

V&R unipress

Transkulturelle Perspektiven
Band 9

herausgegeben von

Sylvia Hahn, Christiane Harzig†
und Dirk Hoerder

Irina Schmitt

wir sind halt alle anders

Eine gesellschaftspolitische Analyse
deutscher und kanadischer Jugendlicher zu
Zugehörigkeit, Gender und Vielkulturalität

V&R unipress

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Das Projekt wurde freundlicherweise von der
Universität Bremen, der Gesellschaft für Kanada Studien,
dem European Council for Canadian Studies und dem International Council for Canadian Studies
unterstützt.



„Dieses Softcover wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89971-452-4

Überarbeitete Fassung der Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde durch den Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen.

© 2008, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.
Titelbild: Zeichnung aus dem Projekt.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

In Erinnerung an Christiane Harzig.

Für J. in Liebe.

Für Lolle und Long und alle Schüler*innen,
ohne die es dieses Buch nicht geben würde.

I long for a time when, trying to imagine a German face, Germans will be able to close their eyes and see nothing, a blur, because Germanness can no longer be conceived in ethnically defined terms. I long for a time when any face can be German and people looking like me will never again be complimented on their fluency in the German language.
(Mita Banerjee 2002, 122)

Inhalt kurz

I. EINLEITUNG – MOTIVATION, FRAGEN UND ZIELE.....	17
II. THEORIEN, METHOD(OLOGI)EN UND ORTE.....	25
III. »DENN WIR WISSEN, WIE DAS IST« – SELBSTVERORTUNGEN DER JUGENDLICHEN IN D-STADT	87
IV. DER BLICK VON AUBEN – KANADA ALS VORBILD?	251
V. »WIR SIND HALT ALLE ANDERS!« – ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBlicKE	281
ANHANG	295
BIBLIOGRAPHIE.....	301

Inhalt

I.	EINLEITUNG – MOTIVATION, FRAGEN UND ZIELE	17
	Jugendforschung als transdisziplinäre Aufgabe	18
	Jugendforschung als Gesellschaftsforschung	19
	»Ich bin der der du denkst der ich bin« – Subjektzentriert forschen	21
II.	THEORIEN, METHOD(OLOGI)EN UND ORTE	25
	Begrifflichkeiten und Benennungen	25
II.1	THEORETISCHES HANDGEPÄCK	31
	Jugendliche und Jugendforschung	32
	Die Nation (er)finden – oder: Die diskursive Herstellung des ›Einwanderungslandes‹ und das kulturelle Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland	39
	Gender-Geschlecht-Sexualität als Gegenstand und als Perspektive .	44
	Zwischenstopp – Auf der Suche nach theoretischen Herangehensweisen an komplexe Erfahrungen in vielkulturellen Gesellschaften	51
II.2	METHOD(OLOGI)EN – FORSCHUNGSETHIK, DATENERHEBUNG, AUSWERTUNG	59
	Zwischen wissenschaftlicher Neugier und Verantwortung – Der Umgang mit Datenschutz und Forschungsethik	60
	Methodenpluralität und Subjektorientierung – Ablauf des Projekts .	63
	Unterschiede in der Studie in K-Stadt	70
	Methoden der Auswertung	72
	Zwischenstopp – Die diskursive Produktion von Zugehörigkeit erfassen	75
II.3	ORTE DER FORSCHUNG – D-STADT UND K-STADT	77
	Zwischenstopp – Mit Jugendlichen in der Schule forschen	85

III.	»DENN WIR WISSEN, WIE DAS IST« – SELBSTVERORTUNGEN DER JUGENDLICHEN IN D-STADT	87
	Die teilnehmenden Jugendlichen	88
III.1	GLEICHE UNTER GLEICHEN?	95
	Gruppen, Kleidung, Stile und die Frage nach der Diskursmacht	96
	»Mensch sein halt« und »sehr viele Unterschiede« – Muhamed, Ahmed und Nasi über Gleichheit und Differenz unter Jugendlichen	102
	»es sind ja immer so Ausländer und Deutsche!« – Ethnisierte Unterscheidungen in Gruppen	104
	Zwischenstopp – Unauflösbare Paradoxien und komplexe Diskurse von Gleichheit und Differenz unter Jugendlichen	113
III.2	ALLTÄGLICHE VIELKULTURALITÄT – VIELKULTURALITÄT IM ALLTAG	115
	»in Deutschland wohnen so viele Kulturen«– Annika, Inka, Gülce und Semra über den Umgang Vielkulturalität und Nationalismus	115
	Sind in der Schule wirklich alle gleich? – Cemal erzählte, wie Schüler zu ›Gästen‹ (gemacht) wurden	116
	Aushandeln und Aushalten von Differenz im Alltag – Annas Geschichte	119
	»Abschieben!« – Vinzents alltäglicher Ärger mit ›den Ausländern‹ und Longs Einwände	121
	»Hassen Sie Ausländer?« – Diskurse über Diskriminierungserfahrungen, Abgrenzungen und Nationalgefühl	125
	Kultur, Religion, Tradition? – Vorstellungen über zukünftige Partner*innen	132
	Zwischenstopp – Die Gleichzeitigkeit von Vielkulturalität und differentialistischem Rassismus	141
III.3	DISKURSE VOM DEUTSCH-SEIN – (ETHNISIERTE) ZUGEHÖRIGKEITEN ERKLÄREN	145
	»das find ich voll Schwachsinn« – Annika, Gülce, Inka und Semra diskutieren Ausschlüsse und Zugehörigkeiten	147

»du wirst nie ne Deutsche« – Arsu, Cecilia, Dilara, Mustafa und Selin diskutieren die (Un-)Möglichkeit von Zugehörigkeit	151
»Viele Deutschen feiern« – Wie ›die Deutschen‹ so sind	154
»Das sieht man doch!« – Zuschreibung von ›Sichtbarkeit‹	158
Diskurse von Sprache – Doing Remix, doing Zugehörigkeit?	161
Zwischenstopp – Was heißt ›deutsch‹? Und wofür brauchen wir diese Beschreibung?	166
III.4 GENDER-GESCHLECHT-SEXUALITÄT – NORMEN UND AUSNAHMEN ...	171
Vergeschlechtlichte Ethnizität und ethnisierte Gender	173
Schwul oder Lesbisch in der Schule, das gibt es (fast) nicht	182
Von Schlampen, Don Juans und anderen Jugendlichen – Moralische Codes	187
Zickig-Sein – Selbstbehauptungsstrategien bei Mädchen	195
»Ich wollte immer ein Junge sein« – Lolle, Melissa und Gülce	198
»Das ist meiner Meinung nach [...] Sexismus« – Annika, Inka, Erna und Long	202
Zwischenstopp – Die Beständigkeit heteronormativer Diskurse und der Mangel an differenzierter Information in der Schule	205
III.5 VON ELTERN UND ERWACHSENEN – STATUSFRAGEN, REGELN UND UMGANGSWEISEN	207
Theoretischer Einschub – Soziales und kulturelles Kapital	208
»schon anders« oder »eher ähnlich«? – Differenz und Gleichheit zwischen Jugendlichen und Erwachsenen	210
Statusfragen und Umgangsweisen	214
Konfliktpotentiale – Ausgehen, Aussehen, Aufräumen, ›Kultur‹ ..	225
»Manchmal denk ich, ich bin adoptiert, ey [...] wie die sich verhalten!« – Erna und Aleya über generationen- und ethnokulturelle Differenz zu den Eltern	236
»so stell ich mir eigentlich ne gute Familie vor« – Vorstellungen von Familie und Partnerschaft	240

