

Almut Zwengel

Zusammenleben mit Zu- und Eingewanderten

Eine Einführung
in die Migrationssoziologie

BELTZ JUVENTA

Almut Zwengel
Zusammenleben mit Zu- und Eingewanderten

Almut Zwengel

Zusammenleben mit Zu- und Eingewanderten

Eine Einführung in die Migrationssoziologie

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Almut Zwengel, Jg. 1963, habil. Dr., ist Professorin für Soziologie mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen am FB Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Fulda. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migrationssoziologie, Sprachsoziologie und qualitative Sozialforschung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-2622-1 Print
ISBN 978-3-7799-4566-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
© Abb. 8 dpa picture-alliance
© Abb. 12 Paul Glaser
© Abb. 30 Shadafarin Ghadirian
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Einführung	7
2. Migrantinnen und Migranten in Deutschland: Heterogenität und Benachteiligung	13
2.1 Zu- und Einwanderungsmodi	13
2.1.1 Migrationsstatus, Nationalitäten und Aufenthaltsdauer	13
2.1.2 Flüchtlinge	18
2.1.3 Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen	22
2.1.4 Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen aus den Anwerbeländern und ihre Nachkommen	26
2.1.5 Heiratsmigration und Nachzug anderer Familienangehöriger	31
2.1.6 Internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund	37
2.1.7 Vertragsarbeiter und Vertragsarbeiterinnen in der DDR	41
2.2 Lebensbereiche	46
2.2.1 Wohnsituation	46
2.2.2 Schulische Bildung	50
2.2.3 Arbeit	55
2.2.4 Lebensstil	60
3. Theoretische Zugänge: Partizipation und Vielfalt	63
3.1 Migrationshintergrund und Migrationserfahrung	63
3.2 Der Fremde bei Simmel, Park und Schütz	67
3.3 Assimilation, Integration, Partizipation und Teilhabe	70
3.4 Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität	75
3.5 Stereotypen und Vorurteile	77
3.6 Fremdenfeindlichkeit und Rassismus	85
3.7 Binnenintegration, ethnische „community“ und Parallelgesellschaft	88
3.8 Kulturelle Differenz, Kulturalisierung und „doing ethnicity“	92
3.9 „Diversity“, Intersektionalität, Hybridität und dritter Raum	97

4. Exemplarische, qualitative Untersuchungen: Autonomie und Verständigung	104
4.1 Die Faszination des Fremden als Alltagserfahrung	104
4.1.1 Erfahrungen von Studierenden	104
4.1.2 Ferntourismus und Konversion	108
4.1.3 Kleine Kunstwerke zur Faszination des Fremden	114
4.2 Sprachliche Bewältigung von Interaktionssituationen	120
4.2.1 Sprachbiografien von Migrantinnen	120
4.2.2 Mehrsprachige Familien bei Tisch	128
4.2.3 Gedolmetschte Elterngespräche in der Schule	134
5. Aktuelle Herausforderungen durch die verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen	143
5.1 Spracherwerb	143
5.2 Ehrenamtliches Engagement	148
5.3 Geschlechterverhältnisse	154
6. Fazit	162
Literatur	165

1. Einführung

Die vorliegende Einführung in die Migrationssoziologie richtet sich primär an Studierende mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. Sie ist aus umfangreicher Lehrerfahrung entstanden und in erster Linie als die Lehre unterstützende Lektüre gedacht. Entstehungszusammenhang ist der seit 2004 an der Hochschule Fulda im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften angesiedelte Bachelorstudiengang „Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen“. Dieser Studiengang verknüpft die Fachdisziplinen Politologie, Soziologie, Rechtswissenschaft und Kommunikationswissenschaft und bietet Vertiefungsmöglichkeiten in den Bereichen Migration und Integration, Interkulturalität und Organisation sowie Globalisierung und Nachhaltigkeit. Aus der engen Anknüpfung an Lehre ist eine Darstellungsform entstanden, die eher dialogisch orientiert ist. Immer wieder werden Leserinnen und Leser direkt angesprochen. Dabei sind Anmerkungen und Fragen, die für Studierende der Soziologie besonders interessant sein könnten, mit einem Punkt (●) versehen.

Für gewöhnlich verfügen Soziologiestudierende, die sich vertiefend mit Migration beschäftigen, über Grundkenntnisse in allgemeiner Soziologie. Für Leserinnen und Leser, die sich bisher noch nicht eingehender mit der Soziologie befasst haben, sei die Lektüre einer Einführung empfohlen. Aus der Fülle der Angebote möchte ich drei mich besonders überzeugende hervorheben. Als praxisorientierte, sozialarbeitsnahe Einführung sei Dechmann/Ryffel (2015) genannt. Theoretisch und systematisch anspruchsvoller ausgerichtet ist Amann (1996). Joas (Hrsg.) (2007) schließlich umfasst einfach gehaltene Beiträge ausgewiesener Expertinnen und Experten und ist sehr umfangreich. Auch interessante Einführungen in die Migrationssoziologie liegen bereits vor. Neben Oswald (2007) und Han (2010) sei hier insbesondere Treibel-Illian (2011) genannt. Der vorliegende Text ist primär relevant für das Zusammenleben mit und die Unterstützung von Migranten und Migrantinnen. Wer sich stärker für Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus interessiert, sei auf die klassische Textsammlung von Ahlheim/Heger/Kuchinke (1993) sowie auf den überzeugend handlungsorientierten Ansatz von Hufer (2016) verwiesen.

Das bisher nur einen kleineren Kreis von Leserinnen und Lesern interessierende Thema der Migrationssoziologie hat durch die verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen breite Relevanz erhalten. Die Flüchtlingsthematik soll hier nur bezogen auf Deutschland berücksichtigt werden. Dies ist eine nicht unproble-

matische Einschränkung. Andere Länder sind vom Thema Flucht in weit größerem Maße betroffen. So wurden in Deutschland 2015 1.091.894 Personen zur Verteilung auf Erstaufnahmeeinrichtungen im sogenannten EASY-System registriert (bpb 2016, o.S.). Im gleichen Zeitraum aber gab es weltweit rund 65.300.000 Flüchtlinge und Binnenvertriebene. Die Hauptaufnahmeländer von Flüchtlingen waren in Relation zur Bevölkerungszahl der Libanon und Jordanien sowie in absoluten Zahlen die Türkei und Pakistan (UNHCR 2016, S. 2 f.). Das aktuell deutlich werdende Leid ist zudem nicht neu. Gegenwärtig wurde es auf der sogenannten Balkanroute sichtbar, spitzte sich in Ungarn humanitär zu und führte schließlich zur Grenzöffnung am 4. September 2015. Doch bereits allein in den letzten zwei Jahren starben nach UNHCR-Angaben über 7.700 Menschen im Mittelmeer bei dem Versuch, nach Europa zu gelangen (S. 35). Diese also schon seit längerer Zeit prekäre Situation war in den Medien wenig und nur für kurze Zeit stärker präsent, so in Deutschland nach einem Schiffsunglück mit besonders vielen Toten vor Lampedusa und in Großbritannien nach der Veröffentlichung des Fotos eines an einem Strand liegenden kleinen, toten Jungen. Nun aber sind die Herausforderungen sichtbar in Deutschland angekommen. Das Engagement von Haupt- und Ehrenamtlichen zu ihrer Bewältigung ist selbst überwältigend. In jüngster Zeit ist die Zuwanderung von Flüchtlingen nach Deutschland wieder stark zurückgegangen. Aber eine große Zahl von Flüchtlingen lebt nun hier, viele werden dauerhaft bleiben und zu nicht wenigen werden Familienangehörige nachziehen. Personen, die diese Migrantinnen und Migranten beruflich oder ehrenamtlich unterstützen möchten, sind eine zweite wichtige Zielgruppe des vorliegenden Textes. Auch sie werden immer wieder direkt angesprochen mit kleinen Fragen und Aufgaben, die mit einem Pfeil gekennzeichnet sind (➤).

