicht zu finden ist.

Die Bedeutung der Sphärendiskrepanz und -trennung lässt sich gerade auch verdeutlichen im Vergleich der in der Türkei einheimischen Gruppe *Hisar* mit den Jugendlichen, deren Herkunftsfamilien aus der Türkei nach Deutschland eingewandert sind. Es ist hier nicht der durch die Familie tradierte Sozialitätsmodus selbst, der die spezifischen, mit der Migrationslagerung verbundenen Probleme von Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien ausmacht. Denn ein solcher Sozialitätsmodus gehört sowohl zu den Milieus der Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien als auch zum Milieu der Gruppe *Hisar*. Die in der Türkei einheimischen Jugendlichen sind jedoch in diesen Sozialitätsmodus und die mit ihm verbundene Reziprozität fest und in aller Selbstverständlichkeit eingebunden. Hier entfaltet sich eine *kooperative Reziprozität* (Youniss 1984), die von den Jugendlichen weitgehend habitualisiert ist. Im Kontrast zu dieser alle sozialen Beziehungen umfassenden Reziprozität erleben die Jugendlichen in der Migrationslagerung, dass die von der Herkunftsfamilie geforderte Reziprozität nur eine auf die innere Sphäre begrenzte Gültigkeit hat und einem ganz anderen Modus der Sozialität in der äußeren Sphäre gegenübersteht. Die *Diskrepanz* von innerer und äußerer Sphäre, auf die die Jugendlichen aus Einwan-

derungsfamilien metaphorisch hinweisen, wenn sie von der „Mauer“ sprechen oder davon, dass sie in der Familie „ganz anders“ seien als außerhalb, geht mit einer *unvollständigen Reziprozität* einher.⁵

SOZIOGENESE DER SPHÄRENDISKREPANZ

Die Entstehung und Soziogenese der für die migrationsgelagerten Milieus spezifischen Sphärendiskrepanz lässt sich in der *Sozialisationsgeschichte* der Jugendlichen ansatzweise rekonstruieren. Bereits in ihrer frühen Kindheit – in dem Moment, als sie aus der Familie heraustreten und mit öffentlichen Institutionen wie Kindergarten und Schule konfrontiert werden – erleben die Nachkommen der Einwanderer nicht nur die Differenz zwischen Herkunftsfamilie und öffentlichen Institutionen. Es gehört darüber hinaus zu ihren zentralen Erfahrungen, dass diese Differenz weder von ihren Eltern noch von den Vertretern der öffentlichen Institutionen kommunikativ überbrückt wird, wie dies etwa in der Gruppe *Schuh* deutlich wurde.

Einen tieferen, systematischeren Einblick in die migrationsspezifischen Sozialisationserfahrungen gewähren die biographischen Interviews mit Deniz und Kamil von der Gruppe *Katze* (s. Kap. 5). In ihren Schilderungen dokumentiert sich, dass beide Jugendlichen in der Bewältigung der institutionalisierten (berufs-) biographischen Ablaufmuster (Kindergarten, Schule, Ausbildung) auf sich alleine gestellt waren und keine Unterstützung durch ihre Eltern erfuhren.⁶ Ebenso wenig finden sich Versuche von Seiten der öffentlichen Institutionen, in eine Kommunikation mit der Herkunftsfamilie der Jugendlichen zu treten –

-
- 5 Tertilt identifiziert in seiner Ethnographie über die „Turkish Power Boys“ ebenfalls die Erfahrung der Diskrepanz zwischen der Familie und der Gesellschaft als ein zentrales Problem der Migrationslagerung, das v. a. dann manifest wird, wenn die Eltern ihren wirtschaftlichen Erfolg am Herkunftsort herausstellen. „Die Jungen kannten die Kehrseite der Medaille, die die Eltern in der Heimat präsentierten, und wußten ihr wenig prestigeträchtiges Dasein in der Bundesrepublik an anderen Kriterien als den in der türkischen Heimat geltenden zu messen.“ (1996, S. 166f)
 - 6 Bourdieu (1997, S. 213) konstatiert bei Jugendlichen aus (maghrebischen) Einwanderungsfamilien eine in ähnlicher Weise problematische Lebenslage. Demnach „ist der Abstand zwischen den überhaupt nicht oder wenig schulisch gebildeten Eltern und ihren Kindern, die voll und ganz den Wirkungen eines verlängerten Aufenthaltes im Schulsystem ausgesetzt waren, sehr groß, sowohl was den Lebensstil betrifft als auch die Sehnsüchte und die gesamte Weltsicht.“

dies wird gerade in der Ausnahme des Hausbesuchs von Deniz' Lehrer deutlich. Diese Herausbildung von abgegrenzten Sphären mit je eigenen Sozialitätsmodi zeigt sich in den biographischen Interviews auch darin, dass Deniz und Kamil keinerlei Bezug zwischen ihrer *familialen Kindheitsgeschichte* und ihrer *Sozialisationsgeschichte in den öffentlichen Institutionen* herstellen.

Die innere und die äußere Sphäre beginnen sich also bereits in der Kindheit auf eine miteinander unvermittelbare Weise auszudifferenzieren. Doch erst später, in der Adoleszenz, wird die Diskrepanz der Sphären zum zentralen Problem und findet eine (handlungspraktische) Bearbeitung in der Sphären-trennung. In besonders markanter Form lässt sich dies anhand der Adoleszenz-entwicklung in den Gruppen *Wildcats* und *Katze*, d. h. im Vergleich der 17- mit den 19jährigen Jugendlichen herausarbeiten.

ADOLESCENZPHASEN UND MIGRATIONSLAGERUNG

Nach dem Verlassen der Schule machen die Jugendlichen erstmals Erfahrungen mit dem Alltag von Arbeit und Arbeitslosigkeit, den sie als enttäuschend und trist empfinden. In der hiermit einhergehenden Krisenerfahrung verlieren Arbeit und Beruf zeitweilig ihre Sinnhaftigkeit. Im Unterschied zu den von Bohnsack (1989) untersuchten (einheimischen) Arbeiterjugendlichen umfasst bei den Jugendlichen in der Migrationslagerung die in dieser Phase der Adoleszenz anzutreffende *Negation von Sinnhaftigkeit* nicht alleine Arbeit und Berufsbiographie, sondern auch die familialen und gesellschaftlichen Beziehungen. Diese Jugendlichen suspendieren die Möglichkeit von Biographizität und einer sinnhaften Zukunft überhaupt. Wie ich am Beispiel der Gruppe *Wildcats* gezeigt habe (s. Kap. 3.0), hat dies auch damit zu tun, dass es in dieser mit den Enttäuschungen des Arbeitsbereichs zusammenhängenden *Negationsphase* zu massiven Konflikten nicht nur mit den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und den Instanzen sozialer Kontrolle, d. h. zu ‚abweichendem Verhalten‘ („Klauen“; „Dieb“), kommt. Darüber hinaus treffen die Jugendlichen auf die ihnen heteronomen spezifischen Erwartungen ihrer Eltern. Hier dokumentiert sich eine *Überlappung von adoleszenz- und migrationsspezifischen Erfahrungen*: Die Jugendlichen erfahren ihre Eltern in deren unhinterfragbaren Bindung an eine für sie selbst obsolete Lebensgewohnheit; doch können sie sich nicht klar von dieser Lebensweise und den mit ihr verbundenen Normalitätsvorstellungen abgrenzen. So geraten sie in Konflikt mit den metaphorisch als „Muh-tar“ (Dorfvorsteher) bezeichneten Eltern.

Erst am Ende der Adoleszenz, in der *Reorientierungsphase*, ergibt sich für diesen Konflikt, d. h. für die Diskrepanz der sozialen Erwartungen in Familie und Gesellschaft, eine Lösung. Die Jugendlichen finden sich nun in die neue, habitualisierte Ordnung einer eigenen, *dritten Sphäre* ein.⁷ Gegenüber dem in der inneren Sphäre der Familie vorherrschenden Sozialitätsmodus ziehen die Jugendlichen der Gruppe *Katze* nun – ebenso wie gegenüber der äußeren Sphäre – eine scharfe Grenze. In der Distanz der theoretischen Begrifflichkeit sprechen die mittlerweile Neunzehnjährigen nunmehr von der „alten Denkweise“ der Eltern. Mit diesem Sphärenarrangement ergibt sich für die Jugendlichen wieder die Möglichkeit von *Biographizität* und Zukunftsplanung.