Zwischenstopp – Ablehnung und Anerkennung von Eltern und Erwachsenen	247
IV. DER BLICK VON AUßEN – KANADA ALS VORBILD?	251
IV.1 DISKURSE VON (DER NORMALITÄT DER) DIFFERENZ	253
Soziopolitischer Hintergrund – Den gesellschaftlichen Nutzen von Vielkulturalität politisch erfassen	254
IV.2 »WE ARE ALL DIFFERENT« – SELBSTVERORTUNGEN DER JUGENDLICHEN IN K-STADT	257
Die teilnehmenden Jugendlichen	257
Vielkulturalität – Ethnokulturelle und andere Verortungen	257
Gender-Geschlecht-Sexualität – Komplexe Normierungen	272
»Be who you wanna be« – Kay, Sting, Stephanie und Reno über Stile und Gruppen	276
»All teenagers are not the same« – Dion über Jugendliche (als) Straftäter*innen	278
Zwischenstopp – Diskurse von (der Normalität der) Differenz	279
V. »WIR SIND HALT ALLE ANDERS!« – ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICKE	281
V.1 DIFFERENZIERTE MODELLE VON ZUGEHÖRIGKEIT	283
Modelle der gesellschaftlichen Teilhabe und ihre alltägliche Auflösung	283
Komplexität als Norm – Zwei Ergebnisstränge	285
V.2 ETHIK DER VIELFALT, KONTEXTUALISIERTE KOMPETENZEN UND TRANSKULTURELLES KAPITAL	291
ANHANG	295
Interviewleitfaden	295
Fotos zur Vorlage im Interview	297
BIBLIOGRAPHIE	301

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Annikas Zeichnung	87
Abbildung 2 – Aylins Zeichnung	112
Abbildung 3 – Fotovorlage	159
Abbildung 4 – Ernas Zeichnung	197
Abbildung 5 – Fotovorlage	203
Abbildung 6 – Nasis Zeichnung	220
Abbildung 7 – Sultanas Zeichnung	223

Danksagung

Forschung ist immer das Zusammenspiel vieler Menschen und Faktoren, und Viele waren an der Umsetzung meiner Forschung und an ihrem Gelingen beteiligt. Ihnen möchte ich hier danken.

Besonders danke ich Prof. Dr. Dirk Hoerder, der diese Arbeit inhaltlich und institutionell auf den Weg gebracht hat. Seine Unterstützung hat auch long distance nie abgenommen und sein Blick auf größere Zusammenhänge hat mein Denken und Arbeiten stets gefördert. Prof. Dr. Dorle Dracklé danke ich für die Unterstützung dieser Arbeit als Zweitbetreuerin. Ihre kritischen Anmerkungen waren ebenso wertvoll wie ihre Ermutigung, meinen eigenen akademischen Weg zu gehen. Prof. Dr. Yvonne Hébert ermöglichte mir einen Einblick in eine andere akademische Welt. Merci, Yvonne, for showing me just how exciting and inspiring academia can be, for food for thought, and the best Chinese vegetarian meal. Prof. Dr. Christiane Harzig brachte mich als Studentin auf den Weg der feministischen Migrationsforschung und forderte mich immer wieder neu heraus. Von ihr lernte ich auch, dass es sich mit den Händen gut reden lässt, ein Text aber einen Anfang und ein Ende braucht. Dass sie die Veröffentlichung dieser Arbeit nicht mehr erleben kann, ist besonders schmerzlich.

Von Claudia Haase und Annika McPherson lernte ich, neben vielem anderen, Kollegialität. Nora Rätzl und Anne Dünzelmann gaben meiner Arbeit wichtige Impulse. Marion Schulz hat meinem Datenmaterial und mir eine Arbeits-Heimat gegeben. Herr Schorfmann behielt den Überblick über komplexe Verwaltungsvorgänge. Die Interviewer*innen Olena Zhuarvel, Müzeyyen Yildirim und Leon Müstak erlaubten mir auch Einblicke in ihre eigenen Erfahrungen. Anne Truter, Ole Herlyn und Patricia Schultz halfen, aus Materialbergen bearbeitbare Daten zu machen; Ole Herlyns Kommentare vor der Veröffentlichung machten aus dem Ganzen einen besseren Text. Anne Kuhlmann-Smirnov und J. Seipel schließlich waren unerschrocken genug, auch unter Zeitdruck Texte zu lesen und zu kommentieren. Euch allen mein herzlichster Dank.

Ich danke des weiteren allen Kolleg*innen in Bremen und anderswo für Gespräche, Kritik und Diskussionen, besonders dem internationalen Forschungsprojekt »Patterns of cultural transfer in Canada and in other countries« im Kontext des größeren Projekts »Transculturalisms: Diversity and Metamorphoses« des International Council for Canadian Studies (ICCS), dem Doktorand*innen-Kolleg »Prozessualität in transkulturellen Kontexten: Dynamik und Resistenz« an der Universität Bremen und der Empirie-Gruppe Gender-Forschung in Bremen.

Ganz besonders danke ich Gisela Schmitt und Meinrad Schmitt, deren unbürokratische ideelle und materielle Ausbildungs- und Forschungsförderung

mich überhaupt erst dahin gebracht hat, dieses Projekt anzugehen. Bildung und Ausbildung sind nach wie vor mit Privilegien verbunden. Ich hatte das große Glück, dass meine Eltern mir immer wieder freie Zeit ›erkauft‹ und mich ermutigt haben, diesen Weg zu gehen.

Jonas, mein Neffe, ist ein ganz persönlicher Grund für mich, Verantwortung für den Zustand und die Veränderung der bundesdeutschen Gesellschaft zu übernehmen. Ihm danke ich für seine Besuche und dafür, dass er mich an seinem Leben teilhaben lässt.

Die Universität Bremen, die Gesellschaft für Kanada-Studien, das European Network for Canadian Studies und das International Council for Canadian Studies förderten meine Arbeit mit größeren und kleineren Stipendien und der Möglichkeit, mich in internationale Forschungskontexte einzubringen. Danke!