Wer sich eingehender mit der Migrationssoziologie beschäftigt, wird feststellen, dass viele Aspekte der aktuellen Flüchtlingssituation nicht gänzlich neu sind. Drei Aspekte scheinen mir besonders wichtig. Zum einen gab es vor nicht langer Zeit schon einmal eine verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen nach Deutschland. Anfang der 90er Jahre flohen viele Menschen im Zusammenhang mit Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien. Es kam zu dramatisierenden Darstellungen in den Medien („Das Boot ist voll“) und zu fremdenfeindlichen Übergriffen. Dabei erreichten Ausschreitungen in Hoyerswerda (1991), Rostock-Lichtenhagen (1992), Mölln (1992) und Solingen (1993) traurige Berühmtheit. Überlegungen zum Zusammenhang von medialer Darstellung und Ausschreitungen könnten zu einer vermutlich erhöhten medialen Sensibilität heute geführt haben. Damals wie heute führten die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zu rechtlichen Verschärfungen. 1993 wurde das Recht auf Asyl im Grundgesetz (GG) erheblich eingeschränkt. Die damalige Situation

wirkt nach. Bei den derzeit in der Flüchtlingsarbeit Engagierten über 50 geht das Interesse an Flüchtlingen nicht selten auf eben diese Zeit zurück (Karakayali/Kleist 2015, S. 21).

Zweitens scheint wesentlich, dass viele der gegenwärtig Schutzsuchenden aus dem arabischen und/oder muslimischen Kulturkreis stammen. In Deutschland wurde bereits eine ausführliche Debatte über das Zusammenleben mit Muslimen geführt. Auslöser war das vom ehemaligen Berliner Finanzsenator und SPD-Mitglied Thilo Sarrazin (2010) veröffentlichte Buch „Deutschland schafft sich ab“, in dem er die These vertritt, muslimische Migranten und Migrantinnen seien in Deutschland nicht integrierbar. Foroutan et al. (2010) widerlegten die statistisch gestützten Argumente Sarrazins auf unterschiedlichsten Ebenen. Es kam bundesweit zu einer islamkritischen Debatte, in der auch muslimisch geprägte Frauen, wie die Rechtsanwältin Seyran Ateş und die bereits als Autorin von „Die fremde Braut“ (2006) bekannte Necla Kelek, eine wichtige Rolle spielten. Argumente von Huntingtons (1996) „The Clash of Civilizations“ wurden wieder aufgegriffen. Umstrittener Bezugspunkt wurde der am 3. Oktober 2010 von Bundespräsident Wulff geäußerte Satz: „Der Islam gehört zu Deutschland“ (vgl. ausführlicher zu dieser Debatte Bade 2013). Die damals auf muslimische Migrantinnen und Migranten bezogenen Zuschreibungen könnten auch für die heutige Situation relevant sein.

Als dritter Aspekt schließlich seien Eingliederungserfahrungen von Migranten und Migrantinnen generell genannt, die womöglich übertragbar sind. Wie ist es bisherigen Zu- und Einwanderern gelungen, Zugang zum Deutschen, zu Wohnungen, zu Bildungsangeboten, zu Arbeitsplätzen zu finden? Welche staatlichen Maßnahmen zur Unterstützung wurden getroffen oder hätten getroffen werden sollen? Für die Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus den Anwerbeländern beispielsweise fehlte systematischer Deutschunterricht. Spätaussiedler und -aussiedlerinnen waren häufig von fehlender Anerkennung ihrer berufsqualifizierenden Abschlüsse betroffen. Bei Nachkommen der sogenannten „Gastarbeiter“ zeigten sich Benachteiligungen im Bildungsbereich. Wichtige, hier nicht weiter berücksichtigte, weil eher politikwissenschaftliche Themen sind die politische Partizipation von Migrantinnen und Migranten sowie ihre Teilhabe an der Zivilgesellschaft. Warum gibt es kein kommunales Wahlrecht für Ausländer? Sind Ausländerbeiräte sinnvolle Elemente der Partizipation? Was für Vereine gründen Migranten und Migrantinnen? Wie gelingt ihnen der Zugang zu von Einheimischen dominierten Parteien, Gewerkschaften, Vereinigungen? Es ist davon auszugehen, dass viele der bisher im Hinblick auf Migrantinnen und Migranten gestellten Fragen auch für die neu Zu- und Einwandernden relevant sind.

Das vorliegende Lehrbuch beginnt bewusst nicht mit theoretischen Grundlagen, sondern setzt zunächst am konkret Greifbaren an. Es wird vor allem an Hand aktueller, quantitativer Daten aufgezeigt, wie heterogen die in Deutschland lebenden Migranten und Migrantinnen sind. Dabei werden insbesondere Differenzlinien jenseits der Herkunftsnationalität berücksichtigt. Es werden ausgewählte Migranten mit ähnlicher Zu- und Einwanderungsgeschichte zusammengefasst und vorgestellt. Dabei wird zunächst chronologisch „rückwärts“ von den jeweils größten Zuwanderergruppen ausgegangen. Für hier nicht berücksichtigte weitere Migrantinnen und Migranten mit geteilten Merkmalen sei auf Bade/Emmer/Lucassen/Oltmer (Hrsg. 2008) verwiesen. Grundsätzlicher wird argumentiert, dass es sich bei Deutschland sowohl um ein Einwanderungsland als auch um eine Migrationsgesellschaft handle. Ersteres, weil die Aufenthaltsdauer vieler Migrantinnen und Migranten hoch ist und weil die Zahl der in Deutschland Geborenen von Eltern mit Zuwanderungshintergrund steigt und letzteres, weil die Zahl der Zuwandernden und die Zahl der Abwandernden in Deutschland seit langem hoch ist. Im nächsten Schritt wird ein Quervergleich zwischen Migrantengruppen vorgenommen, der sich an den verschiedenen Dimensionen der Teilhabe (Pries 2015, S. 31) orientiert. Dabei zeigen sich zahlreiche *Benachteiligungen* in unterschiedlichen Lebensbereichen, die häufig stärker mit Schichtzugehörigkeit als mit Migrationshintergrund im Zusammenhang stehen. Am Ende des Kapitels wird anhand der Sinus-Milieu-Studie verdeutlicht, dass die Unterschiede zwischen Migranten und Migrantinnen auf der einen und Alteingesessenen auf der anderen Seite geringer sind als häufig vermutet wird.

Im nächsten Kapitel geht es um Begriffe und Theorien. Verbreitete Konzepte wie Integration, Interkulturalität, Vorurteile und ethnische „community“ werden erklärt und eingeordnet. An die zuvor empirisch belegte Heterogenität wird über den „diversity“-Begriff angeknüpft.

Kapitel vier umfasst kleinere, qualitative Studien, die im Umfeld eigener Lehre an der Hochschule Fulda entstanden sind bzw. entstehen. Dabei finden Erfahrungen von Studierenden und positive Bezüge auf das Fremde besondere Berücksichtigung. Daneben geht es um die Lebenssituation von Migrantinnen, die schon lange in Deutschland leben, aber über nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Hier zeigt sich, dass Streben nach Autonomie ein wichtiger Motor für Spracherwerb sein kann. Der Fokus wird weniger auf Missverständnisse gelegt (vgl. hierzu einschlägig Hinnenkamp 1998) als auf die Bedingungen des Gelingens von Verständigung.

Kapitel fünf versucht, bisherige migrationssoziologische Erkenntnisse für die aktuelle Flüchtlingssituation fruchtbar zu machen. Zugleich werden die bisherigen Informationen zu Zu- und Einwanderern, die Überlegungen zu theoretischen Konzepten und die Vorstellung kleiner, qualitativer Forschungsprojekte zusammengeführt. Es geht nun um die Befähigung der Leserinnen und Leser, selbst kleinere, qualitative Forschungsprojekte im Bereich der Migrationssoziologie durchzuführen.