Dieser Ausgang der Adoleszenz ist nicht nur im Typus der Konstitution einer dritten Sphäre durch eine umfassende Reorientierung gekennzeichnet. Auch in den anderen beiden Typen der Migrationslagerung finden sich die Jugendlichen in neue, je unterschiedliche Ordnungen für alle Bereiche ihres Lebens ein, die ich anhand der jeweiligen Sphärenarrangements gezeigt habe.

In dieser migrationsbezogenen Differenzierung der Reorientierungsphase wird deutlich, dass es sich bei dem „adoleszenten Moratorium“ (Zinnecker 1991, S. 89) um keinen einheitlichen Abschnitt des Lebenszyklus handelt. Vielmehr muss diese Phase nach ihren „Unterschieden zwischen Geschlechtern, Sozialräumen, Ethnien“ (Münchmeier 1998, S. 106), genauer: ihren milieuspezifischen Varianzen differenziert werden. Insbesondere fällt auf, dass die von mir untersuchten Jugendlichen nicht in die institutionalisierten Ablaufmuster der Berufsbiographie reintegriert werden, wie Bohnsack (1989) und Bohnsack et al. (1995) dies bei einheimischen Jugendlichen festgestellt haben. Vielmehr entwickeln sie familial gestützte Perspektiven beruflicher Selbständigkeit (Sphärenfusion), familienbiographische Orientierungen (Primordialität der inneren Sphäre) sowie ästhetisch-stilistische Orientierungen (Konstitution einer dritten Sphäre) jenseits institutionalisierter Ablaufmuster.

Mit ihren einheimischen Altersgenossen teilen die Jugendlichen in der Migrationslagerung allerdings einige *milieuübergreifende Charakteristika* der Adoleszenz von jungen Arbeitern: den Übergang von einer Negationsphase, in der die Sinnhaftigkeit von Beruf und bisweilen auch Biographie und Zukunft insgesamt suspendiert wird, zur Reorientierungsphase, in der sich die Jugendlichen – großenteils auf dem Wege des Aktionismus – in biographische Orientie-

7 Ich bevorzuge den Begriff der „Einfindung“ (Schäffer 1996, S. 230), da er einen Prozess beschreibt, der häufig im Selbstverständlichen sich vollzieht, ohne dass die Jugendlichen nach einer Lösung aktiv suchen, also intentional handeln würden.

rungen einfinden, mit denen dem Leben (neue) Bedeutungen verliehen und biographische Anstrengungen unternommen werden.

POLARERLEBNISSE DER MIGRATIONSGENERATION

Der Erfahrung der Differenz, d. h. der Konfrontation mit den divergenten Modi der Sozialität in innerer und äußerer Sphäre, kommt in der Migrationslagerung ein derart zentraler Stellenwert zu, dass hier von einem fokussierten Zusammenhang gleichartiger Erfahrungen und mithin von einem „Polarerlebnis“ (Mannheim 1964b, S. 537) gesprochen werden kann, in dem sich die Migrationsgeneration dieser Jugendlichen konstituiert. Während in der Negationsphase die Mitglieder der Gruppe *Wildcats* von dieser Konfrontation als aktueller Erfahrung berichten, blicken die Jugendlichen in der Reorientierungsphase, anhand derer ich die Typen der Migrationslagerung gebildet habe, auf diese fokussierte Erfahrung zurück. Ihr Polarerlebnis, d. h. die zentralen Probleme ihrer Migrationslagerung, reichen z. T. bis in die Kindheitsgeschichte zurück; doch werden sie erst in der Reorientierungsphase eingehend bearbeitet.

Folgende, sich in den Schilderungen der Jugendlichen widerspiegelnde Episoden weisen Merkmale eines Polarerlebnisses auf: Die Suche nach einem Beruf bzw. einer Beschäftigung zwischen den Anforderungen der Gesellschaft und den ethnisch definierten Ratschlägen und Orientierungen der sozialen Umgebung („goldener Armreif“, Gruppe *Geist*); die Konflikte zwischen der Solidarität und Reproduktion der Herkunftsfamilie („bin ich dabei“, Gruppe *Schuh*) einerseits und dem Aufbau einer privatpartnerschaftlichen Beziehung bzw. dem ‚abweichenden‘ Handeln andererseits; sowie die Konfrontation mit familialen Normalitätserwartungen („alte Denkweise“, Gruppe *Katze*) und gesellschaftlich institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie bzw. sozialen Identitäten („irgendwas anders machen als andre Ausländer“, Deniz).

Jenseits der unterschiedlichen Einzelerfahrungen ist dieses Polarerlebnis dadurch charakterisiert, dass in der inneren und der äußeren Sphäre jeweils *diskrepante soziale Erwartungen* und *Sozialitätsmodi* erfahren werden, die nicht miteinander vermittelt werden können. Hier tritt der die einzelnen Milieus übergreifende „Zusammenhang“ einer Migrationsgeneration zu Tage, der sie sowohl von der Generation der Eltern als auch von den einheimischen Altersgenossen unterscheidet. Am Ende der Adoleszenz werden die mit dem Polarerlebnis verbundenen Probleme der Migrationslagerung nicht theoretisch, d. h. in einer reflexiven Entscheidung über die Zugehörigkeit zu einer Kultur, son-

dem praktisch, also in *habitualisierten Sphärenarrangements* überwunden.⁸ So finden sich innerhalb dieses Migrationsgenerationszusammenhangs unterschiedliche Formen, in denen die Diskrepanz der sozialen Erwartungen und Sozialitätsmodi bearbeitet wird. Die Sphärenfusion, die Primordialität der inneren Sphäre und die Konstitution einer dritten Sphäre kennzeichnen je eine „Einheit“ der Migrationsgeneration, d. h. je ein *Migrationsgenerationsmilieu*.

BILDUNGSLAGERUNG UND SPHÄRENTRENNUNG

In den hier rekonstruierten Milieus überlagert der Erfahrungszusammenhang einer Migrationsgeneration nicht nur die adoleszenzspezifische Phase der Reorientierung. Eine weitere Erfahrungsdimension, die Bildungslagerung, tritt im Vergleich zwischen den Gruppen junger Arbeiter bzw. Arbeitsloser und der peer group der Studenten hervor.

In jenem Migrationsgenerationsmilieu, in dem sich eine dritte Sphäre konstituiert, habe ich diese bildungsspezifischen Unterschiede exemplarisch herausgearbeitet. Die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen grenzen sich auf praktische Weise – insbesondere in der Fremdheitshaltung und im Vorenthalten von Informationen – von der inneren und der äußeren Sphäre ab, im *körperlich-ästhetischen Aktionismus* des Breakdance entsteht hier die Handlungspraxis einer dritten Sphäre. Demgegenüber wird bei den Jugendlichen mit höheren Bildungsabschlüssen eine *intellektualisierende Haltung* deutlich. Sie ziehen gegenüber der äußeren und inneren Sphäre eine Grenze auf der Basis jener Diskrepanzen, die zwischen den eigenen (Alltags-) Theorien und dem Wissen von Eltern und Mitgliedern der äußeren Sphäre herrschen.

Im Verhältnis zu den Eltern und deren Bildung überlappen *migrationsgenerations-* und *bildungsspezifische Differenzerfahrungen* einander: Die Eltern erscheinen nicht nur in einer diskrepanten, sondern in einer weniger reflektierten und gebildeten Denkweise verfangen. Hierin spiegelt sich die besondere Problematik junger Bildungsaufsteiger aus Einwanderungsfamilien wider.⁹

8 Dies widerspricht der These vom ‚Aufwachsen zwischen den Kulturen‘, in der die theoretisch gesetzte und verdinglichte, also nicht rekonstruierte „Heimatkultur“, „Mischkultur“ und „Fremdkultur“ (Schrader et al. 1976, S. 51ff) implizieren, dass die Jugendlichen in keiner der drei Kulturen einsozialisiert und kompetent seien.