Es gibt einige Menschen, deren Geduld ich immer wieder strapazierte, mit Geschichten von geplatzten Terminen an der Schule, durch ständigen Zeitmangel, durch monatelanges Verschwinden in Kanada. Neben vielen anderen danke ich Adrian de Silva, Bettina Bock von Wuelfingen und Uli Meyer für ihre Freundschaft und die Diskussionen zu allem, was queer ist. Mit Ulrike Lahn machte die Lehre auch in zeitknappen Phasen Spaß. Kirsten Steppat ist seit Jahren da und sorgt für Bodenhaftung. J. Seipel ist für die großen und kleinen Wunder zuständig und hat Phasen von Entmutigung angesichts scheinbar unüberwindbarer Materialberge ebenso wie Zeiten ungebremster Arbeitswut mit mir überstanden – das größte Geschenk, das sie mir machen konnte. Ich danke euch allen.

Der Schulleiterin und den Lehrer*innen an der Schule, die ich für ein Jahr besuchte, möchte ich für die Offenheit, das Vertrauen und das Interesse an meiner Arbeit danken. Similarly, the principal, teachers and staff as well as the students at the unnamed Junior High School somewhere in Western Canada deserve my thanks and appreciation.

Ich danke allen Schüler*innen, die an dieser Forschung teilgenommen haben. Danke für kürzere und längere Gespräche, für eure Offenheit und Geduld und vor allem für euer Interesse. Einer von euch sagte »Ich bin der der du denkst der ich bin«. Ich glaube es ist so – und auch anders: Ihr wisst ganz genau, wer ihr seid, und ich wünsche euch viel Energie und Ausdauer, damit ihr eure Träume wahr werden lasst. Ein besonderes Dankeschön an Lolle und Long – ihr habt mich immer wieder daran erinnert, dass mein Buch nun endlich fertig werden soll. Euch und allen, die an dieser Forschung teilgenommen haben, widme ich diese Arbeit.

Irina Schmitt

I. Einleitung – Motivation, Fragen und Ziele

Jugendliche sind ein geschätztes Thema öffentlicher Untersuchung. Ihre Haltungen und Werte werden beleuchtet, ihre Probleme mit Beunruhigung zur Kenntnis genommen. Dass Jugendliche dabei selten selbst zu Wort kommen und meist mit dem verengten Blick auf ›Problemjugendliche‹ wahrgenommen werden, ist seit Längerem bekannt, ändert bisher aber kaum etwas an der Sachlage. Auch in der Forschung waren Jugendliche lange ein ›Forschungsgegenstand‹ mit Unterhaltungswert und Gruselfaktor. Oder, wie Helena Wulff es für die Ethnologie formulierte:

If anthropology is the study of humankind, why has it dealt mostly with men, to an increasing extent with women, to some degree with children and old people, but very little with youth as a subject matter? Perhaps, like many other adults, anthropologists view youth as not to be taken seriously: occasionally amusing, yet potentially dangerous and disturbing, in a liminal phase. Recent writings on youth culture, mostly in other disciplines and by cultural journalists, have predictably focused on resistance and deviance. (Wulff 1995, 1)

Ich setzte mir zum Ziel, Jugendliche jenseits der Besonderheit darzustellen, die ihr Alltag für Erwachsene immer wieder ist. Thematischer Fokus wurde dabei zum einen der Umgang mit dem plural erlebten, aber noch immer monokulturell verfassten Leben in der Bundesrepublik, zum anderen die Rolle von Geschlechterkonstruktionen im Alltag. Als Herangehensweise wählte ich die diskursanalytische Untersuchung der Selbstverortungen der teilnehmenden Jugendlichen, wobei mit dem Begriff des Diskurses sowohl Äußerungen als auch Handlungen und Haltungen erfasst werden (u. a. Butler 2004, 198).

Gesellschaftspolitische Gegebenheiten und der Umgang mit Diversität innerhalb einer Gesellschaft haben großen Einfluss auf die Selbstverortungen von Jugendlichen. Eine Vergleichsstudie in Kanada, deren Ergebnisse in Kapitel IV dargestellt werden, beleuchtet die Unterschiede zwischen den Äußerungen der teilnehmenden Jugendlichen in der Bundesrepublik und in Kanada. Spätestens hier wird deutlich, dass Selbstverortungen immer in Abhängigkeit zu spezifischen (Staatsbürgerschafts-)Kulturen verhandelt werden und zu analysieren sind (Cohen 1997, 190). Vor allem aber zeigt sich im Vergleich, dass nationalstaatliche Gegebenheiten nicht naturgegeben, sondern vor dem Hintergrund spezifischer historischer Erfahrungen – politisch – hergestellt und gewollt sind.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, wie sich Jugendliche im Kontext dieser spezifischen gesellschaftlichen Konzepte von Zugehörigkeit, Hierarchisierung und Differenz gesellschaftlich verorten und wie sie diese Verortungen diskursiv erfassen. Wie funktionieren Selbstpositionierungen durch die Identifikation

mit bestimmten Vorgaben oder durch ihre Ablehnung? Welche Bedeutung hat es, wo die Eltern herkommen, ob Jugendliche sich ›Mädchen‹ oder ›Junge‹ nennen, welche Musik sie bevorzugen? Verbindend ist hier die Perspektive, dass Zugehörigkeit performativ hergestellt wird und Verortungen nicht gegeben sind, sondern in der Interaktion entstehen.

Diese Fragen werden untersucht, um Wechselwirkungen unterschiedlicher Verortungsaspekte zu erfassen. Dabei ist die Beschränkung auf einzelne Themen und die Auslassung anderer Bereiche unvermeidbar. Untersuchungen zu sozio-ökonomischen Bedingungen sind ebenso wichtig wie Fragen nach materiellen Kulturen. Diese wurden auch von den Teilnehmer*innen dieser Forschung aufgegriffen, wenn sie beispielsweise über bestimmte Kleidungsstile sprachen. In den Gesprächen mit den Jugendlichen kristallisierten sich allerdings ethnisierte und vergeschlechtlichte Zugehörigkeiten als zentral heraus. Im Kontext gesellschaftlicher und historisch verankerter Diskurse knüpfte ich daher an schon geleistete Arbeiten an und erstelle ein, wie ich hoffe, differenziertes Bild re-konstruierender Prozesse in der Herstellung von Zugehörigkeit.

Jugendforschung als transdisziplinäre Aufgabe

Sowohl theoretisch als auch methodologisch lebt meine Arbeit von disziplinären Überschneidungen. Ich verwende vorwiegend ethnographische Methoden sowie theoretische Ansätze aus den Cultural Studies, der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung, der Migrationsforschung sowie transkulturellen, postkolonialen und feministisch-queeren Theorien. Lange schien mir diese Forschung im Transdisziplinären recht unbequem und schwer auszuhandeln. Inzwischen ist mir deutlich, dass das Thema der Selbstverortung Jugendlicher für mich nur aus einer Perspektiven-Vielfalt zu verstehen ist. In diesem Sinn möchte ich auch einen Beitrag zu ›Deutschland-Studien‹ als *area studies* leisten.