Von den vielen theoretischen Debatten im Bereich der Migrationssoziologie sollen zwei zentrale herausgestellt werden. Die eine dreht sich um die Diskussion des Kulturbegriffs. Früher wurden von der Migrationssoziologie kulturelle Besonderheiten von Herkunftsländern und ethnischen „communities“ herausgearbeitet, in der Hoffnung, eine bessere Kenntnis dieser würde das interkulturelle Zusammenleben erleichtern (z. B. Schiffauer 1987, 1983). Dann aber kam es zu vehementer Kritik an einem *essentialisierenden* Kulturbegriff. Erstens: Es werde homogenisiert, obwohl die Vielfalt innerhalb der angesetzten Kulturen zum Teil größer sei als zwischen diesen. Dies zeigte beispielsweise Bernhard Nauck (1987, zit. in Gültekin 2003, S. 31) an der Vielfalt der Familienformen in der Türkei. Zweitens: Der verbreitete Kulturbegriff sei statisch. Tatsächlich aber führe sozialer Wandel permanent zu einer Veränderung von Kulturen und nicht erst seit der Globalisierung gebe es einen starken, wechselseitigen Einfluss zwischen Kulturen. Drittens: Der dominierende Kulturbegriff sei deterministisch: Spezifische kulturelle Zugehörigkeit würde als zu bestimmtem sozialem Handeln führend gefasst. Dabei gebe es innerhalb von kulturellen Zusammenhängen Handlungsalternativen (z. B. Schiffauer 2008). Aus dieser Diskussion heraus entstand ein Paradigmenwechsel, der später genauer vorgestellt werden soll und gefasst werden kann als von *kulturellen Differenzen* hin zur *Kultur der Differenz* (Zwengel 2010).

Eine zweite aktuelle und eng mit der genannten Argumentationslinie verknüpfte Diskussion betrifft den Umgang mit (nationalen) Stereotypen und Vorurteilen. Diese werden als kollektivierend, als vereinheitlichend und als zu Unrecht kategorisierend eingeordnet. Deshalb kommt es immer wieder zu Zurückweisungen von Verweisen auf vermeintliche kulturelle Differenz. Das genannte Merkmal sei nicht bei allen Mitgliedern des Kollektives belegt und komme auch bei Personen vor, die nicht Mitglieder dieses Kollektivs sind. Diese Argumentation verhindert eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der (vermeintlichen) kulturellen Differenz schon im Vorfeld (Zwengel 2015). Zurzeit gewinnen (vermeintliche) kulturelle Unterschiede sowie (nationale) Stereotype und Vorurteile im Zusammenhang mit der verstärkten Zu- und Einwanderung aus dem arabisch-muslimischen Raum erheblich an Bedeutung. Dies zeigt sich insbesondere an Geschlechterverhältnissen, in die die Migran-

tinnen und Migrantinnen hineinsozialisiert wurden und/oder die ihnen zugeschrieben werden. Dabei geht es um Themen wie Sexualität, Geschlechtertrennung, den Zugang zur Öffentlichkeit und Frauen als Vorgesetzte. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, kulturelle Differenz(zuschreibung) zu berücksichtigen, ohne hinter den bereits erreichten Diskussionsstand zurückzufallen (Zwengel 2016).

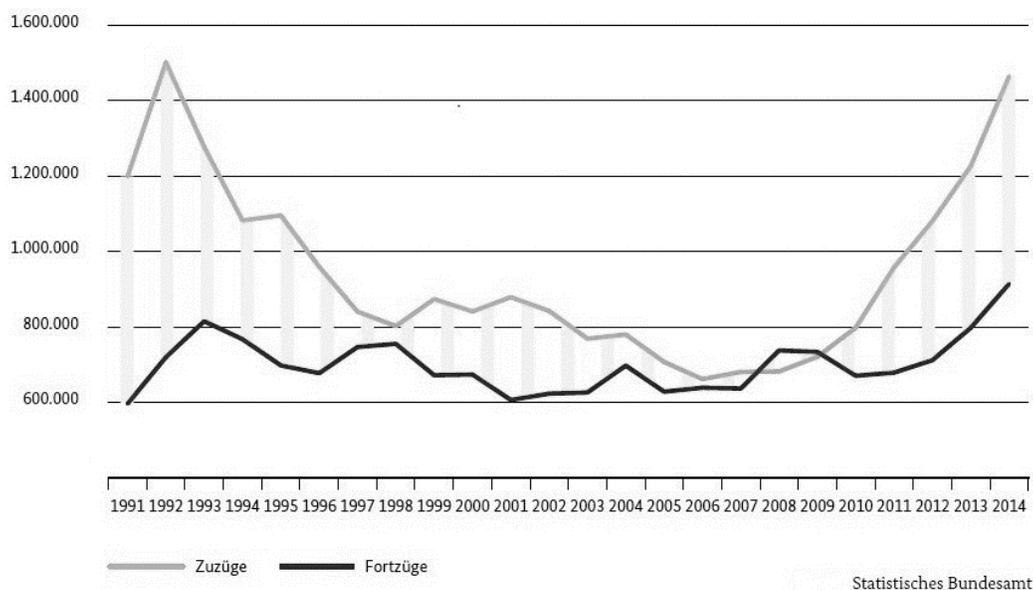
2. Migrantinnen und Migranten in Deutschland: Heterogenität und Benachteiligung

2.1 Zu- und Einwanderungsmodi

2.1.1 Migrationsstatus, Nationalitäten und Aufenthaltsdauer

Unter internationaler Migration wird hier die „Verlegung des Lebensmittelpunktes über Staatsgrenzen hinweg“ gefasst. Statistisch erfasst ist diese bei mindestens einjährigem Aufenthalt. Die Angaben hierzu sind jedoch nicht vollständig, denn nicht alle Migrantinnen und Migranten melden sich bei der Meldebehörde an und ab (BAMF 2014, S. 11 f.).

Abb. 1: Zu- und Fortzüge über die Grenzen Deutschlands von 1991–2014



Quelle: BAMF 2014, S. 13

Die Zuwanderung (Abb. 1) wurde u. a. begünstigt durch den Zusammenbruch des Ostblocks (1990), den Beginn der Bürgerkriege in Jugoslawien (1991), die Wirtschaftskrise in Südeuropa (2009) sowie die vollständige Arbeitnehmerfrei-

zügigkeit für neue EU-Mitgliedsstaaten aus Osteuropa (2011 und 2014). Die hier noch nicht berücksichtigte Flüchtlingszuwanderung 2015 führte zu einem neuen Maximalwert des Saldo (BA 2016, S. 49). Häufig wird – dramatisierend – nur die Zahl der Zuwanderer und Zuwanderinnen genannt, obwohl das Saldo deutlich geringer ausfällt. Sinnvoll scheint es, Zu- und Abwanderung nicht gegeneinander aufrechnen, sondern zu summieren, um zu verdeutlichen, dass wir in einer *Migrationsgesellschaft* leben, die durch Zu- und Abwanderungen geprägt ist.

Der Migrationshintergrund wird inzwischen statistisch recht differenziert erfasst. Dies zeigt sich am Mikrozensus, der jährlichen Befragung einer repräsentative Stichprobe von 1% der bundesdeutschen Haushalte, die von den Statistischen Landesämtern durchgeführt und deren Ergebnisse vom Statistischen Bundesamt zusammengefügt werden (Abb. 2).