9 Auf die Kluft in den Bildungsabschlüssen weisen auch Leenen et al. (1990) und Karakaşoğlu-Aydın (2000) hin.

Doch wie ich anhand der Gruppe *Idee* gezeigt habe (s. Kap. 4.2), reicht die mit der intellektualisierenden Grenzziehung gegenüber der inneren und äußeren Sphäre verbundene, stets anhaltende reflexive Antizipation biographischer Selbstverortung nicht aus. Erst wo das Theoretisieren und Reflektieren habitualisiert und zur kollektiven Handlungspraxis der Gruppe wird, kann eine dritte Sphäre entstehen. In der dritten Sphäre der Gruppe *Idee*, u. a. in der Medrese, der informellen islamischen Schule, ist das Intellektualisieren eine spontane, nicht mehr (zweck-) rational gesteuerte Handlungspraxis und mithin ein *intellektueller Aktionismus*. So übergreift die Konstitution einer dritten Sphäre auf dem Wege des Aktionismus die Bildungsunterschiede zwischen den Gruppen *Idee* und *Katze* und macht sie zu bildungsspezifisch differenzierten Fällen ein und desselben Migrationsgenerationsmilieus.

DAS SPHÄRENMODELL IM SINNE REKONSTRUKTIVER THEORIEBILDUNG

Das *Modell der Sphärenarrangements* hat sich in der empirischen Rekonstruktion unterschiedlichster Fälle und aller in dieser Studie gebildeten Migrationstypen als brauchbar erwiesen; insofern können mit ihm Regelmäßigkeiten aufgedeckt werden, die den Einzelfall übergreifen und in ein formales, d. h. nicht mehr an einen spezifischen Gegenstand gebundenes Modell bzw. in eine „formale Theorie“ (Glaser/Strauss 1967, S. 32ff) überführbar sind.

Das Modell der Sphärenarrangements lässt sich, insofern und soweit es sich um eine empirisch entwickelte Kategorie handelt, auch auf den Gegenstandsbereich der *interkulturellen Erziehungswissenschaft* beziehen, zu deren empirisch-sozialwissenschaftlicher Ausrichtung mit der vorliegenden Arbeit ein Beitrag geleistet werden soll.¹⁰ Im jeweils empirisch zu analysierenden Fall ist es hilfreich, den für die Sphärentrennung typischen Umgang mit Pluralität in Rechnung zu stellen. So muss nun nicht nach einer Einheit, d. h. nach universalisierten Erwartungen gesucht werden, innerhalb derer sich Pluralitäts-

10 Nach einer stärker normativen Phase ist die interkulturelle Erziehung in den 90er Jahren vermehrt empirisch und sozialwissenschaftlich fundiert worden. Dies wird u. a. in den zentralen Überblicksdarstellungen, Einführungen und Monographien zur interkulturellen Erziehungswissenschaft deutlich, die sich in disziplinhistorischer Hinsicht bei Hoff 1995, in Verbindung mit der Biographieforschung bei Aпитzsch 1999a, sowie in systematischer Perspektive bei Reich 1994, Auernheimer 1995, Nieke 1995, Kiesel 1996 und Krüger-Potratz 1999 finden.

probleme auflösen lassen, sondern in unterschiedlichen Handlungssphären kann je diskrepanten Erwartungen und moralischen Vorstellungen Geltung eingeräumt werden. Entscheidend ist aber, ob ein solches Sphärenarrangement in Einklang mit der erfahrenen Wirklichkeit steht oder als Norm von außen aufgezwungen wird. Diese Frage kann nur in einer, wie auch immer abgekürzten, rekonstruktiven Analyse des jeweiligen Falles beantwortet werden.¹¹

ETHNIZITÄT UND MIGRATIONSLAGERUNG

Das Modell der Sphärenarrangements ist dazu geeignet, Fragen der Ethnizität¹² in einem begrifflichen Rahmen zu analysieren, der die Jugendlichen gleichwohl nicht auf ihre ethnische Herkunft reduziert. Trotz ihrer Zugehörigkeit zu einem migrationsgenerationellen Milieu gebrauchen die Jugendlichen ethnische Metaphern zur Selbst- und Fremdbeschreibung. Diesen kommen in innerer und äußerer Sphäre unterschiedliche Funktionen zu.

In der inneren Sphäre wird der durch die Familie tradierte Sozialitätsmodus ethnisch stilisiert und auf diese Weise den innerfamilialen Beziehungen trotz ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit eine Eindeutigkeit verliehen. Dabei kontrastieren sowohl alle Gleichaltrigengruppen von Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien als auch die in der Türkei einheimische Gruppe *Hisar* das eigene Verhältnis zu den Eltern mit den Beziehungen in „deutschen“ Familien. Hierin zeigt sich nicht nur eine *Stilisierung* (Bourdieu 1991), sondern zudem eine *Polarisierung* (Mannheim 1964d) *ethnischer Zugehörigkeit*. Bei dieser ethnisch stilisierten und polarisierten Norm innerfamilialer Reziprozität handelt es sich um die einzige Gemeinsamkeit, die fast allen stereotyp als „türkisch“ zu bezeichnenden Jugendcliquen dieser Untersuchung zu eigen ist.

Dieser *kulturelle Topos* der als „türkisch“ bezeichneten Familie (vgl. Schwelling/Treichel 1998) überformt die innerfamilialen *Erfahrungen* der Jugendlichen, die von großer Heterogenität sind. So kontrastiert die kooperative Reziprozität in der Gruppe *Hisar* mit der zumeist unvollständigen innerfamilialen Reziprozität in der inneren Sphäre bei den Jugendlichen in der Migrationslagerung. Zumindest hier, wo aufgrund der familialen Migrations-

11 Vgl. zu Abkürzungsstrategien im sozialpädagogischen Fallverstehen: Schütze (1994) und Gildemeister/Robert (1997).

12 Siehe zum Begriff der Ethnizität, seiner Wiederentdeckung und Dekonstruktion den instruktiven Überblick von Bruner et al. (1998) und die dort angegebene Literatur.

biographie die Kontinuität der von den Eltern tradierten Lebensweise und Normalitätserwartungen brüchig geworden ist und nicht mehr gewährleistet werden kann, verdeckt die ethnische Norm die Handlungspraxis der Jugendlichen. Ein solches „ideologisches Bewußtsein“ (Mannheim 1985, S. 84) stellt Kategorien des Denkens zur Verfügung, „denen entsprechend man sich auf der gegebenen Seinsstufe konsequent gar nicht zurechtfinden könnte.“ Hier zeigt sich, dass Ethnizität weniger eine erfahrungshaltige ethnische Zugehörigkeit impliziert, denn eine *stereotype Zuschreibung* im Sinne eines „Glaubens an eine Abstammungsgemeinschaft“ (Weber 1947b, S. 219).

In diesem Zusammenhang sind – eingeschränkt auf den Typus der Sphärenfusion – *ethnisch etikettierte Erwartungen* zu nennen, die die Jugendlichen von Seiten ihrer Eltern gewahren („Ausbildung ist auch wichtig für die Türken“). Solche Erwartungen gehören zu den problematischen Erfahrungen der Jugendlichen, da sie in diesem Typus eine unmittelbare biographische Relevanz erhalten, ohne dass die Jugendlichen sich von ihnen abgrenzen könnten. Demgegenüber finden sich ethnisch etikettierte Erwartungen der Eltern weder im Typus der Primordialität der inneren Sphäre, in der die sozialen Erwartungen der Eltern ohnehin größtenteils selbstverständlich, also kein Konfliktpunkt sind, noch im Typus der Konstitution einer dritten Sphäre, in dem die Jugendlichen eine strikte Grenze gegenüber den elterlichen Erwartungen, d. h. zur inneren Sphäre, gezogen haben.

In der äußeren Sphäre werden bei den Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien Momente einer *Diskriminierung auf der Basis ethnischer Zuschreibungen* dort deutlich, wo sie von ihren Erfahrungen mit *öffentlichen Institutionen* (Polizei, Schule etc.) berichten. Will man die Jugendlichen nicht von vorneherein zu passiven Opfern erklären, in deren Milieus die institutionell und öffentlich hergestellte ethnische Diskriminierung sozusagen ‚herabsinkt‘,¹³ muss man analysieren, wie solcherlei Diskriminierung von den Betroffenen erfahren wird. Je nach Typus der Migrationslagerung bzw. nach Adoleszenzphase kommen ethnischer Diskriminierung höchst unterschiedliche Bedeutungen und Relevanzen zu:

In jenen Gleichaltrigengruppen, die dem Typus der Sphärenfusion zuzuordnen sind, weisen die Erfahrungen ethnischer Diskriminierung eine erhebliche biographische Relevanz auf. Die Jugendlichen erfahren eine Fremdethni-

13 Diese Formulierung findet sich bei Bukow/Llaryora (1988, S. 99). Eine ähnliche Argumentation verfolgen auch Bommes/Radtke (vgl. 1993, S. 489), s. Kap. 1.1.2.

sierung im Sinne einer totalen Identifizierung („man wird immer konfrontiert ... dass man immer Türke ist“). Demgegenüber nehmen jene Jugendlichen, für die die innere Sphäre primordial ist, gegenüber solchen Erlebnissen eine distanzierte Haltung ein, in der sie mögliche Entstehungskontexte von ethnischer Diskriminierung analysieren. Eine ähnliche, amoralische Haltung dokumentiert sich auch bei den Jugendlichen, in deren Milieu sich eine dritte Sphäre konstituiert. Hier kontrollieren die Jugendlichen mit moderaten Provokationen und der Herstellung von Fremdheit die Situation.