Methodologisch beziehe ich mich besonders auf ein Projekt in Hamburg und London. Die von Phil Cohen, Les Back, Michael Keith sowie Nora Räthzel und Andreas Hieronymus zusammen mit Dirk Hoerder entwickelten Methoden der subjektorientierten qualitativen Jugendforschung waren ein Ausgangspunkt für die Suche nach adäquaten Methoden der Datenerhebung (Räthzel 2008). Gleichzeitig verweisen ihre Ergebnisse auf die lokale und zeitliche Situiertheit von Erfahrungen und Einstellungen und damit auf die enge Verbindung gesellschaftlicher Bedingungen mit individuellen Erfahrungen (Räthzel 2008, Kapitel 3 und 4). Das Interesse an dieser Verbindung war eine Motivation für meine Forschung. Auch kanadische Forschungen mit Jugendlichen, entstanden unter der Leitung von Yvonne Hébert, beeinflussten die Methodenwahl dieser Arbeit und dienten als Grundlage für den Vergleich des bundesdeutschen Projekts mit der Forschung in Kanada (Hébert 2005).

Jugendforschung als Gesellschaftsforschung

Social scientists and cultural critics have long been both intrigued and confused by youth. Young people, after all, sometimes seem like a completely different species from adults, and their habits, idiosyncrasies, and argot have long mystified grown-ups. [...] for the most part this bafflement seems to lead those interested in young people to define adolescence itself as a social problem. (Epstein 1999, 1)

Jugendforschung bzw. Forschung mit Jugendlichen ist, wie ich in Kapitel II.1, »Theoretisches Handgepäck«, ausführen werde, als Forschung an gesellschaftlichen Schnittstellen zu verstehen und profitiert von der disziplinären Öffnung. So ist diese Arbeit eine Untersuchung der bundesdeutschen Gesellschaft durch die Äußerungen und Analysen der teilnehmenden Jugendlichen und den Vergleich mit den Beiträgen aus der kanadischen Studie. Es ist also die Untersuchung des »Eigenen« durch gesellschaftliche Akteur*innen, die von erwachsenen Beobachter*innen oft als »fremd« oder doch zumindest als »anders« wahrgenommen werden. Der transnationale Vergleich ermöglicht sowohl eine Horizonsweiterung, ohne unkritischer Begeisterung anheim zu fallen, als auch die Analyse der eigenen Gesellschaft mit der Distanz der Außenperspektive.

Jugendliche werden, je nach (Forschungs-)Perspektive, als zukunftstragend oder als Vorbot*innen gesellschaftlichen Verfalls gesehen (Giroux 1999, 25). Gerade in den nach-postmodernen »westlichen« Gesellschaften ist die Rede vom Jugendlichkeitswahn einerseits und der Überalterung der Gesellschaften andererseits symptomatisch. Tatsächlich wurden und werden Jugendliche von den mächtigeren Eltern- und Großelterngenerationen stets als problematisch positioniert, gegenwärtig von denjenigen also, die häufig mit ihrer (Kauf-)Kraft darum bemüht sind, »jugendlich« zu scheinen. Reaktionen auf die vorgegebenen Bedingungen werden durch das scheinbar jugendtypische kriminelle Potenzial als destruktiv erklärt und eben nicht als Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Vorgaben.¹ Gleichzeitig werden Mittel für die Jugendarbeit drastisch gekürzt und Jugendzentren geschlossen.

Dabei herrscht in der Bundesrepublik trotz zunehmender Thematisierung der mangelnden Partizipation Jugendlicher und der beobachteten Politikverdrossenheit immer noch Konsens darüber, dass die potenziell gefährliche und gefährdete Gruppe der Jugendlichen schwerlich in der Lage sein kann, aktiv am politischen Leben teilzunehmen – die Einflussnahme beispielsweise durch das Wahlrecht wird ihnen nicht zugestanden. Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000 stehen besonders migrantische Jugendliche im Zentrum öffent-

1 So wurde im Herbst 2003, als das Deutsche Jugendinstitut in München eine Studie zur Schulvermeidung veröffentlichte, auf konservativer Seite diskutiert, ob »kriminelle« Jugendliche mit elektronischen Fußfesseln kontrolliert werden sollten. Gewalttaten unter Schüler*innen werden mit dem Ruf nach mehr Kontrolle und härteren Strafen beantwortet.

licher Aufmerksamkeit.² Trotz wiederholter Hinweise aus der Schul- und Jugendforschung, dass das bundesdeutsche Schulsystem systematisch Ungleichheit reproduziert, wird bei der Thematisierung in Politik und Medien migrantischen Jugendlichen noch immer eine Rolle als Auslöser*innen der von PISA festgestellten Problemlagen zugeschrieben. Der UN-Sonderberichtersteller für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, hielt dies folgendermaßen fest:

One of the main causes of this exclusion is the system of classification, which is carried out at a very early age and following criteria that are neither clear nor uniform. The resulting evaluation depends to a large extent on the particular regulations in force in each Land and on the teachers, who are not always properly trained to carry out this task. Germany should reform its educational system in such a way that it preserves its current merits, such as the high level of school attendance, while overcoming its inequalities and the lack of opportunity for certain population sectors. A rights-based approach to education would make it possible to conduct the necessary reforms to meet the educational needs of all members of the population. (Muñoz 2007, 22)

Der Besuch des UN-Bildungsexperten im Februar 2006 und sein Bericht stießen auf Ablehnung vor allem konservativer Politiker*innen, aber auch der Kultusminister*innen-Konferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2007), wurden dagegen von ProAsyl positiv aufgenommen (Kopp 2007).

Migration und Vielkulturalität sind Themen mit einem hohen Potenzial für hitzige Debatten und rasche Urteile, wie Encarnación Gutiérrez Rodríguez erläutert:

Auch die mediale Debatte um die 2002 vorgestellten Ergebnisse der PISA-Studie bediente sich dieser Stereotype und konstruierte mit populistischem Gestus einen ›Sündenbock‹ für die anhaltende soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Kinder mit einem nicht-deutschen Hintergrund wurden als Ursache für das schlechte Abschneiden der deutschen Schulen im internationalen Vergleich ausgemacht. Das Thema soziale Ungleichheit wurde mit Ethnizität verknüpft. Diesmal nicht, um eine ›eindeutig kulturell differente‹ Identität auszubilden, sondern um eine soziale Gruppe als die ›defizitären Anderen‹ zu konstruieren. Das Problem war nicht das ökonomisch und sozial vernachlässigte und bereits durch seine Viergliedrigkeit soziale Ungleichheit (re-)produzierende Schulsystem in Deutschland, sondern die ›nicht integrierbaren Ausländer und ihre Kinder‹. (Gutiérrez Rodríguez 2003a)

Dabei wird diese Debatte durchaus nicht auf die von den Verfasser*innen der Pisa-Studie vorgestellten Fakten und Empfehlungen gestützt, die einen zwar kritischen, doch auch optimistischen Ton einschlugen:

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind lernmotiviert und haben eine positive Einstellung zur Schule. Eine solche starke Lernbereitschaft kann von den Schulen genutzt werden, um den Erfolg dieser Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem zu fördern. (OECD 2006, 2)

2 PISA: »Program for International Student Assessment«, dreijährlich durchgeführte internationale Vergleichsstudie der OECD (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004).