Abb. 2: Migrationsstatus

Detaillierter Migrationsstatus	insgesamt
Nach Migrationsstatus	
Bevölkerung insgesamt	81 404
Personen ohne Migrationshintergrund	64 286
Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	–
Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn	17 118
– Personen mit eigener Migrationserfahrung	11 453
• Ausländer	6 430
• Deutsche	5 023
» (Spät-) Aussiedler	3 061
» Eingebürgerte	1 926
– Personen ohne eigene Migrationserfahrung	5 665
• Ausländer	1 342
• Deutsche	4 323
» Eingebürgerte	478
» Als Deutsche Geborene	3 845
▪ Mit beidseitigem Migrationshintergrund	2 044
▪ Mit einseitigem Migrationshintergrund	1 801

Mikrozensus 2015

Nachbildung der Quelle: Statistisches Bundesamt 2016, S. 155

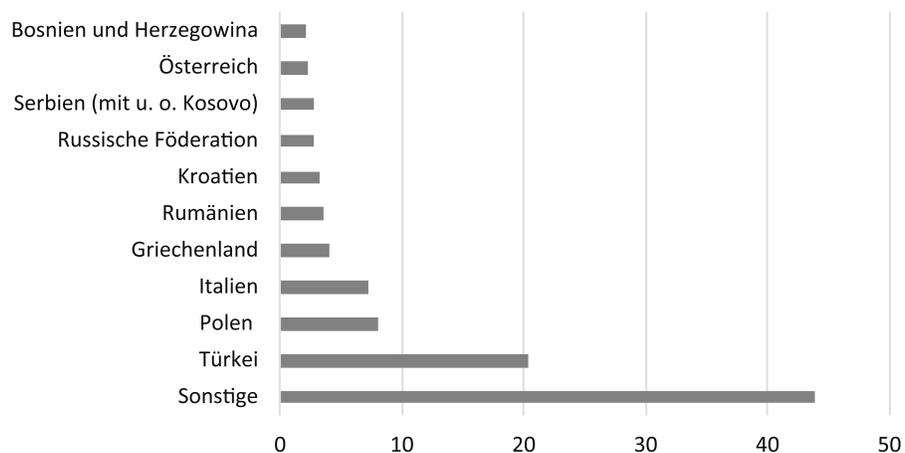
Berücksichtigt wird also nicht nur die Staatsangehörigkeit. Unterschieden wird zwischen Personen mit und ohne eigene Migrationserfahrung. Da es sich um eine Haushaltserhebung handelt, wird zudem sinnvoll unterschieden zwischen

Eltern, die im selben Haushalt leben (Migrationshintergrund im engeren Sinne) und solchen, die dies nicht tun (Migrationshintergrund im weiteren Sinne) (Statistisches Bundesamt 2016, S. 5). Insgesamt haben 17.118.000 Personen einen Migrationshintergrund. Dies entspricht 21% der Gesamtbevölkerung.

- Als Personen mit Migrationshintergrund werden zumeist nur die ersten beiden Generationen erfasst. Sollte auch die dritte Generation statistisch ausgewiesen werden? Würde dies eine Ausgrenzung bedeuten oder würde es Aufdecken von Diskriminierungen erleichtern?

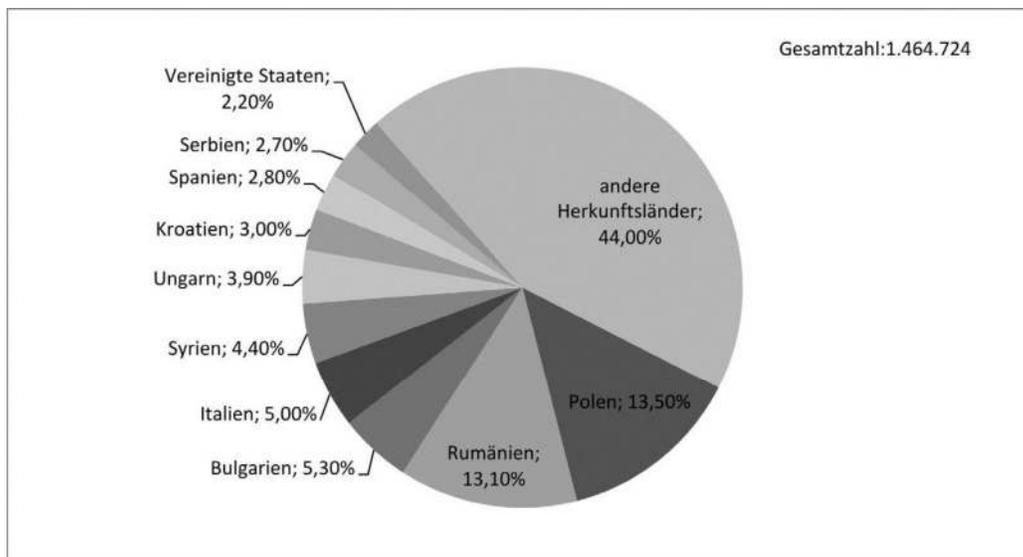
Die gängigste Unterscheidung von Zugewanderten ist die nach Nationalitäten.

Abb. 3: Staatsangehörigkeit Ausländer und Ausländerinnen im Bundesgebiet in %



Nachbildung der Quelle: Bundesbeauftragte 2015, S. 376

Abb. 4: Zuzüge im Jahr 2014 nach den häufigsten Herkunftsländern



Nachbildung der Quelle: BAMF 2014, S. 17 (Statistisches Bundesamt)

Während bei der in Deutschland lebenden ausländischen Bevölkerung Ende 2013 Türcinnen und Türken mit 20,3% deutlich die größte Gruppe bildeten (Abb. 3), lagen bei der Zuwanderung 2014 drei osteuropäische Staaten mit zusammen 31,9% an der Spitze (Abb. 4). Die Europäer und Europäerinnen sind unter den Zugewanderten insgesamt stark vertreten. 68,8% der Zugewanderten mit eigener Migrationserfahrung kamen 2015 aus Europa (Statistisches Bundesamt 2016, S. 7). Die Zahl der Syrer und Syrerinnen ist inzwischen stark angestiegen. 2015 umfassten sie 37% der registrierten Flüchtlinge (bpb 2016, o.S.).

- Die Herkunftsländer von Flüchtlingen unterliegen einem historischen Wandel. Aus welchen Ländern erwarten Sie zukünftig eine verstärkte Zuwanderung und warum?

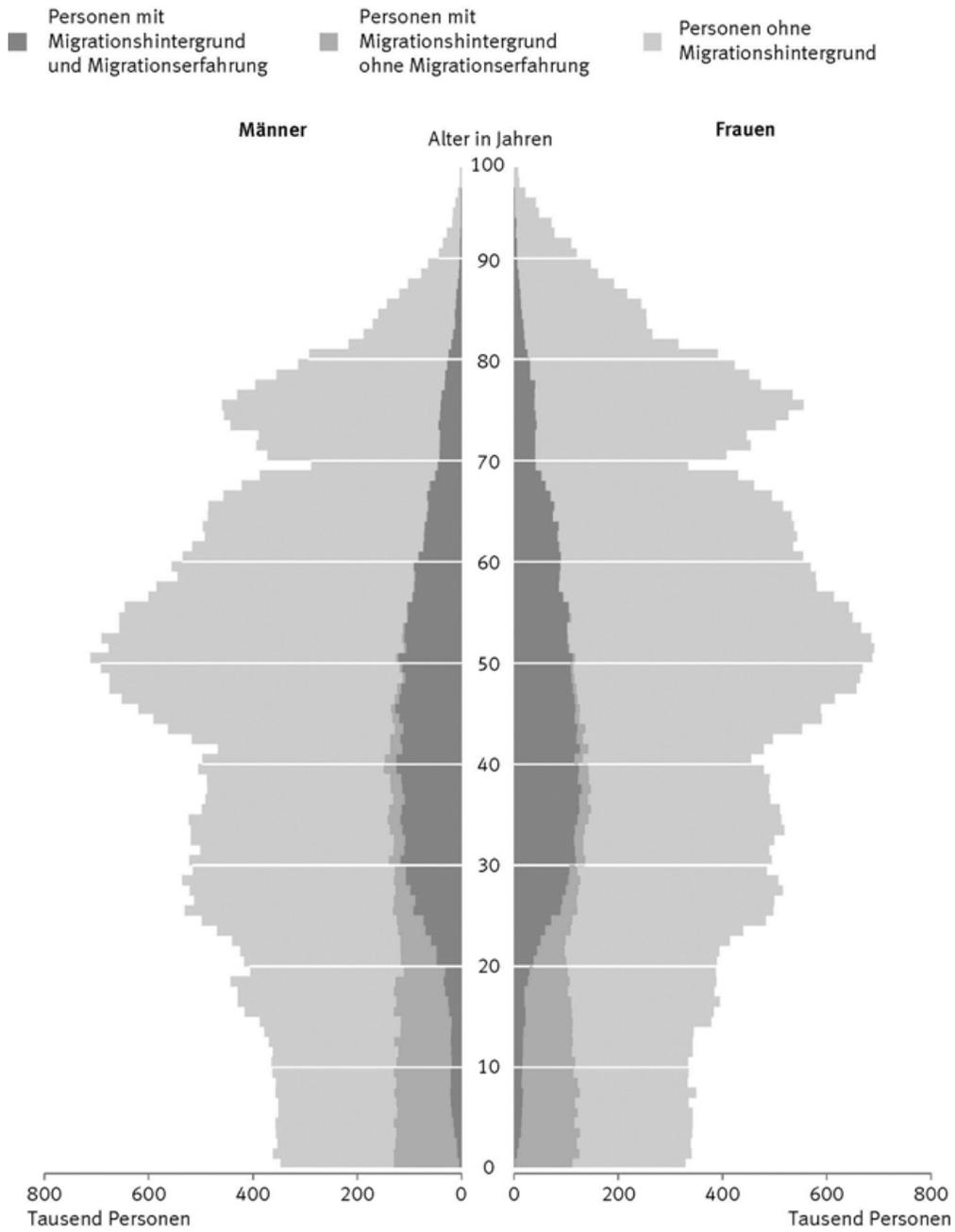
Es scheint sinnvoll, von Deutschland als einer *Einwanderungsgesellschaft* zu sprechen im Sinne einer Verstetigung des Aufenthaltes. Zum einen ist die Aufenthaltsdauer der Zugewanderten hoch. Dies mögen einige Zahlen belegen. 2015 betrug die Aufenthaltsdauer durchschnittlich 22,2 Jahre. Bei Zuwanderern aus Österreich, Italien und der Türkei wurden sogar Durchschnittswerte von über 30 Jahren erreicht (Statistisches Bundesamt 2016, S. 100). 2012 lebten nur 17,3% der Zugewanderten seit weniger als 9 Jahren in Deutschland. Etwas höhere Werte erreichten dabei Rumänien (21,5%) und Polen (21,0%) (Bundesbeauftragte 2014, S. 28). Es ist davon auszugehen, dass die Wahrscheinlichkeit des Daueraufenthaltes mit zunehmender Aufenthaltsdauer wächst, soweit dieser juristisch zulässig ist.