Die *ethnische Metaphorik*, wie sie sich in den Diskursen aller Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien findet, geht nur im Typus der Sphärenfusion mit einer *Alltagstheorie zur ethnischen Zugehörigkeit* des Gegenübers einher. Und selbst hier (in der Gruppe *Geist*) wird, wo die Jugendlichen „Türken“ und „Araber“ von den „Deutschen“ unterscheiden, eine spezifische Funktion dieser ethnischen Metaphern deutlich: Sie verweisen auf Gemeinsamkeiten nicht der ethnischen, sondern der migrationsgenerationellen Zugehörigkeit, wenn dies auch von den Jugendlichen begrifflich nicht expliziert wird. Dieser Verweis auf die Gemeinsamkeiten der eigenen Migrationsgeneration findet sich in allen Typen der Migrationslagerung. So auch dort, wo die Jugendlichen sich – wie Deniz von der Gruppe *Katze* – gegenüber der hiermit verbundenen sozialen Identität eines „Ausländers“ abgrenzen.

MILIEUÜBERSCHREITENDE DIFFERENZERFAHRUNG UND IHRE RAHMUNG

Betrachtet man die z. T. ausführlichen Erzählungen der Jugendlichen über Erfahrungen, die sie jenseits der Grenzen ihres eigenen Milieus machen, so zeigt sich die geringe Bedeutung ethnischer Stereotypisierungen auch in dem Bereich, der für diese besonders anfällig zu sein scheint: in den ‚interkulturellen‘ Begegnungen. Die Rekonstruktion dieser milieuüberschreitenden Erfahrungen gehört zu den zentralen Anliegen meiner Arbeit, denn für das soziale Geschehen in der Einwanderungsgesellschaft ist nicht nur die Pluralität der Milieus und ihrer Eigenarten konstitutiv, sondern auch der sich über die Grenzen von Milieus hinweg ergebende, wechselseitige Bezug der Menschen (vgl. Elias 1993; Treibel 1999, S. 209).

Die milieuüberschreitenden Erfahrungen sind mit den Milieus verwoben, in denen die Jugendlichen leben. Ich habe sie für jeden einzelnen Fall in ihrer milieuspezifischen Rahmung rekonstruiert. Dabei lässt sich zwar keine trennscharfe und geschlossene Unterscheidung nach einheimischen und migrations-

gelagerten Milieus ausmachen, doch zeichnen sich in der Migrationslagerung Potentiale besonderer Erfahrungsformen ab, die sich bei den Jugendlichen aus einheimischen Familien so nicht finden.¹⁴ Im Folgenden ordne ich die Formen der milieuüberschreitenden Differenz Erfahrung in den Zusammenhang ihrer Milieus und gehe dabei – ohne damit eine kategorische Unterscheidung zu implizieren – von den einheimischen zu den migrationsgelagerten Gleichaltrigengruppen vor.

In der Primordialität nahweltlicher Reziprozitätsbeziehungen, wie sie in der Gruppe *Hisar* zu finden ist, werden innerhalb der Selbstverständlichkeiten des eigenen Orientierungsrahmens auch die Personen außerhalb des eigenen Milieus erfahren. Die Jugendlichen ähneln sie im Rahmen ihrer „Gesamtordnung“ (Waldenfels 1994, S. 8) entweder als Gleiche an und schließen sie – indem sie etwa einen fremden betrunkenen Mann als „großen Bruder“ bezeichnen – in die nahweltlichen Beziehungen ein. Oder sie konstruieren Personen außerhalb ihres Milieus als gänzlich Andere, d. h. als *Kontrahenten* ihrer eigenen Orientierung an der innerfamilialen, kooperativen Reziprozität („sie denken nicht an ihre Familie“). Konflikte mit solchen Kontrahenten werden suspendiert. Neben der *Anähnung* und der *Konfliktsuspendierung* steht diesen Jugendlichen in der totalisierenden Perspektive ihres eigenen Milieus außerhalb der nahweltlichen Sozialität keine Form der Auseinandersetzung zur Verfügung.¹⁵

In jenem Milieu, in dem soziale Beziehungen nach dem Modus öffentlicher Institutionen gestaltet werden, ergeben sich für die hier anzutreffenden Mitglieder der Gruppe *Top* Konflikte mit Jugendlichen einer „gewissen anderen Lebenseinstellung“. Auseinandersetzungen mit diesen versucht die Gruppe *Top* zu suspendieren oder in vertraute, durch Ordnungsinstanzen („Ordner“) überwachte *institutionalisierte Bahnen* einer „Rahmenordnung“ (Waldenfels 1994, S. 8) zu lenken. Der institutionalisierten Sozialität entsprechend sind die Perspektiven und Motive des Anderen von hoher Bedeutung. Sie werden jedoch ausschließlich im Zweckrationalen ergründet. Selbst wo solche (zweck-) rationalen Motive nicht erkennbar sind, macht die Gruppe *Top* hierfür den Anderen verantwortlich, der sich über seine eigene Motivlage nicht im Klaren sei

14 Siehe zu ähnlichen Potentialen der „interkulturellen Biographie“ von jungen Migrant(inn)en Apitzsch 1997, S. 79 u. 1999a, S. 481.

15 Gurwitsch schreibt zu dieser Sozialform der „Zugehörigkeit“: „Weil das Einanderverstehen im Medium des Selbstverständlichen vor sich geht, wirft es grundsätzlich keine Probleme und Schwierigkeiten auf. Aus diesem Grunde aber ist das Verstehen eines ‚Fremden‘ zuweilen bis zur Unmöglichkeit erschwert.“ (1976, S. 178)

(„manchma wissen se selber nich was se wolln“). Für die Gruppe *Top* bleibt die Perspektive des Anderen insofern auf doppelte Weise opak: weder wird sie verstanden noch gibt es eine Einsicht in das eigene Unverständnis. Es kommt zur Konstruktion des *opaken Anderen*.

In beiden Typen der einheimischen Lagerung bleiben die milieuüberschreitenden Erfahrungen an die jeweils vorrangige Sozialitätsform gebunden. Der Umgang mit Personen außerhalb des eigenen Milieus wird bewältigt, indem diese in den eigenen Erwartungsrahmen eingeordnet werden.¹⁶ Zu dem Erwartbaren gehört nicht nur das Abbild des eigenen Selbst, sondern auch dessen Gegenbild: der opake Andere und der Kontrahent. In dieser *Nostrifizierung* (vgl. Stagl 1981, S. 284) findet der eigene Orientierungsrahmen fortlaufend seine Bestätigung.

In dem migrationsgelagerten Milieu, in dem es zu einer Sphärenfusion kommt und keine Grenzen habitualisiert sind, scheitern die Mitglieder der Gruppe *Geist* an dem Versuch, Handlungssicherheiten zu finden, wenn sie in Bezug auf ihre Gegner eine *Alltagstheorie auf der Basis ethnischer Zugehörigkeit* entwickeln („manche Araber sind so“). Denn die Auseinandersetzungen entfalten sich weniger auf der Basis unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit als innerhalb der gemeinsamen Migrationsgeneration der Jugendlichen („auch manche Türken“). Innerhalb des eigenen migrationsgenerationellen Zusammenhangs ziehen die Jugendlichen jedoch keinerlei Grenze zum Gegenüber. Dieser stellt sich vielmehr als *Konkurrent* dar, der innerhalb einer für alle gültigen *normativen Ordnung* („Einzelkampf“) und damit im Rahmen *gemeinsamer Orientierungen* agiert.