Warum also wurde und wird diese Auseinandersetzung nach PISA nicht mit Blick auf die hier angesprochenen Kompetenzen geführt, sondern auf vereinfacht dargestellte Problemlagen und auf (vor allem männliche) migrantische Jugendliche als Personifikation dieser Probleme fokussiert ?³

Solche Diskrepanzen sind ein Verweis auf spezifische Diskursstränge, die politische und gesellschaftliche Strategien und Entwicklungen beeinflussen und strukturieren. Diese Diskursstränge haben auch Einfluss auf die Selbstwahrnehmungen Jugendlicher und ihre Umgangsweisen mit gesellschaftlichen Normen und Vorgaben. Jugendliche re-produzieren Diskurse in ihrem alltäglichen Handeln und in ihren Äußerungen.

»Ich bin der der du denkst der ich bin« – Subjektzentriert forschen

Die Selbstwahrnehmung und Selbstpositionierung Jugendlicher schließt, wie ich in Kapitel II.2, »Method(ologi)en«, ausführen werde, bewusste Reflexion gesellschaftlicher Bedingtheiten ein. Sie bedeutet aber auch die Anbindung an bestimmte Diskursstränge zum Zweck der Legitimation der eigenen Position. Forschungsbeziehungen reflektieren dies, wie ein Jugendlicher deutlich machte, als er mir zu Beginn der Forschung sagte: »Ich bin der der du denkst der ich bin«. Damit verwies er auf die Reflexivität der Forschungsbeziehung und auf die Rolle der Forscherin in der Konstruktion von Darstellungen der Teilnehmer*innen.

Die Möglichkeit der Verbindung von Untersuchungen struktureller Bedingungen mit individuellen Strategien macht die Analyse von Diskursen besonders produktiv. Diskursanalytische Herangehensweisen ermöglichen die Analyse dessen, was als ›normal‹ konstituiert wird und wie diese Normalität den Alltag und die Wahrnehmung der eigenen gesellschaftlichen Position von Jugendlichen strukturiert.

Über Vielkulturalität zu forschen heißt immer auch, Stellung zu beziehen. Die Position dieser Arbeit erklärt sich dabei sowohl aus theoretisch-politischen wie auch aus methodologischen Erwägungen. Meine Perspektive auf die bundesdeutsche (und die kanadische) Gesellschaft und die Analyse von Selbstverortungen bzw. Identifikationen ist geprägt von queeren und postkolonialen Theorien, also von der Annahme der Mehrschichtigkeit und Performativität von Zugehörigkeiten und der Analyse von Machtverhältnissen und Hierarchisierungen.

Im Fokus stehen dabei Untersuchungen der Rolle von Gender-Geschlecht-Sexualität und ethnokulturellen/ethnisierten Zugehörigkeiten im Kontext der Aus Handlungsprozesse Jugendlicher mit Gleichaltrigen, mit der Institution Schule und

3 Seit Februar 2007 wird in der Kultusminister*innen-Konferenz wieder vermehrt die Förderung vorhandener sprachlicher Potenziale migrantischer Jugendlicher debattiert, ein wichtiger Schritt, der als Reaktion auf die langjährige Kritik an der monolingualen Schule gesehen werden kann. Dennoch bedarf es nicht nur dieser Förderung von Familien- und Herkunftssprachen, wie sie an vielen Schulen schon besteht, sondern auch der gesamtgesellschaftlichen Integration und Anerkennung dieser Kompetenzen.

mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Es geht um die Paradoxien des handelnden Subjekts in konstitutiven Kontexten und die Wahrnehmung von Verortungsleistungen als Kompetenz sowie eine kritische Betrachtung politischer Gegebenheiten und Perspektiven.

Anders als in den meisten Studien zum Thema stand bei dieser Arbeit die Untersuchung von Zugehörigkeiten von Beginn an im Zentrum. So legte ich nicht bestimmte ethnisierte/ethnisierende Kategorien bei der Formulierung meiner Fragen fest, sondern überließ es den Teilnehmer*innen, bei Bedarf eine solche Kategorisierung vorzunehmen. Damit folgte ich Back, Rätzkel und Hieronymus, die auf die Notwendigkeit verweisen,

to look at ethnicities or national belongings as something that is reworked and reconstructed in everyday life and can mean different things for the same individual at different moments. [...] when classifying our research subjects according to their origin, ›race,‹ or ethnicity (or whatever we may call it), we are constantly in danger of imposing categories on them, which they use in loose, shifting ways. (Back/Rätzkel/Hieronymus 2008, 16)

Ein für die Forschung mit Jugendlichen immer wieder spannendes Thema: Mit welchem Recht kann ich, als christlich sozialisierte, Weiße, bürgerlich privilegierte Akademikerin Jugendliche befragen, zumal migrantische Jugendliche, aber auch Jugendliche aus sozial unter-privilegierten/diskriminierten Kontexten? Ich baute mir mehr oder weniger tragfähige Brücken. Die stabilste ist die Brücke der gleichen Gegenwart, in der die teilnehmenden Jugendlichen und ich leben, und die der gleichen Diskurse, die uns prägen, auch wenn wir diese Diskurse unterschiedlich erleben. Die Jugendlichen, die an diesem Projekt mitgearbeitet haben, spiegelten Teile dessen wieder, was ich verkürzt als ›gegenwärtige Realität‹ bezeichnen möchte. Diese Arbeit ist also ein Kaleidoskop, zusammengesetzt aus den Spiegelungen der Teilnehmer*innen und meinen Spiegelungen dessen, was ich von ihnen erfahren habe. Auch in die Erhebung der Daten sollte dies Eingang finden: Interviewer*innen mit unterschiedlichen sprachlichen und ethnokulturellen Erfahrungen waren vor allem an den Einzelgesprächen mit den teilnehmenden Jugendlichen beteiligt. Die engen Forschungsbeziehungen und die Methodenbreite – Fragebögen, Zeichnungen, Interviews, Gruppengespräche, Kassetten- und Fototagebücher und teilnehmende Beobachtung – brachten komplexe und vielschichtige Informationen hervor. Dabei ging es mir nicht um die Abbildung einer bloßen ›Realität‹, sondern um die Untersuchung der diskursiven Produktion von Zugehörigkeit.