Ein weiteres Argument spricht für die Einwanderungsgesellschaft. Migrantinnen und Migranten gründen Familien; es wachsen Kinder mit Migrationshintergrund auf. Solche Familienbildungen fördern die Bleibeperspektive. Auch hierzu einige Zahlen: 2010 betrug der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an den 10 bis 15-Jährigen 30,1%, an den 5 bis 10-Jährigen 34,2% und an den unter 5-Jährigen 35,5% (Bundesbeauftragte 2014, S. 364). 2013 waren unter den in Deutschland lebenden 6–18-jährigen Ausländern und Ausländerinnen 55,5% in Deutschland geboren; bei den unter 6-jährigen Ausländerinnen und Ausländern traf dies auf 58,4% zu (S. 375). Im Hinblick auf die Zahl der Ausländer ist zu berücksichtigen, dass seit 1975 jedes Kind, das mindestens ein deutsches Elternteil hat, die deutsche Staatsbürgerschaft erhält und dass seit 2000 das sogenannte Optionsmodell gilt: Kinder ausländischer Eltern erhalten unter bestimmten Voraussetzungen, die den Aufenthaltsstatus mindestens eines Elternteils betreffen, bei der Geburt die doppelte Staatsbürgerschaft und müssen sich zwischen dem 18. und dem 23. Lebensjahr für eine der beiden Staatsbürgerschaften entscheiden. Die spezifische Altersstruktur der Personen

mit Migrationshintergrund wirkt sich erheblich auf die Bevölkerungspyramide insgesamt aus (Abb. 5).

Abb. 5: Alterspyramide 2015 nach Migrationserfahrung

Ergebnisse des Mikrozensus



Quelle: Statistisches Bundesamt 2016, S. 23

- Die Bevölkerungspyramide veranschaulicht den demographischen Wandel. Kann dieser durch Zu- und Einwanderung ausgeglichen werden?

Die Frage, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, war in Deutschland lange umstritten. Verstanden wurden darunter ein positives Wanderungssaldo oder – wie im vorliegenden Text – „Tendenzen dauerhafter Ansiedlung“ (Oltmer 2013, S. 225). Mehrere Etappen sind zu unterscheiden. 1982 hieß es im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD „Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland“ (a.a.O.). 1998 bezeichnete die Bundesregierung aus SPD und Grünen die Bundesrepublik offiziell als Einwanderungsgesellschaft (Terkessidis 2010, S. 29). Seit 1999 gilt die Bezeichnung „Einwanderungsgesellschaft“ als allgemein anerkannt (Schiffauer 2008, S. 8).

- Zunächst wurde von Einwanderungs- und dann verstärkt von Migrationsgesellschaft gesprochen. Welche Bezeichnung favorisieren Sie und warum?
- Bei Flüchtlingen handelt es sich um Zuwanderer und Zuwanderinnen, aber nicht notwendig um Einwandererinnen und Einwanderer. Welche Bedürfnisse und Rechte haben Flüchtlinge, die nur kurze Zeit in Deutschland bleiben?

2.1.2 Flüchtlinge

„Flucht wird üblicherweise als erzwungene Migration aus politischen Gründen im engeren Sinne definiert“ (Düvell 2011, S. 36). Nach der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 ist ein Flüchtling eine Person, die sich „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung [...] außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt“ (GFK Art. 1, Kap. A, Abs. 2). Anträge auf Asyl werden in Deutschland gegenwärtig vom BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) bearbeitet.

Die Anträge auf Asyl haben sich in den letzten Jahrzehnten im Hinblick auf Umfang und Herkunftsländer der Antragstellerinnen und Antragsteller erheblich verändert. 1990–1993 waren die Zahlen hoch, wobei der Maximalwert 1992 mit 438.191 erreicht wurde. Die Flüchtlinge kamen zum ganz überwiegenden Teil aus Europa (Bundesbeauftragte 2005, S. 17). Eine klassische soziologische Studie aus dieser Zeit ist Feldhoff/Kleinberg/Knopf (1991). Die Autoren sprechen von Marginalisierung vor und nach der Flucht (S. 136) und thematisieren bereits Spezifika der Lebenssituation von Flüchtlingen, die später immer wieder aufgegriffen werden. Typisch sei insbesondere die „Versorgung mit elementa-

ren Gütern der Lebensführung wie Wohnung, Kleidung, Nahrung usw. im bürokratisch-institutionalisierten Versorgungssystem“ (S. 138). Besonders berücksichtigt werden in der Studie Spezifika von Asylsuchenden unterschiedlicher Herkunftsregionen. Dabei spielen vier Fallstudien zu Flüchtlingsfamilien eine zentrale Rolle, und zwar zu einer kurdischen und zu einer jezidischen Familie aus der Türkei, zu einer albanischen Familie aus dem Kosovo und zu einer tamilischen Familie aus Sri Lanka.