Bei jenen Gruppen Jugendlicher aus Einwanderungsfamilien, in denen die alltäglichen Differenzerfahrungen in der *Sphärentrennung* bewältigt werden, zeigen sich milieuüberschreitende Erfahrungen, die sich von denjenigen der bislang erwähnten Gruppen unterscheiden. Mit der habitualisierten Trennung von (mindestens) zwei unterschiedlichen Modi der Sozialität geht eine Haltung gegenüber Personen außerhalb des eigenen Milieus einher, die weniger auf Vertrautheit denn auf *Fremdheit* basiert.

16 Es ist typisch für diesen, sich im Rückgriff auf eine „Gesamtordnung“ (bei *Hisar*) oder eine „Rahmenordnung“ (bei *Top*) dokumentierenden „Logozentrismus“ (Waldenfels 1994, S. 8), „vom Anderen wahrzunehmen, was der Vernunft entspricht. Was nicht vernunftfähig und vernunftförmig ist, gerät nicht in den Blick, wird ... abgewertet“ (Wulf 1999, S. 23). Waldenfels (1994, S. 9) verweist hier auf Zusammenhänge mit der einheimischen Lagerung des „native speaker“.

Erste Ansätze einer solchen Fremdheitshaltung finden sich in dem Milieu, in dem ich den Migrationstypus der Primordialität der inneren Sphäre rekonstruiert habe. Hier stellen die Jugendlichen der Gruppe *Schuh* in provokativer Weise zu ihrem Gegenüber – etwa dem Gruppendiskussionsleiter – Fremdheit her („ick will mal gespannt sein“). Dann interpretieren sie die Handlungen des Gegenübers unter Berücksichtigung seiner sozialen Herkunft bzw. seines sozialen Habitus („Lebenslage“). Der *Fremde* wird in dieser kausalanalytischen Interpretation zum *vertrauten Anderen*¹⁷ hinsichtlich des *sozialen Habitus*, dessen Verhalten jedoch keiner moralischen Bewertung unterzogen wird (amoralische Haltung). Den Jugendlichen gelingt es so, die zum Teil erheblichen Kontraste und Unterschiede, mit denen sie in ihrer Erfahrungswelt konfrontiert werden, zu erklären und zu bewältigen. Diese Heterogenität wird auf einer zweiten (Meta-) Ebene eingerahmt. Hier sind die sozialen Habitus für die Gruppe *Schuh* trotz ihrer Unterschiedlichkeit funktional äquivalent und fügen sich in die Gegebenheiten des Schicksals ein („so läuft das Welt ab“).

Auch in dem Milieu, anhand dessen ich den Typus der Konstitution einer dritten Sphäre herausgearbeitet habe, begegnen die Jugendlichen (Gruppe *Katze*) den Personen außerhalb des eigenen Milieus in der für die äußere Sphäre spezifischen *Fremdheitshaltung*. Doch münden die Interaktionen – im Gegensatz zum zuvor geschilderten Milieu – nicht in der kontemplativen Haltung der Interpretation, sondern die Fremdheit wird unter Rückgriff auf eine habitualisierte Handlungspraxis (etwa das mimetische Begrüßungsritual) und körperliche Aktionismen aufrechterhalten. So zwingen die Jugendlichen in kontinuierlichen Provokationen den Fremden zur Entfaltung seiner Persönlichkeit („kein Schisser“), es kommt zur *Evokation des persönlichen Habitus*. Diese bezeichne ich als *aktionistisches Fremderkennen*. Auf der anderen Seite wird auch vom Fremden nicht verlangt, dass er den persönlichen Habitus der Jugendlichen anerkenne. Vielmehr dringt die Gruppe *Katze* alleine auf die Wahrung der persönlichen Integrität (den „eigenen Stolz“), d. h. auf eine grundlegende Bedingung, deren Gewährleistung für die Entstehung eines persönlichen Habitus notwendig ist.

Auch wenn das aktionistische Fremderkennen in dem genannten Fall eine provokative, gewalttätige Auseinandersetzung impliziert, so handelt es sich dennoch um eine wechselseitige mimetische Bezugnahme, in der kein Abbild

17 Zur Unterscheidung von Fremden und Anderen bzw. von „Fremden“ und „Feinden“ vgl. auch Bauman (1992, S. 23) u. Nassehi (1995, S. 447f).

der Beteiligten, sondern eine neue Repräsentation (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 236f) und sozusagen eine rudimentäre konjunktive Beziehung entsteht.¹⁸

PLURALITÄTS- UND FREMDHEITSTOLERANZ

In der Zusammenschau dieser heterogenen Formen, Erfahrungen mit Personen außerhalb des eigenen Milieus zu machen (d. h. der ‚interkulturellen‘ Begegnungen), wird als *übergreifende Gemeinsamkeit* dreierlei deutlich:

Erstens geben die hier skizzierten Erscheinungsformen der Personen außerhalb des eigenen Milieus (der Fremde, der Andere oder der Konkurrent) nicht „Differenzen zwischen Gruppen, deren Mitgliedern die zugeschriebenen Eigenschaften wesenseigen sind“ (Krüger-Potratz 1999, S. 158), wieder, sondern sind Produkte der jugendlichen Erfahrungen.¹⁹ Zweitens sind diese milieuüberschreitenden Erfahrungen und die Bezugnahme auf den Fremden, Anderen oder Konkurrenten vielfältig, jedoch nicht beliebig.²⁰ Sie werden in den jeweiligen Milieus gerahmt, in denen die Jugendlichen leben (vgl. Wittpoth 1994). Damit ist drittens die Feststellung verbunden, dass es keine totale Erfassung des Gegenübers gibt, sondern immer nur *ingeschränkte Wahrnehmungen* bzw. *partielle Erfahrungen* seiner selbst (persönlicher u. sozialer Habitus, zweckrationale Motive, Perspektive etc.).

Hieraus lässt sich eine folgenreiche und zugleich neue Wege eröffnende Konsequenz für die interkulturelle Erziehungswissenschaft ziehen: Geht man davon aus, dass die milieuüberschreitende Differenzenerfahrung nicht zum totalen Verstehen des Gegenübers führt, sondern durch die Selbstverständlichkeiten des eigenen Milieus beschränkt ist, so ist das Problem der milieupluralen

-
- 18 Auch Wittpoth weist auf die hohe Bedeutung gemeinsamer Handlungspraxis für die „interkulturelle Verständigung“ hin: „Da eine gemeinsame Welt nur besteht, wenn gemeinsame Erfahrungen gemacht werden, kann das Projekt interkultureller Verständigung ohne kooperative Handlungsvollzüge kaum gedeihen.“ (1994, S. 130f)
- 19 In den Sozialwissenschaften gehört es zum Konsens, dass „fremd“ ein relationaler Begriff ist (vgl. Hahn 1994 u. Albrecht 1997). Doch wird in einer verengten Rezeption der klassischen Arbeiten von Simmel (1992) und Schütz (1972) Fremdheit häufig ausschließlich als eine Beziehung zwischen Migrant(inn)en und Aufnahmegesellschaft untersucht und auf diese Weise eine Geschlossenheit und Homogenität der Aufnahmegesellschaft hypostasiert (vgl. Nassehi 1995, S. 445f).
- 20 Auch Schäffter schreibt, dass „das, was ich und wie ich etwas als fremd erlebe, wesentlich von meiner bisherigen Entwicklungsgeschichte abhängt.“ (1997, S. 27)

(Einwanderungs-)Gesellschaft (und mit ihr der interkulturellen Erziehungswissenschaft) nicht eigentlich in der Pluralität unterschiedlicher Milieus zu sehen. Denn dass milieuspezifische Lebensweisen und Weltanschauungen selbst zum Problem werden können, würde voraussetzen, dass man diese anderen Milieus trotz des Handlungsdrucks im Alltag versteht. Da dies aber nicht der Fall ist, stellen nicht die unterschiedlichen Milieus als solche das Problem dar, sondern der Umstand, dass die Menschen dieser Milieudifferenzen gewahr werden, ohne die anderen Milieus ganz erfassen zu können. Die Aneignung von *Pluralitätstoleranz* greift hier zu kurz, denn sie geht am eigentlichen Problem der Gesellschaft vorbei. Vielmehr könnte in der interkulturellen Erziehungswissenschaft nach Wegen für eine *Fremdheitstoleranz*²¹ gesucht werden. Hier geht es darum, Menschen auf das Nicht-Verstehen, auf die „prinzipielle Unverstehbarkeit des Anderen“ (Wulf 1994, S. 198) vorzubereiten und mit ihm vertraut zu machen. Nicht die Toleranz gegenüber dem „Anderen“, sondern die habitualisierte „Erkenntnis der eigenen Grenzen, ja des notwendigen Scheiterns in allem Bemühen um Verstehen“ (Lippitz 1995, S. 63) ist zu fördern. Dann können „Individuen ... sich ... wechselseitig fremd bleiben, ohne daß sie das an gemeinsamer Kommunikation hindert“ (Scherr 1998, S. 52).