Im Zentrum der Arbeit stehen also die Aussagen der Teilnehmer*innen. Wie positionieren sie sich durch ihre Äußerungen, welche Diskurse ziehen sie für ihre Argumentationen heran? Welche Modelle sind für sie dabei von Bedeutung – eher binäre Gegenüberstellungen oder plurale Konzepte oder Kombinationen mehrerer Perspektiven? Wie paradox dieser Umgang mit Bedeutungsmodellen sein kann, wird in der Analyse der Aussagen der teilnehmenden Jugendlichen deutlich. Der empirische Teil der Arbeit ist daher das Kernstück der Untersuchung. In den Kapi-

teln III.1 bis III.5 werden Diskussionen und Überlegungen der Teilnehmer*innen in der Bundesrepublik vorgestellt und analysiert, die sich mit Freundschaftsnetzwerken befassen (Kapitel III.1), mit dem Erleben von und dem Umgang mit alltäglicher Vielkulturalität (Kapitel III.2), mit der Frage nach ethnisierten Zugehörigkeit und dem Verständnis davon, was ›deutsch‹ bedeutet (Kapitel III.3), der Rolle von Gender-Geschlecht-Sexualität (Kapitel III.4) sowie dem Umgang mit Erwachsenen und Vorstellungen von Familie (Kapitel III.5).

Dabei kommen sowohl Kompetenzen und produktive Herangehensweisen als auch Probleme und Irritationen zur Sprache und werden im Kontext gesellschaftlicher Vorgaben untersucht. Deutlich wird, dass in der Bundesrepublik bisher noch kein kohärenter Ansatz gefunden wurde, ›neue Deutsche‹ als integralen Teil der Gesellschaft zu begreifen. Kernthemen der gesellschaftspolitischen Entwicklung – Reformierung der Schulen, mangelnde Geschlechtergerechtigkeit, Arbeitslosigkeit – werden ›verfremdet‹ und Probleme auf die Anwesenheit Eingewandeter zurückgeführt. Die von Étienne Balibar 1992 formulierte Kritik am nationalstaatlichen Umgang mit vermeintlicher Differenz hat dabei heute noch Gültigkeit:

Die ›unterschiedlichen‹ Kulturen sind also die Hindernisse für den Erwerb *der* Kultur, bzw. sie werden institutionell (durch die Schule oder durch die Normen der internationalen Verständigung) zu Hindernissen aufgebaut. Und umgekehrt erscheinen die ›kulturellen Defizite‹ der beherrschten Klassen als praktische Seite ihrer Fremdheit bzw. als Lebensformen, die den zerstörerischen Auswirkungen der ›Vermischung‹ in besonderem Maße ausgesetzt sind (d. h. den zerstörerischen Auswirkungen der materiellen Bedingungen, unter denen sich diese ›Vermischung‹ vollzieht). (Balibar 1992, 34, Hervorhebungen im Original)

Dass durch solche Vorgehensweisen eine Chance vergeben wird, zeigt sich an Gesellschaften, die in den letzten Jahrzehnten aktiv Einwanderung und Vielkulturalität gestaltet haben (u. a. Harzig 2004). So wurde in Kanada die Politik des Multikulturalismus als gesamtpolitisches Leitmotiv durchgesetzt und damit langfristig – bei aller Notwendigkeit zur Neubewertung und Überarbeitung – ethnisierte gesellschaftliche Stratifikationen verringert. In der in Kapitel IV vorgestellten kanadischen Vergleichsstudie wird deutlich, welchen Einfluss gesellschaftliche Modelle auf die alltäglichen Selbst- und Fremdwahrnehmungen haben.

Die Frage nach Zugehörigkeit trifft den Kern von Gesellschaft. Die Untersuchung vom Verständnis von Gemeinschaft – politisch oder sozial – ist ein zentraler Teil dieser Frage. Die prozesshafte Herstellung von Zugehörigkeit zu beobachten ist ein Weg, gegenwärtige Schief lagen und Erfolge zu analysieren und für zukünftige Entwicklungen nutzbar zu machen. Mit diesem Buch möchte ich einen Beitrag dazu leisten, Jugendliche in ihrer Vielschichtigkeit und mit ihren vielen Fähigkeiten und Kompetenzen wahrzunehmen, jenseits vereinfachender und vereinheitlichender Festschreibungen. Konzeptionalisierungen von Vielkulturalität jenseits schematischer Begrenzungen haben in der Bundesrepublik bisher kaum

Eingang in politisches Handeln gefunden. Als Gesellschaft müssen wir dafür Sorge tragen, dass Jugendliche in ihren Handlungsmöglichkeiten nicht eingeschränkt, sondern ermutigt werden, Unterschiedlichkeit respektvoll erfahren zu können.

Wer mag, kann nun die folgenden Seiten überschlagen und direkt zum empirischen Teil übergehen. Doch scheint es mir gerade im interdisziplinären Austausch immer wieder notwendig, Vorannahmen und Herangehensweisen deutlich zu machen.

II. Theorien, Method(ologi)en und Orte

Im Folgenden erläutere ich die theoretischen, methodologischen und methodischen Zusammenhänge, die den Rahmen für diese Forschung ergaben, sowie die konkrete Verortung in den Forschungsschulen. Im ersten Schritt ist dies eine Darlegung von Aspekten der Jugendforschung, der Theoretisierung nationaler Zugehörigkeit und von Gender-Geschlecht-Sexualität als Forschungsgegenstand und als Forschungsperspektive. Anschließend stelle ich transkulturelle, postkoloniale und queere Theorieangebote dar, als Ansätze zur Konzeptionalisierung von Vielkulturalität und der Performanz von Zugehörigkeit. Dies soll als theoretischer Apparat dienen, der die gegenwärtige gesellschaftliche Komplexität weder vereinfacht noch unkritisch überhöht. Im Kapitel II.2 stelle ich die Erhebungs- und Analysemethoden meiner Forschung vor. Die Darstellung der Forschungsorte und –schulen leitet dann über zu den thematischen Analysen. Eröffnen möchte ich diesen Teil aber mit einer Klärung meines Begriffsapparates.

Begrifflichkeiten und Benennungen

Wie lässt sich gesellschaftliche Komplexität auch in der Forschung sprachlich fassen? Dieser Aspekt ist mir wichtig, da mir sprachliche Ungenauigkeiten und Übergriffe in letzter Zeit wieder in größerer Häufigkeit begegnen.

Rassisierung, Ethnisierung, Vergeschlechtlichung und das Unmögliche im Möglichen

Wie ich noch weiter ausführen werde, gehe ich von performativen Verortungen aus, die durch Anknüpfen an Diskurse ausgehandelt werden. Ich muss mich daher notwendigerweise auch um eine Sprache bemühen, die dieser Annahme gerecht wird. Dies ist nur eingeschränkt möglich, denn, wie Christine Huth-Hildebrandt vermerkt,

die einmal entstandenen Setzungen [sind] nur schwer zu verwerfen, weil sich im Prozeß der Ethnisierung ein Begriffsapparat als Kanon herausgebildet hat, der Wahrnehmungen in spezifischer Weise kanalisiert und kategorisiert. Die Verbalisierung anderer Wahrheiten scheitert oft bereits daran, daß die dafür benötigte Sprache fehlt. (Huth-Hildebrandt 1999, 201)

Diese Beschränkungen durch einen Begriffsapparat, der die Wiedergabe von Wahrnehmungen verständlich machen soll, gilt in ähnlicher Weise auch für Bezüge auf körperliche Markiertheit. Ebenso wie ›Ethnie‹ sind die Konzepte ›Rasse‹ und Gender-Geschlecht-Sexualität wegen ihrer oft vereinheitlichenden Zuschreibungen und den daraus resultierenden Ein- und Ausschlüssen problematisch.