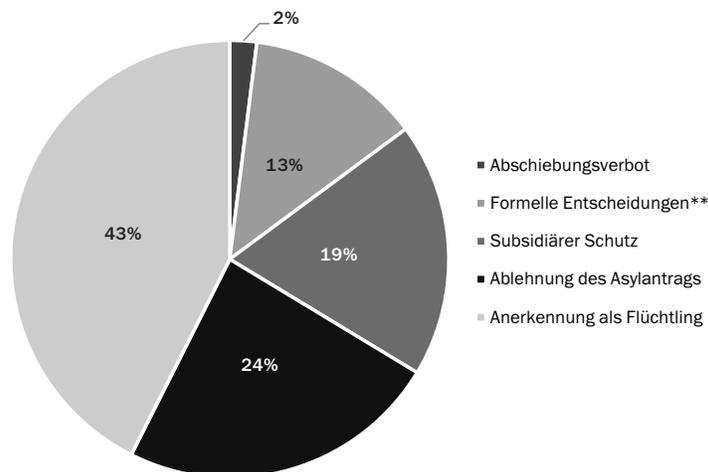
In der Folgezeit blieben die Zahlen der Asylsuchenden relativ gering, wobei zwischen 2002 und 2011 Antragsteller und Antragstellerinnen aus dem Irak, der Türkei, Serbien (und Montenegro) besonders stark vertreten waren (BAMF 2012, S. 19). Eine kleine aber spezifische Gruppe bildeten die jüdischen Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion. Ihre Aufnahme wurde noch von der Volkskammer der DDR initiiert und dauerte bis zum Inkrafttreten des neuen Zuwanderungsgesetzes 2005. Zuwandern durften Jüdinnen und Juden und Personen mit einem jüdischen Elternteil. Ein individueller Nachweis von Verfolgung war nicht nötig (vgl. Becker 2001). Von besonderem Interesse ist diese Gruppe aus drei Gründen. Zum einen geht es um das auch heute diskutierte Vorgehen, ohne Einzelfallprüfung zu kontingentieren. Daneben ist ein Vergleich mit Aussiedlerinnen und Aussiedlern interessant, weil sich hier besondere Ähnlichkeiten und Unterschiede zeigen. Drittens ist relevant, dass sich die jüdischen Gemeinden durch die Zuwanderung so stark vergrößerten, dass die Zugewanderten hier nun die Mehrheit stellten. In die Phase der relativ geringen Zuwanderung von Flüchtlingen fällt die einschlägige Gesamtdarstellung zur Flüchtlingssituation insgesamt von Kühne/Rüßler (2000), in die eine Fallstudie zu Dortmund eingegangen ist. Die Studie von Seukwa (2006) zeigt Integrationsperspektiven auf. Gestützt auf Interviews mit 76 in Hamburg lebenden jugendlichen Flüchtlingen aus Afrika arbeitet er im Herkunftsland informell erworbene Kompetenzen heraus und untersucht, ob sich hieraus in Deutschland Anschlussmöglichkeiten im formellen oder im informellen Bereich ergeben haben. Sein zur Erfassung der Lebenssituation der jungen Flüchtlinge insgesamt entwickeltes Konzept des „Habitus der Überlebenskunst“ fand große Verbreitung.

- Welche besonderen Kompetenzen bringen Ihnen persönlich bekannte Flüchtlinge mit und wie könnten diese formell oder informell genutzt werden?

Ab dem 5. September 2015 kam es zu massiver Zuwanderung über die inzwischen weitgehend geschlossene „Balkanroute“. Noch 2016 wurden bis Ende September mehr Anträge auf Asyl beim BAMF gestellt als in allen Jahren zuvor. Die größte Zahl derer, die einen Erstantrag auf Asyl stellten, kam 2015 – in abnehmender Reihenfolge – aus Syrien, Afghanistan, Irak und Iran (bpb 2016,

o.S.). Für die Länder mit einer Anerkennungsquote von über 50% – derzeit Syrien, Iran, Irak und Eritrea – gibt es Sonderregelungen. So ist der Besuch eines Integrationskurses bereits vor Abschluss des Asylverfahrens möglich; die Asylanträge werden beschleunigt bearbeitet. Für einen statistischen Überblick sei auf Hirsland (2015) verwiesen, die zu diesem Zeitpunkt selbst als Büroleiterin des Präsidenten des BAMF tätig war. Inzwischen entstehen erste Qualifizierungsarbeiten zur aktuellen Flüchtlingssituation. Exemplarisch seien Abschlussarbeiten aus Fulda genannt. Diskutiert wird hier, wie schon in früheren Zeiten, ob es sich bei Flüchtlingsunterkünften um totale Institutionen im Sinne von Goffman (1991) handelt (Rehwinkel 2016; Hetland 2016), eine Frage, die in 2.2.1 aufgegriffen wird. In den beiden genannten Examensarbeiten zeigen sich Unterschiede zwischen seit langem bestehenden und neuen sowie zwischen kleineren und großen Unterkünften. Einen weiteren Untersuchungsschwerpunkt bildet die personalintensive Unterbringung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge. Hier ergeben sich, abhängig von der Einrichtung, geradezu gegensätzliche Gesamteinschätzungen (Tangermann/Nuha 2016; Jové Skoluda 2016). Die Unterbringungsbedingungen sind zwar deutlich besser als für andere Flüchtlinge, doch die Jugendlichen selbst sind zum Teil sehr unzufrieden. So forderten Tangermann/Nuha (2016) im Rahmen ihrer Erhebung zehn unbegleitete minderjährige Flüchtlinge auf, einen Brief an einen Freund zu schreiben, um ihm ihren Alltag zu schildern. Alle sieben Jugendlichen, die der Bitte nachkamen, formulierten stattdessen einen Beschwerdebrief an die Einrichtung. Immer wieder tauchte dabei die – übersetzte – Formulierung auf, man wolle wie ein Mensch behandelt werden.

Abb. 6: Schutzquoten für Flüchtlinge in Deutschland 2016



* Vorläufige Zahlen für Januar bis September 2016 | ** Formelle Entscheidungen erfolgen ohne inhaltliche Prüfung des Asylantrags, bspw. bei Verfahrenseinstellungen, wenn der Antragsteller seinen Antrag seinen Antrag zurückzieht, oder wenn eine Zuständigkeit eines anderen EU-Staates nach dem Dublinverfahren festgestellt wird.

Stand: Oktober 2016

Quelle: bpb 2016, o.S.

Kommen wir nun zu rechtlichen Aspekten. Das Asylverfahren kann zu unterschiedlichen Formen der Anerkennung führen (Abb. 6). Zentraler Bezugspunkt für die Anerkennung als Flüchtling ist zum einen das Grundgesetz – „Politisch Verfolgte genießen Asylrecht“ (GG Art. 16a, Abs. 1) – und zum anderen die Genfer Flüchtlingskonvention. Ersteres gilt als Asyl im engeren und letzteres als Asyl im weiteren Sinne. Kommt es nicht zu einer Anerkennung als Flüchtling, kann „subsidiärer Schutz“ gewährt werden, wenn dem Betroffenen im Herkunftsland „ein ernsthafter Schaden“ droht (AsylVfG § 4, Abs. 1). Dies kann z. B. der Fall sein bei (Bürger-)Krieg (Sodan 2016, S. 177). Möglich ist auch, dass ein Abschiebungsverbot besteht. Abschiebungen können zum Beispiel scheitern an einer abschiebungsbehindernden Krankheit oder am Fehlen von Ausweispapieren (Kempen 2016, S. 225 f.).

Die Möglichkeiten Asyl zu beantragen wurden erheblich eingeschränkt. Entscheidend sind hier die GG-Änderung von 1993 und das sogenannte Dublinverfahren. Laut GG Art. 16a, Abs. 2 darf derjenige kein Asyl beantragen, der aus „sicheren Drittstaaten“ einreist. Damit ist eine legale Einreise zur Stellung eines Asylantrages – abgesehen vom Flughafenasyl – nicht möglich. Abs. 3 des Artikels führt zudem den Begriff der „sicheren Herkunftsländer“ ein, der aber eine Beantragung von Asyl nicht ausschließt. In der aktuellen Diskussion zentral ist die sogenannte Dublin-Regelung (zuletzt als Dublin III) nach der Asyl nur in dem Land beantragt werden darf, in dem der Antragsteller in die EU eingereist ist. Dies führt zu besonderer Belastung einiger weniger Staaten mit EU-Außengrenzen, ist angesichts unzureichender Registrierungen nur begrenzt umsetzbar, kollidiert mit zum Teil geringen Standards im Asylverfahren, so in Griechenland, und deckt sich nicht mit den Reiseabsichten vieler Flüchtlinge.

- Sollten Algerien, Marokko und Tunesien zu sicheren Herkunftsländern erklärt werden? Warum?