Auch diese Einübung in das Nicht-Verstehen vollzieht sich auf dem Hintergrund der im jeweiligen Milieu gerahmten und selbstverständlichen Art, im Alltag Differenz zu erfahren und zu bewältigen. Eine pädagogische Anleitung zur Fremdheitstoleranz setzt daher die empirische Rekonstruktion der (mehrdimensionalen) Milieus und Differenzerfahrungen voraus, auf die pädagogisch Tätige in der Praxis treffen. Hier stimmen die Grundlagen handlungspraktischer Fremdheitstoleranz und rekonstruktiver Sozialforschung überein: Im Rahmen einer methodischen oder habitualisierten Fremdheitshaltung wird das Fremde zu allererst überhaupt als Fremdes begriffen.

21 Hans Nicklas (1999, S. 21) hat diesen für meine Überlegungen sehr griffigen Ausdruck – in einem anderen Zusammenhang – geprägt.

Literatur

- Albrecht, Corinna (1997): Der Begriff der, die, das Fremde. In: Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 80-93
- Altındağ Belediyesi (1994): Altındağ 94. Ankara
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. In: Dies. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-52
- Anderson, Benedict (1988): Die Erfindung der Nation. Frankfurt a. M. u. New York: Campus
- Apitzsch, Ursula (1997): Migration und Erwachsenenbildung. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Frankfurt a. M.: Haag+Herchen, S. 61-80
- (1999a): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 471-486
 - (1999b): Traditionsbildung im Zusammenhang gesellschaftlicher Migrations- und Umbruchsprozesse. In: Dies. (Hg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen u. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 7-20
- Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Back, Les/Räthzel, Nora/Hieronymus, Andreas (1999): Gefährliche Welten – sichere Enklaven. Alltagsleben von Jugendlichen in zwei Hamburger und zwei Londoner Stadtteilen. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis. Jg. 29. H. 2, S. 7-62
- Bauman, Zygmunt (1992): Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg: Junius, S. 23-50
- Bentley, G. Carter (1987): Ethnicity and Practice. In: Comparative Studies in Society and History. Vol. 29, S. 24-55
- Böhnisch, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Weinheim u. München: Juventa
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Opladen: Leske+Budrich
- (1993): Kollektivvorstellungen und konjunktiver Erfahrungsraum. Berlin (Typoskript)
 - (1998): „Milieubildung“ – Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim u. München: Juventa, S. 95-112
 - (1999): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich
 - (2000): Jugendliche als Täter und Opfer. In: Sander, U./Vollbrech, R. (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Neuwied u. Berlin: Luchterhand, S. 316-336

- /Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugenddeliquen. Opladen: Leske+Budrich
- /Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration – Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen: Leske+Budrich, S. 260-282
- /- (2000a): Events, Efferveszenz und Adoleszenz: „battle“ – „fight“ – „party“, erscheint in: Gebhardt, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hg.): Events. Opladen: Leske+Budrich
- /- (2000b): Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance, erscheint in: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch für Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich
- /- (2000c): Allochthone Jugenddeliquen: Die adoleszenz- und migrationsspezifische Suche nach habitueller Übereinstimmung, erscheint in: Bukow, W.-D./Nikodem, C./Schulze, E./Yildiz, E. (Hg.): Die Grammatik urbanen Zusammenlebens. Opladen: Leske+Budrich
- /Przyborski, Aglaja/Loos, Peter (2000): ‚Male Honour‘, erscheint in: Kotthoff, H./Baron, B. (Hg.): Gender in Interaction. Amsterdam: Benjamin Publ.
- Bommes, Michael (1996): Die Beobachtung von Kultur – Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden. In: Klingemann, C./Neumann, M./Rehberg, K.-S./Srubar, I./Stölting, E. (Hg.): Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1994. Opladen: Leske+Budrich, S. 205-226
- /Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 39. H. 3, S. 483-497
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- (1991): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- (1997): Die Abdankung des Staates. In: Ders. et al.: Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, S. 207-235
- Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Opladen: Leske+Budrich
- /Kausträter, Sabine (1998): „Ich finde, man braucht irgendwie eine Freundin.“ – Beziehungen zu Gleichaltrigen in der weiblichen Adoleszenz. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Jg. 4. H. 4, S. 389-402
- Bröskamp, Bernd (1993): Ethnische Grenzen des Geschmacks. In: Gebauer, G./Wulf, Ch. (Hg.): Praxis und Ästhetik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 174-207
- Bruner, Claudia F./Dannenbeck, Clemens/Eßer, Felicitas (1998): Ethnizität zwischen „Wiederentdeckung“ und Dekonstruktion. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Literaturreport 1997 (Supplement zur Zeitschrift Diskurs). München, S. 5-121
- Bukow, Wolf-Dietrich (1994): Leben in der multikulturellen Gesellschaft – Die Entstehung kleiner Unternehmer und die Schwierigkeiten im Umgang mit ethnischen Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag

- /Llaryora, Robert (1988): Mitbürger aus der Fremde – Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- /Ottersbach, Markus (1999): Der Fundamentalismusverdacht. In: Dies. (Hg.): Der Fundamentalismusverdacht. Opladen: Leske+Budrich, S. 11-18
- Çağlar, Ayşe N. (1990): Das Kultur-Konzept als Zwangsjacke in Studien zur Arbeitsmigration. In: Zeitschrift für Türkeistudien. Jg. 3. H. 1, S. 93-105
- Dannenbeck, Clemens/Lösch, Hans (1997): Fremdelnde Diskurse. In: IZA. H. 3-4, S. 24-31
- Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (1990a) (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- /– (1990b): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-40
- Elias, Norbert (1993): Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen. In: Ders./Scotson, J. L.: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-56
- Elwert, Georg (1996): Kulturbegriffe und Entwicklungspolitik. In: Ders./Jensen, J./Kortt, I. R. (Hg.): Kulturen und Innovationen. Berlin: Duncker+Humblot, S. 51-87
- Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (1990) (Hg.): Generation und Identität. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Gaffer, Yvonne (1999): Adoleszenz und aktionistische Handlungspraxis am Beispiel des Breakdance bei (türkischen) peer groups. Magisterarbeit an der FU Berlin. Berlin
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Reinbek: Rowohlt
- /– (1998): Spiel, Ritual, Geste. Reinbek: Rowohlt
- Gildemeister, Regine/Robert, Günther (1997): „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus...“ – Professionalisierung und Fallbezug in der sozialen Arbeit. In: Jakob, G./Wensierski, J. v. (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. München u. Weinheim: Juventa, S. 23-38
- Glaser, Barney G./Anselm L. Strauss (1967): The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- (1977): Rahmen-Analyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. New York: Waxmann
- (2000): Minderheiten, Migration und Forschung. In: Dies./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 15-35
- Gokalp, Altan (1998): L'İslam des Turcs. In: Hommes & Migrations. No 1212, S. 35-52
- Gökçe, Birsen (1971): Gecekondu Gençliği. Ankara: Hacettepe
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 321-342
- Gurwitsch, Aron (1976): Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt. Berlin u. New York: de Gruyter
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migranteninnen. Opladen:

Leske+Budrich

- Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, W. M. (Hg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 140-163
- Hamburger, Franz (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien – „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 2. H. 2, S. 167-178
- Hansen, Rolf/Hornberg, Sabine (1996): Migration und Qualifikation. In: Rolf, H. G./Bauer, K. O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Weinheim u. München: Juventa, S. 339-376
- Heitmeyer, Wilhelm (1994a): Deutsche und ausländische Jugendliche. Zur Brisanz ethnisch-kultureller Gewaltprobleme. In: Forschungsnetzwerk für ethnisch-kulturelle Konflikte, Rechtsextremismus und Gewalt (Hg.): Newsletter. Nr. 2/94, S. 11-20
- (1994b): Nehmen die ethnisch-kulturellen Konflikte zu? In: Ders. (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 383-403
- et al. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Weinheim u. München: Juventa
- et al. (1995): Gewalt – Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim u. München: Juventa
- /Müller, Joachim/Schröder, Helmut (1997a): Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- /– (1997b): Desintegration und islamischer Fundamentalismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 7 – 8/97, S. 17-31
- Herwartz-Emden, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 43. Nr. 6, S. 895-913
- Hildenbrand, Bruno (1984): Methodik der Einzelfallstudie (Studienbrief der Fernuniversität Hagen). Bd. 3. Hagen
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1984): Lebenswelt – Milieu – Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 36. S. 56-74
- Hoff, Gerd R. (1995): Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status. In: Banks, J. A./McGee Banks, C. A. (Hg.): Handbook of Research on Multicultural Education. New York: Macmillan, S. 821-838
- (o. J.): Zur Geschichte und Begründung interkultureller Erziehung. In: Institut für Bildung und Kultur (Hg.): Gemeinsam Erleben. o. O., S. 85-104
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1994): Migrationssoziologie. In: Kerber, H./Schmieder, A.: Spezielle Soziologien. Reinbek: Rowohlt, S. 388-406
- Honig, Michael-Sebastian (1996): Wem gehört das Kind?. In: Liebau, E./Wulf, Ch. (Hg.): Generation. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 201-222
- Hradil, Stefan (1992): Soziale Milieus und ihre empirische Untersuchung. In: Glatzer, W. (Hg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt a. M. u. New York: Campus, S. 6-35
- Imhof, Kurt (1996): Die Semantik des Fremden in sozialen Krisenphasen. In: Wicker,

- H.-R. (Hg.): Das Fremde in der Gesellschaft. Zürich: Seismo, S. 199-214
- Jugendwerk der Deutschen Shell (2000) (Hg.): Jugend 2000. Opladen: Leske+Budrich
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt a. M.: IKO
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz – Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a. M.: Cooperative-Verlag
- Knapp, Karlfried/Knapp-Potthoff, Annelie (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, S. 62-93
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 37, S. 1-29
- (1996): The Problems of Generations: Family, Economy, Politics. Budapest
- Kokemohr, Rainer (1989): Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata. In: Ders./Marotzki, W. (Hg.): Biographien in komplexen Institutionen – Studentenbiographien I. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 281-323
- Köksal, Sema Erder/Lordoğlu, Kuvvet (1993): Geleneksel Çıraklıktan çocuk emeğine: Bir Alan Araştırması. Istanbul: Friedrich Ebert-Stiftung
- Konrad Adenauer Foundation (1999): Turkish Youth 98. Ankara
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ders./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 13-32
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 2. H. 2, S. 149-165
- Leenen, Wolf R./Grosch, Harald/Kreidt, Ulrich (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 36. Nr. 5, S. 753-771
- Liell, Christoph (2001): Subkulturelle Praktiken der Effervescenz. Dissertationsprojekt an der Freien Universität Berlin
- Lippitz, Wilfried (1995): „Fremd“-Verstehen – Irritationen pädagogischer Erfahrung. In: Neue Sammlung. Nr. 35. H. 2, S. 47-64
- Llaryora, Roberto (1994): Zur Kooperation von Pädagogik und Soziologie am Beispiel multikultureller Studien. In: Roth, H.-J. (Hg.): Integration als Dialog. Baltmannsweiler: Schneider, S. 36-51
- Loos, Peter (1998): Grenzen ziehen, Grenzen überschreiten. Vortrag für die ad-hoc-Gruppe Ethnographie. Soziologentag der DGS. Freiburg
- (1999): Zwischen pragmatischer und moralischer Ordnung – Der männliche Blick auf das Geschlechterverhältnis im Milieuvvergleich. Opladen: Leske+Budrich
- Mangold, Werner (1973): Gruppendiskussionen. In: König, René (Hg.): Empirische Sozialforschung, Bd. 2. Stuttgart: Enke, S. 228-259
- Mannheim, Karl (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 91-154
- (1964b): Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied:

- Luchterhand, S. 509-565
- (1964c): Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 388-407
 - (1964d): Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand. S. 566-613
 - (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
 - (1985): Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M.: Klostermann
- Marotzki, Winfried (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ders./Krüger, H.-H. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 109-133
- Matthes, Joachim (1985a): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 14. H. 5, S. 363-372
- (1985b): Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer Verfahren in der empirischen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 37. S. 310-326
 - (1992): The Operation Called „Vergleichen“. In: Ders. (Hg.): Zwischen den Kulturen? (Sonderband 8 der Sozialen Welt). Göttingen, S. 75-99
- Matthiesen, Ulf (1998): Milieus in Transformationen – Positionen und Anschlüsse. In: Ders. (Hg.): Die Räume der Milieus. Berlin: Sigma, S. 17-79
- Mead, George Herbert (1948): Mind, Self and Society. Chicago: UCP
- Meister, Dorothee/Sander, Uwe (1998): Migration und Generation. In: Ecarius, J. (Hg.): Was will die jüngere Generation mit der älteren Generation. Opladen: Leske+ Budrich, S. 183-205
- Meuser, Michael (1999): Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. In: Hitzler, R./Reichert, J./ Schröer, N. (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz: UVK, S. 121-146
- Münchmeier, Richard (1998): Jugend als Konstrukt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 1, S. 103-118
- Nassehi, Armin (1995): Der Fremde als Vertrauter. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 47. Jg., S. 443-463
- Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 40, S. 43-62
- (1995): Educational Climate and Intergenerative Transmission in Turkish Families. In: Noack, P./Hofer, M./Youniss, J. (Hg.): Psychological Responses to Social Change. Berlin u. New York: de Gruyter, S. 67-85
 - /Merkens, Hans/Schönpflug, Ute (1993): Intergenerational Relations in Turkish Migrant Worker's Families. Berlin: Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft.
- Nicklas, Hans (1999): Vom kommunikativen Handeln zum Diskurs: Zur Struktur interkulturellen Lernens. In: Dible, P./Wulf, Ch. (Hg.): Vom Verstehen des Nicht-verstehens. Frankfurt a. M. u. New York: Campus, S. 19-28

- Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich
- Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yıldız, Erol (1999): Städtischer Multikulturalismus – Eine neue Lesart. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M. (Hg.): Der Fundamentalismusverdacht. Opladen: Leske+Budrich, S. 288-327
- Nohl, Arnd-Michael (1996a): Jugend in der Migration – Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse. Baltmannsweiler: Schneider
- (1996b): Interkulturelle Erfahrungen und Stereotype – Eine vergleichende Analyse von kriminalisierten und nichtkriminalisierten Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Soziale Probleme. Jg.7. H. 2, S. 130-147
- (1999): Breakdans ve medrese – Göçmen gençlerin çok boyutlu habitusu. In: Toplum ve Bilim. Nr. 82, S. 91-113
- (2000a): Second Generation Migrants: Biographical Discontinuities and the Accounts of Family Migration History. In: International Oral History Association/Bosphorus University (Hg.): Crossroads of History. Vol. III. Istanbul 2000, S. 1032-1036
- (2000b): Von der praktischen Widerständigkeit zum Generationsmilieu – Adoleszenz und Migration in einer Breakdance-Gruppe. In: Roth, R./Rucht, D. (Hg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Opladen: Leske+Budrich, S. 237-252
- (2001a): Die komparative Analyse in Methodologie und rekonstruierter Forschungspraxis, erscheint in: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Dokumentarische Methode. Opladen: Leske+Budrich
- (2001b): Chicagoer Schule und Migration – eine Reanalyse. Manuskript. Berlin
- (2001c): Bildung und Migration. Eine empirische Untersuchung zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien, erscheint in: Gesemann, F. (Hg.): Kreislauf der Ausgrenzung und Gewalt oder multikulturelle Zukunftswerkstatt? Migration und Integration in Berlin. Berlin: Hitit
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1983): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zedler, P./Moser, H. (Hg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 95-123
- Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (1999): Islamischer Fundamentalismus und jugendliche Gewaltbereitschaft. In: Neue Sammlung. H. 1, S. 47-61
- Quesel, Carsten (1997): Wir und die anderen – Fremdheit und Fremdenfeindlichkeit im Lichte einer Schülerbefragung. In: Neue Sammlung. Jg. 37.H. 4, S. 671-695
- Radtke, Frank-Olaf (1985): Der Konzern der Vermittler. In: IZA, H.4, S. 20-31
- (1990): Multikulturell – Das Gesellschaftsdesign der 90er Jahre? In: IZA. H. 4, S. 27-34
- (1991): Die Rolle der Pädagogik in der westdeutschen Migrations- und Minderheitenforschung. In: Soziale Welt. Jg. 42. H 1, S. 93-108
- (1995): Interkulturelle Erziehung – Über die Gefahren des pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 41. H. 6, S. 853-864
- (1996): Fremde und Allzufremde – Zur Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft. In: Wicker, H.-R. et al. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft. Zürich: Seismo, S. 333-352