Ich verwende daher die Begriffe Rassisierung, Ethnisierung und Vergeschlechtlichung, um die Gemachtheit und kontinuierliche Re-Produktion dieser Erfahrungen hervorzuheben. Diese drei Prozesse funktionieren dabei in gegenseitiger Abhängigkeit (auch mit weiteren Aspekten) und dienen sowohl zur Selbst- als auch zur Fremdverortung. Balibar verweist auf »*ein historisches System sich ergänzender, miteinander verbundener Ausgrenzungs- und Herrschaftsformen*«, denn »der Rassismus und der Sexismus funktionieren zusammen, wobei insbesondere *der Rassismus immer einen Sexismus voraussetzt*« (Balibar 1992, 63, Hervorhebung im Original).

In englischsprachigen Kontexten wird ›*race*‹ inzwischen auch als politischer Begriff eingesetzt, der ebenso wie ›*racialization*‹ auf die Konstruiertheit von den mit ›Rasse‹ beschriebenen Zuordnungen verwendet wird und besonders auch auf die in dieser Konstruktion wirkenden Machtverhältnisse hinweist. Dies ist allerdings nur möglich vor dem Hintergrund der langjährigen öffentlichen Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe zum Beispiel der USA und Britanniens und natürlich auch Kanadas. Die Dekonstruktion gesellschaftlicher Denkmuster hat in dieser Form in der Bundesrepublik bisher nicht stattgefunden.

Ruth Mandel weist darauf hin, dass die Vermeidung des ›Rasse‹-Begriffs in der deutschsprachigen Diskussion auch zur Vermeidung der Beschäftigung mit Rassismus geführt hat und zur beschönigenden und ahistorischen Benennung als ›Ausländerfeindlichkeit‹, durch die »implizit rassistische Diskurse überspielt« werden (2002, 373). Andere Autor*innen schlagen vor, bei der Beschreibung von gesellschaftlichen Gegebenheiten – nicht in der diskursiven Bearbeitung – gänzlich vom ›Rasse‹-Begriff abzusehen und verweisen auf den hier verwendeten Begriff der Rassisierung (Balibar 1992, 63; Trinh 2001, 11).

Ebenso verwende ich den Begriff der Ethnisierung, um auf die Konstruiertheit von ethnokulturellen Zuschreibungen hinzuweisen. Gutiérrez Rodríguez beschreibt die Funktion von ›Ethnizität‹ für den Kontext der Bundesrepublik:

Im medialen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs sowie im Alltag werden die Individuen ethnisiert, die im Kontext von Diaspora, Exil und Migration stehen. ›Ethnizität‹ fungiert so als hierarchisierendes Unterscheidungsmerkmal, das auf der Basis institutionalisierter wie alltäglicher rassistischer Ein- und Ausschließungsmechanismen entsteht. (Gutiérrez Rodríguez 2003a; Hervorhebung IS)

Mit Bezug auf Sedef Gümen ist Ethnisierung dabei die Ungleichheit, »die mit der Zuschreibung staatlich verordneter ›ethnischer Merkmale‹ arbeitet« (Gutiérrez Rodríguez 1999 [20]; Gümen 1998). Entscheidend ist hierbei der Prozess der Ethnisierung, durch den eine Unterscheidung zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen vorgenommen wird.

Ebenso wie bei Rassisierung und bei Vergeschlechtlichung ist also die Betonung der prozessualen und diskursiven Herstellung von Verortungen mit dem Ziel der Hierarchisierung zentral. Dabei ist fraglich, ob ethnisierte Zuschreibungen (und in der Erweiterung jegliche Zuschreibungen) zukünftig ausschließlich

Selbstzuschreibungen sein können, »*a matter of individual choice*«, wie Alejandro Portes und Rubén G. Rumbaut überlegen (Portes/Rumbaut 2001, 150).

Wo immer ich von Gruppen schreibe, verwende ich einen integrierten Plural, beispielsweise ›Schüler*innen‹. Der * soll auf die Konstruiertheit und Kontinuität von Geschlechter-Positionen und auf einen Mangel in der deutschen Sprache hinweisen: Es fehlt der sprachliche Ausdruck für Geschlechter-Positionen jenseits der Zweigeschlechtlichkeit. Auch gängige Schreibweisen mit dem ›Binnen-I‹, wie in ›SchülerInnen‹ verweisen nur auf zwei mögliche, klar zu unterscheidende Positionen. Seit einiger Zeit gibt es Bemühungen, Schreibweisen zu finden, die diese Trennung aufheben oder zumindest infrage stellen.⁴ Ebenso werden rassistische und rassistische Zuschreibungen durch Großschreibung hervorgehoben (›Schwarz‹ oder ›Weiß‹), um auf ihre Konstruiertheit zu verweisen.

Zudem verwende ich den Begriff Gender-Geschlecht-Sexualität in dieser sperrigen Darstellung, um auf die gegenseitige diskursive Bedingtheit der drei Aspekte und die Normalisierung dieser Bedingtheit hinzuweisen. Während die Dekonstruktion von ›Geschlecht‹ in der Theorie inzwischen weitgehend anerkannt ist, bleibt die Umsetzung in Bereiche jenseits eines Zielgruppen- und Minderheiten-diskurses hinter diesem Wissen zurück.

Benennungen in der (Jugend-)Forschung

Ein Thema, mit dem Autor*innen in der Jugendforschung immer wieder konfrontiert sind, ist die Benennung des Gegenübers und die damit verbundenen Zuschreibungen.⁵ »Wie« fragt Mecheril

soll die interessierende Personengruppe bezeichnet werden? Jede Bezeichnung ist in ihrer Art (un)angemessen, weil sie (nur) bestimmte Aspekte fokussiert und als Bezeichnung die phänomenale oder explanative Signifikanz des Gesichtspunktes suggeriert. (Mecheril 2003, 9)

Auch wenn ich davon ausgehe, dass alle Teilnehmer*innen ›Jugendliche in der Bundesrepublik‹ sind, ist es für die Analyse notwendig, zu differenzieren. Wenn Teilnehmer*innen darauf Wert legen, sich spezifisch zu verorten – entweder ethnonational, also zum Beispiel als ›kurdisch‹ oder ›deutsch‹, oder durch Aneig-

4 Beispielsweise die Verwendung des _, also Schüler_In, bei Steffen Kitty Herrmann: »Der Unterstrich _ repräsentiert all diejenigen, die entweder von der zweigeschlechtlichen Ordnung gewaltsam ausgeschlossen werden oder aber nicht Teil von ihr sein wollen. Mit Hilfe des _ sollen all jene Menschen wieder in die Sprache eingeschrieben werden, die gewaltsam von ihr verleugnet werden.« (Herrmann 2007, 115; auch 2003).