Das Asylverfahren selbst wird von Entscheiderinnen und Entscheidern des BAMF durchgeführt, die zumeist in Außenstellen tätig sind. In der Regel findet eine mündliche Erstanthörung statt. Entscheidungsrelevant sind nur die Aspekte, die in dieser Anhörung vom Betroffenen selbst vorgetragen werden. Eine dolmetschende Person ist zugegen. Gegen die Entscheidung des BAMF kann vor dem Verwaltungsgericht geklagt werden. Zum Asylverfahren liegen interessante sozialwissenschaftliche Studien vor. Scheffer (2001) nimmt nach einer umfassenden Umfeldrecherche (Grenzpolizei, Erstaufnahmeeinrichtung, Außenstelle des BAMF, Verwaltungsgericht, Abschiebehaftanstalt, Ausländerbehörde) eine Analyse der Interaktionen während der Erstanthörung vor, die sich stark an Goffman orientiert. Schittenhelm (2015) fokussiert auf die Entscheider und Entscheiderinnen und arbeitet die Entstehung von Routinen und die Be-

deutung von Intuition bei Glaubwürdigkeitseinschätzungen heraus. So sagte ein Befragter: „da müssen Sie ein Gefühl für haben also das kriegen Sie auch mit der Zeit“ (im Original kursiv, S. 144).

- Eine Annäherung an die Lebenswirklichkeit von Flüchtlingen ermöglichen auch Belletristik und Spielfilme. Der Roman „Sag nicht, dass du Angst hast“ (Catozzella 2014) zeichnet den schwierigen Alltag einer Hochleistungssportlerin in Somalia nach. Er sensibilisiert so für Fluchtursachen. In der Erzählung „Im Meer schwimmen Krokodile“ (Geda 2012) rekonstruiert ein junger Afghane, unterstützt von einem Italiener, seinen äußerst beschwerlichen Fluchtweg. „Ein Augenblick Freiheit“ (Riahi 2008) vermittelt als Spielfilm einen Eindruck von der belastende Lebenssituation von Flüchtlingen in der Türkei, die dieses Land als Zwischenstation betrachten. „Das Neue Land“ (Jörgensen 2000) schließlich konstruiert, bezogen auf Schweden und ebenfalls als Spielfilm, den Alltag von und die Unterstützung für zwei sehr unterschiedliche, befreundete Flüchtlinge.

2.1.3 Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen

Aussiedlerinnen und Aussiedler sind nach dem Bundesvertriebenengesetz deutsche Staatsangehörige oder deutsche Volkszugehörige im Sinne des Grundgesetzes, „die vor dem 8. Mai 1945 einen Wohnsitz in den ehemaligen deutschen Ostgebieten bzw. den ehemaligen deutschen Siedlungsgebieten Ostmittel- und Osteuropas hatten und diese ‚nach Abschluß der allgemeinen Vertriebungsmaßnahmen‘ verließen“ (Oberpenning 1999, S. 31). Somit beginnt die Zuwanderung von Aussiedlern und Aussiedlerinnen 1950. Seit 1993 spricht man von Spätaussiedlern.

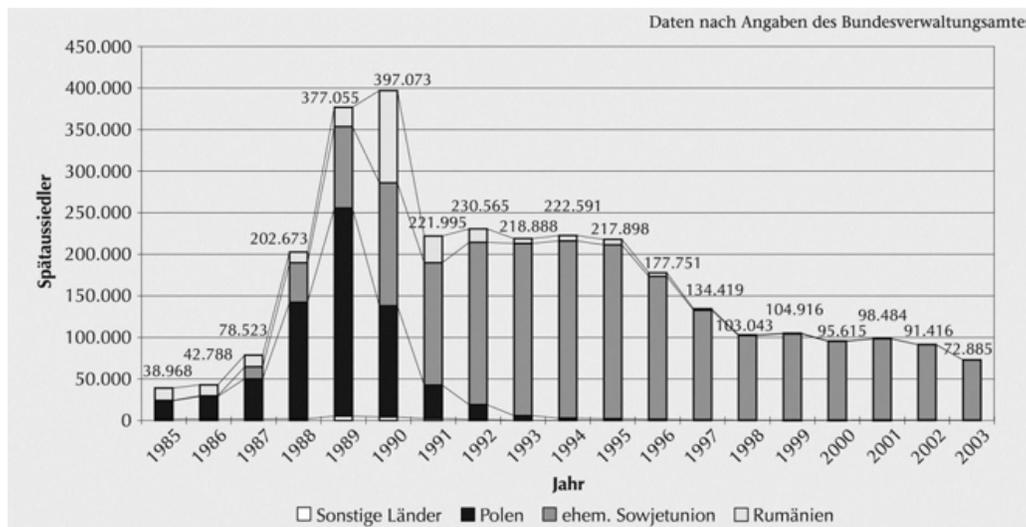
Zum Verständnis der besonderen Situation dieser Menschen sind historische Kenntnisse von Vorteil. Seit dem Mittelalter zogen Deutschstämmige in gering besiedelte Ostgebiete. 1763 warb Katharina II gezielt Siedler an. Wichtige Siedlungsgebiete waren unter anderem die Wolga- und die Schwarzmeerregion. Es gab deutsch geprägte Ortschaften, in denen nicht selten bestimmte regionale Herkünfte dominierten (Dietz/Roll/Greiner 1998, S. 22; Kiel 2009, S. 18; Berend 1998, S. 23; Eisfeld 2000, S. 16–17; bpb Hrsg. 2000, S. 1). Die Deutschstämmigen der heutigen GUS-Staaten waren von Umsiedlungen betroffen. So wurde 1915–1916 ein Großteil von ihnen von westlichen in östliche Gebiete des Russischen Reiches umgesiedelt. 1941 begannen Deportationen, ebenfalls von Westen nach Osten, unter anderem nach Sibirien. Erst 1972 wurde den Deutschstämmigen eine Rückkehr in die ursprünglichen Siedlungsgebiete erlaubt. Unter Stalin kam es ab 1928 zu Enteignungen und Massenverhaftungen. Während des ersten und während des zweiten Weltkrieges wurden Deutschstämmige der

Kollaboration mit dem deutschen Feind verdächtigt (Kiel 2009, S. 23–28). Die Beschäftigung mit der hier exemplarisch für die GUS-Staaten skizzierten Geschichte ist insbesondere für das Selbstverständnis älterer Aussiedlerinnen und Aussiedler wichtig. Viele sprechen von Kälte, Hunger, Armut, Vertreibung, Ausgrenzung und Gewalt und ordnen sich selbst als Opfer ein (Ingenhorst 1997, S. 138 f.). Rosenthal/Stephen/Radenbach (2011) gehen dem kollektiven Gedächtnis von Aussiedlerfamilien aus den GUS-Staaten nach und unterscheiden dabei verschiedene Typen, für die bestimmte historische Phasen besonders prägend waren.

Im Hinblick auf die Hauptherkunftsländer der Aussiedler und Aussiedlerinnen dominieren jeweils einzelne Regionen. Für die GUS-Staaten sind dies die Russische Föderation und Kasachstan, für Polen Oberschlesien und das südliche Ostpreußen und für Rumänien Siebenbürgen und Banat (bpb (Hrsg.) 2000, S. III, IV). Die Zuwanderer und Zuwanderinnen aus den einzelnen Herkunftsländern unterscheiden sich, insbesondere im Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse. Das Deutsche hatte in den verschiedenen historischen Phasen der heutigen GUS-Staaten eine sehr unterschiedliche Stellung (Kiel 2009). In Schulen wurde in den GUS-Staaten und in Rumänien zum Teil Deutsch unterrichtet. In Polen war dies nicht der Fall. Die Deutschkenntnisse sind deshalb häufig geringer (Rubach 1982, S. 35). Auch die Religionszugehörigkeiten sind unterschiedlich. Während aus Polen vor allem Personen katholischen Glaubens zuwanderten, waren unter den Aussiedlern und Aussiedlerinnen aus den GUS-Staaten zahlreiche Mennoniten und Mennonitinnen (Schäfer 2010; Lösse 2011). Typisch für Aussiedlerinnen und Aussiedler der unterschiedlichen Herkunftsländer ist, anders als z. B. bei den Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den Anwerbeländern, ein Zuzug im Familienverband. Dies hängt mit den spezifischen Zugangsmodi zusammen.