- Rappaport, Roy A. (1998): Ritual und performative Sprache. In: Belliger, A./Krieger, D. J. (Hg.): Ritualtheorien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 191-211
- Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder – Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen. Opladen: Leske+Budrich
- (1998): Listenreiche Lebensweisen – Ethnische Verhältnisse und Klassenverhältnisse in der Wahrnehmung von Großstadtjugendlichen. In: IZA. H. 3-4, S. 32-38
- Reich, Hans H. (1994): Interkulturelle Pädagogik – Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 1, S. 9-28
- Reimann, Horst (1986): Die Vitalität „autochthoner“ Kulturmuster. In: Neidhardt, F./Lepsius, M. R./Weiss, J. (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Sonderheft der KZfSS. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 358-378
- Rieker, Peter (1997): Ethnozentrismus bei jungen Männern. Weinheim u. München: Juventa
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1978): A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In: Schenkein, J. (Hg.): Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York: Academic Press, S. 7-55
- Schäffer, Burkhard (1996): Die Band. Opladen: Leske+Budrich
- (1999): Jugendkulturelle Praxis im Spannungsfeld zwischen Peer-group und Organisation. In: Neue Praxis. H. 4, S. 409-417
- Schäffer, Ortfried (1997): Lob der Grenze. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Frankfurt a. M.: Haag+Herchen, S. 23-60
- Scherr, Albert (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen – Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Neue Praxis. H. 1, S. 49-58
- Schiffauer, Werner (1987): Die Bauern von Subay. Stuttgart: Klett-Cotta
- (1997): Fremde in der Stadt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schnabel, Kai U. (1993): Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 39. Nr. 5, S. 799-822
- Schrader, Achim/Nikles, Bruno W./Griese, Hartmut M. (1976): Die Zweite Generation Kronberg: Athenäum
- Schulze, Theodor (1997): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: Hansen-Schaberg, I. (Hg.): „etwas erzählen“ – Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 176-188
- Schütz, Alfred (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze I. Den Haag: M. Nijhoff, S. 3-11
- (1972): Der Fremde. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze II. Den Haag: M. Nijhoff, S. 53-69
- Schütze, Fritz (1983a): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. H.3, S. 283-293
- (1983b): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156

- (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Teil 1. Hagen
- (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg i. B.: Lambertus, S. 189-297
- /Meinefeld, Werner/Springer, Werner/Weymann, Ansgar (1976): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, S. 433-495
- Schwelling, Birgit/Treichel, Bärbel (1998): *Extended Processes of Biographical Suffering and the Allusive Expression of Deceit in an Autobiographical Narrative Interview with a Female Migrant Worker in Germany*. Paper presented at the 14th World Congress of Sociology. Montréal. Research Committee 38. Session 3 (Manuskript)
- Silbereisen, Rainer K./Vaskovics, Laszlo A./Zinnecker, Jürgen (1996) (Hg.): *Jungsein in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich
- Simmel, Georg (1992): *Exkurs über den Fremden*. In: Ders.: *Soziologie*. Bd. II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 764-771
- Spuler-Stegemann, Ursula (1998): *Muslimen in Deutschland*. Freiburg i. B.: Herder
- Stagl, Justin (1981): *Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft*. In: Duerr, H. P. (Hg.): *Der Wissenschaftler und das Irrationale*. Bd. I. Frankfurt a. M.: Syndikat, S. 273-295
- Statistisches Landesamt Berlin (1995): *Statistisches Jahrbuch Berlin*. Berlin
- (1997): *Berliner Statistik*. Jg. 51, 2/97
- Steiner-Khamsi, Gita (1992): *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske+Budrich
- (1996): *Universalismus vor Partikularismus? Gleichheit vor Differenz?* In: Wicker, H.-R. et al. (Hg.): *Das Fremde in der Gesellschaft*. Zürich: Seismo, S. 353-372
- Steuerwald, Karl (1992): *Langenscheidts Taschenwörterbuch der türkischen und deutschen Sprache*. Teil 1. Berlin u. a.: Langenscheidt
- Streck, Jürgen (1983): *Konversationsanalyse*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. Bd. 2, S. 72-104
- T.C. Başbakanlığı Devlet İstatistik Enstitüsü (1998): *Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları Ekim 1997*. Ankara
- Tertilt, Hermann (1996): *Turkish Power Boys*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Tezcan, Mahmut (1981): *Kuşaklar Çatışması*. Ankara: Kadroğlu
- Thrasher, Frederic M. (1963): *The Gang*. Chicago: University of Chicago Press
- Tönnies, Ferdinand (1926): *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Berlin: Curtius
- Treibel, Annette (1999): *Migration in modernen Gesellschaften*. Weinheim u. München: Juventa
- Türk İş Çalışan Çocuklar Bürosu (1994): *Çalışan Çocukların Toplumsal Profili*. Ankara
- Turner, Victor (1989): *Das Liminale und das Liminoide in Spiel ‚Fluß‘ und Ritual*. In: Ders.: *Vom Ritual zum Theater*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 28-94
- Ünver, Özkan/Tolan, Barlas/Bulut, Işıl/Dadaş, Cavit (1986): 12-24 Yaş Gençlerin

- Sosyo-Ekonomik Sorunları. Ankara: MEB
- Wacquant, Loïc J. D. (1992): The Social Logic of Boxing in Black Chicago: toward a Sociology of Pugilism. In: *Sociology of Sport Journal*, 9, S. 221-254
- Waldenfels, Bernhard (1994): Eigenkultur und Fremdkultur – Das Paradox einer Wissenschaft vom Fremden. In: *Studia Culturalogica*. Vol. 3. spring-autumn, S. 7-26
- Weber, Max (1947a): Soziologische Grundbegriffe. In: Ders.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr, S. 1-30
- (1947b): *Ethnische Gemeinschaften*. In: Ders.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr, S. 216-226
- Weiß, Anja (1998): (Anti-) Rassismus als Distinktionspraxis. Vortrag auf dem 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Freiburg
- Weller, Wivian (2001): Stilentfaltung, Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen ‚ausländischer‘ Jugendlicher in Berlin und schwarzer Jugendlicher in Sao Paulo. Dissertationsprojekt an der Freien Universität Berlin
- Wittpoth, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst: ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Wolbert, Barbara (1989): Mehr als ein goldener Armreif ... Über die Bedeutung des Schulerfolgs für türkische Rückkehrerfamilien. In: *Pädagogik*. H. 4, S. 38-43
- (1995): *Der getötete Paß – Rückkehr in die Türkei*. Berlin: Akademie
- Wulf, Christoph (1994): Die Selbstthematizierung der Kultur. In: *Paragrana*. Bd. 3. H. 4, S. 190-199
- (1999): Der Andere. In: Ders./Hess, R. (Hg.): *Grenzgänge*. Frankfurt a. M. u. New York: Campus, S. 13-37
- Yıldız, Erol (1997): *Die halbierte Gesellschaft in der Postmoderne*. Opladen: Leske+Budrich
- Youniss, James (1984): Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In: Edelstein, W./Habermas, J. (Hg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 34-60
- Zinnecker, Jürgen (1991): Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Hermeneutische Jugendforschung*. Opladen: Westdeutscher V., S. 71-98

Anhang

Zu einigen Regeln der Transkription (vgl. Bohnsack 1999, S. 233f)

- ⌊ Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
- (3) bzw. (.) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert bzw. kurze Pause
- nein betont
- nein laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
- oder NEIN
- „nee“ sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprechenden)
- . stark sinkende Intonation
- ; schwach sinkende Intonation
- ? stark steigende Intonation
- , schwach steigende Intonation
- viellei- Abbruch eines Wortes
- oh=nee Wortverschleifung
- nei:n Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
- (doch) Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
- () unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
- ((stöhnt)) Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder geprächsexternen Ereignissen.
- @nein@ lachend gesprochen
- @(.)@ kurzes Auflachen
- @(3)@ 3 Sek. Lachen
- //mhm// Hörsignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist

Zur Aussprache des Türkischen

c: dsch	Ç, ç: tsch	ğ: guterales g
I, ı: etwa [ə] in Heft	İ, i: i	Ş, ş: sch
Y, y: j	J, j: sch	h: nach Vokalen ch