5 Siehe hierzu auch Back/Räthzel/Hieronymus (2008, 16 FN 2). Sie verwenden den Begriff »*native*« für nicht-migrantische Jugendliche. Sinnvoll ist hieran die Umkehrung der Diskurse, »*deliberately turning the tables as ›native‹ is originally a term signifying the ›uncivilized.*« Da jedoch ein Großteil der migrantischen Jugendlichen de-facto ›Eingeborene‹ sind, erscheint mir die Unterscheidung nach den Erfahrungen von Migration oder Persistenz passender.

nung des Begriffs ›Ausländer‹ – habe ich diese Selbstbezeichnungen übernommen.⁶ Für die Interpretation und die Analyse nehme ich Rekurs auf die folgende Einteilung: Als ›migrantische‹ Jugendliche benenne ich sowohl Schüler*innen mit eigener Migrationserfahrung als auch solche mit ›Migrationshintergrund‹, deren Eltern oder Großeltern in die Bundesrepublik eingewandert sind. ›Nichtmigrantische‹ Jugendliche nenne ich hier die Schüler*innen, die ebenso wie ihre Eltern und Großeltern in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen sind. Damit übernehme ich offensichtlich zunächst einen Gestus, der Zugehörigkeit erst nach vielen Generationen normalisiert.

Dies zeigt, wie eng verbunden das sprachliche Instrumentarium mit den gängigen Diskursen ist. Während der Vergleichsstudie in Kanada wurde der Konstruktionscharakter der in der Bundesrepublik üblichen Termini noch deutlicher: Dort wurde der Begriff *immigrant* im Alltag nur für diejenigen verwendet, die selbst vor kurzer Zeit nach Kanada eingewandert waren, der Begriff *foreigner*, Ausländer*in, galt nur für Menschen, die sich vorübergehend in Kanada aufhielten.

Meine grundlegende Forschungshaltung, nach der nicht ich die Teilnehmer*innen ›ihren‹ Gruppen zuordnen und dann nach diesen Gruppen befragen würde, war von Bedeutung, gerade auch, wenn ich damit an Grenzen stieß. Meiner anfänglichen, theoriegeleiteten Weigerung, die Schüler*innen zum Beispiel nach ethnokulturellen bzw. ethnonationalen Gruppen oder Gender zu benennen, setzten die Jugendlichen ihre eigenen Benennungen entgegen. Damit bestätigte sich auch eine Position, die Back, Rätzkel und Hieronymus beschreiben:

Using terms like migrant, black, or native youth, we are in danger of constructing homogeneous, essentializing images of young people. But if we want to know if young people positioned as migrants act differently or in the same way as those defined as legitimately belonging to the majority of society, we have to refer to them in the way in which they are positioned. Additionally, as in our societies people are socially positioned, defined and treated by institutions as well as in their everyday life according to their socio-geographical origins (or what is perceived as such) it would be naïve to think that this has no influence on the way in which they (can) act. To analyze the effects of racism one has to refer to those groups who are the targets of racism (and to those who are in the position to be the perpetrators, because this position affects them as well). (Back/Rätzkel/Hieronymus 2008, 17)

Dennoch waren solche Be- bzw. Zuschreibung nicht gänzlich zu umgehen: Zum einen, da die Zuschreibungen, mit denen die Jugendlichen alltäglich umgingen, benannt werden müssen; zum anderen, weil deren Wirkmächtigkeit so groß war, dass die meisten Teilnehmer*innen regelmäßig auf diese Zuschreibungen zurückgriffen. Ein Ziel dieser Arbeit ist, diesen wissenschaftlichen *double-bind* aufzuzeigen, zu reflektieren und dadurch zu dezentrieren.

6 Zum integrativen Moment des ›Ausländer‹-Begriffs siehe Mannitz (2003, 159-162); zur politischen Bedingtheit und Konstruktion siehe Rätzkel (2003b).

Zitierweisen und Transkriptionshinweise

Um die Diversität der Materialien, die in diese Arbeit eingebunden wurden, deutlich und die Vielschichtigkeit der Quellen transparent zu machen werden:

- Interviewzitate in Tabellenform dargestellt,
- Zitate aus dem Forschungstagebuch kursiv geschrieben, eingerückt und vom Fließtext abgesetzt;*
- Literatur-Zitate eingerückt und vom Fließtext abgesetzt;

eigene Texte der Jugendlichen hinterlegt und gerahmt.

Wie im Methodenkapitel ausgeführt wird, sind die Namen der Teilnehmer*innen anonymisiert; die Namen im Text wurden von den Teilnehmer*innen selbst gewählt. In einigen Fällen werde ich jedoch davon absehen, Personen spezifisch zu nennen oder auch biographische Angaben nicht ausführen, um die Teilnehmer*innen ausreichend zu schützen. Ebenso anonymisiere ich die Eintragungen aus dem Forschungstagebuch, wobei ich so weit als möglich den Wortlaut der Eintragung wiedergebe. Namen von Personen, die nicht direkt am Projekt beteiligt waren, und von Orten werden durch ___ bzw. [Bezeichnung] ersetzt; zur besseren Lesbarkeit werden Namen von Personen, die nicht direkt am Projekt beteiligt waren, aber häufiger erwähnt wurden, anonymisiert wiedergegeben. Auf die Forschungsstädte wird mit D-Stadt (in der Bundesrepublik Deutschland) und K-Stadt (in Kanada) verwiesen. Die Zahlenangaben am Ende eines Interview- oder Gesprächsausschnitts beziehen sich auf Abschnitte (also nicht auf Zeilen).

Zur besseren Lesbarkeit und Genauigkeit wurden bei der Transkription die folgenden Kürzel verwendet:

<i>Wahnsinnig</i>	auffällige Betonung
/</ bzw. />/	lauter bzw. leiser
/Lacht/, /Unruhe/	nichtsprachliche Vorgänge
@naja, merkwürdig@ also	lachend gesprochene Worte
&	schneller Anschluss
/	Wortabbruch, Satzabbruch
,	kurzes Absetzen einer Äußerung
/3/	Pause in Sekunden
/h/	Formulierungshemmung
Hm, ja, äh, ey	Füllwörter werden festgehalten; Äußerungen nicht oder nur geringfügig korrigiert
[...]	Auslassungen durch die Autorin
(unverständlich)	unverständliche Äußerungen
(Also morgen will ich?)	vermuteter Wortlaut