Der Zuwanderungsmodus sei kurz skizziert. Zuwandern durften nicht nur Deutsche, sondern auch nichtdeutsche Ehegatten und -gattinnen – soweit die Ehe seit mindestens drei Jahren bestand – und Abkömmlinge (Bundesverwaltungsamt 2012, o.S.). Eine Antragstellung als Aussiedler oder Aussiedlerin ist für nach 1993 Geborene nicht mehr möglich (Dietz 2012, S. 27). Ein Rückgang der Zuwanderung ergab sich auch durch Berücksichtigung von Deutschkenntnissen im Antragsverfahren. 1996 wurde ein deutscher Sprachtest eingeführt, der zunächst nur für Aussiedlerinnen und Aussiedler und ab 2005 auch für Familienangehörige galt (S. 28). Dieser Sprachtest war nicht wiederholbar, mit der Begründung, es sollen Sprachkenntnisse nachgewiesen werden, die in der Kindheit in familiärer Sozialisation erworben wurden (Bundesverwaltungsamt 2012, o.S.; vgl. auch Stölting 2003).

Abb. 7: Zuzug von (Spät-)Aussiedlern in die BRD nach Herkunftsländern von 1985–2003



Quelle: Berry 2011, S. 5

Im Laufe der Zeit änderte sich die Zuwanderung. Aussiedlerinnen und Aussiedler kamen zunächst vorwiegend aus Polen und später dominant aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Rumänen waren nach dem Sturz von Ceaușescu besonders präsent (Abb. 7). 2015 lebten 3.100.000 Spätaussiedler und -aussiedlerinnen in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2016, S. 7). Unterschieden werden kann zwischen einer ersten, eher günstigen und einer zweiten, ab Anfang der 90er Jahre einsetzenden und von stärkerer Zuwanderung geprägten, eher schwierigen Phase der Integration (Münz/Ohliger 1997, S. 16–19).

Die Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie ihre Ehegatten und Abkömmlinge erhielten sofort die deutsche Staatsbürgerschaft. Sie wurden zunächst privilegiert durch besondere Vergünstigungen in den Bereichen Spracherwerb, berufliche Bildung, Wohnungsausstattung, Eigentumsbildung und Altersversorgung (Heinen 2000, S. 40 f.). Diese Vergünstigungen sind inzwischen weitgehend abgeschafft (vgl. bereits Münz/Ohliger 1997, S. 17 f.). Die spezifischen Angebote im Bereich des Spracherwerbs wurden mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 durch ein einheitliches Angebot an Integrationskursen ersetzt (vgl. zu den früheren Angeboten im Bereich des Deutschunterrichtes Dormann/Schlebusch 2000).

- Warum wurden Aussiedlerinnen und Aussiedler bei Integrationsmaßnahmen privilegiert berücksichtigt? Halten Sie dies für sinnvoll?

Typisch für Aussiedlerinnen und Aussiedler sind die bereits angesprochenen Aspekte Vertrautheit mit deutscher Sprache und Kultur sowie Zuwanderung im Familienverband. Als Beispiel für eine Studie, die beides berücksichtigt, sei Meng/Protassova (2001) genannt. Dort werden Sprachbiographien von zwei Aussiedlerfamilien aus Kasachstan rekonstruiert. Ergänzt wird dies durch eine Visualisierung sozialer Netzwerke von Familienmitgliedern unterschiedlicher Generationszugehörigkeit (S. 236–239, 432 f.).

Beginnen wir mit der deutschen Prägung. Unter den Älteren war das Motiv der Zuwanderung häufig „als Deutscher unter Deutschen“ leben. Dies nannten 1976 73% der Befragten als einen Hauptzuwanderungsgrund (Rogall 2000, S. 8), während 1995–1996 befragte 15–25-jährige Aussiedler und Aussiedlerinnen nur 20% dieses Motiv angaben (Dietz/Roll/Greiner 1998, S. 159). Das Deutschtum der Aussiedler ist oft regional geprägt. Dies ergibt sich aus den ursprünglichen Herkunftsgebieten der frühen Siedlerinnen und Siedler (vgl. zur dialektalen Prägung Berend 1998). Außerdem sind die Werte und Normen kaum durch neuere Entwicklungen in Deutschland beeinflusst worden. So dominieren traditionelle Orientierungen. 2003–2004 befragte russlanddeutsche Familien ordneten den Deutschen in Russland die „Sekundärtugenden“ Fleiß, Arbeitsamkeit, Sauberkeit, Wohlanständigkeit und Bescheidenheit zu (Kiel 2009, 162). Politisch konservative Orientierungen sind recht verbreitet (Hager/Wandel 1978, S. 46).

Eine besondere Situation ergibt sich für Aussiedlerinnen und Aussiedler, die als Jugendliche migrierten. Sie trafen die Migrationsentscheidung zumeist nicht selbst, sondern reisten als Familienangehörige mit (Rubach 1982, Bd. I, S. 41; Nienaber 1995, S. 406; Reitmeier 2006, S. 423 f.). Sie mussten ihre Freunde und Freundinnen, ihre Bildungseinrichtung und ihr Wohnumfeld zurücklassen und waren oft nicht bereit, sich auf die neue Umgebung einzustellen (Stepien 1991). Sterbling (1998, zit. in Butterwegge 2010, S. 86 f.) systematisiert alltägliche Bewältigungsstrategien von Konflikten bei jugendlichen Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Rumänien: „‘Rückzug auf Familie und Aussiedlermilieu‘, ‚Verklärung der Vergangenheit und der Herkunftsgesellschaft‘, ‚Flucht in die virtuelle Welt der Massenmedien‘, ‚soziale Isolation und Entfremdung‘, ‚dauerhafte innerfamiliäre Konflikte‘ sowie ‚Aggressionsneigungen und kriminelles Verhalten‘.“ In der genannten Studie dominiert also eine problemorientierte Sichtweise.

- Was bedeutet es für Jugendliche, nach Deutschland zu migrieren, wenn dies nicht der eigene Wunsch war, sondern der der Eltern?

Ein generationenübergreifendes Phänomen ist, dass Aussiedlerinnen und Aussiedler zumeist in ihren Herkunftsländern als Deutsche und in Deutschland als Russen, Polen bzw. Rumänen eingeordnet werden (z. B. Rubach 1982, gestützt auf Hager/Wandel 1978). Die Selbstwahrnehmung ist zumeist differenzierter. Fuchs/Schwietring/Weiß (1999) berücksichtigen starke oder schwache Identifikation mit der deutschen Herkunft und stark oder schwach praktizierte deutsche Kultur und kommen so zu einer 4-Feldertafel mit vier möglichen Kombinationen. Kiel (2009) differenziert überzeugend für russlanddeutsche Familien zwischen „nicht richtig Deutschen“, die ihre Abweichung neutral konnotieren, „Deutschen mit Makel“, die diese negativ konnotieren und „Deutsche mit ‚russischem Glanz‘“, die diese positiv konnotieren. Daneben wird unterschieden zwischen „wahren Deutschen“, vor allem unter Mennoniten, und den „sowjetischen Leuten“. Letztere sollen eine Mischung kultureller Elemente in ihrer Herkunftsregion als alltäglich erlebt haben und deshalb auch in Deutschland weniger Schwierigkeiten mit der Verbindung unterschiedlicher Kulturen zeigen (S. 155–159). Insgesamt scheint für Aussiedlerinnen und Aussiedler die Frage der nationalen Zuordnung in der Alltagswelt besonders stark präsent. Reitmeier (2006, S. 460) spricht von einer „Überfokussierung der nationalen Identitätskategorie“.

- Welche Unterschiede im Hinblick auf das Deutschlandbild erwarten Sie zwischen Aussiedlern und Aussiedlerinnen auf der einen und jüdischen Kontingentflüchtlingen aus der ehemaligen Sowjetunion auf der anderen Seite?

2.1.4 Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen aus den Anwerbeländern und ihre Nachkommen

In Deutschland kam es nach dem Wiederaufbau der Zerstörungen durch den zweiten Weltkrieg und einem Wachstumsschub Mitte der 50er Jahre zu einem erhöhten Arbeitskräftebedarf. Dabei ging es vor allem um gering qualifizierte, schlecht bezahlte, körperlich anstrengende, monotone und unter schädlichen Umweltbelastungen stattfindende Arbeiten in der Industrie (vgl. Harbach 1976). Es wurden bilaterale Abkommen zur Deckung dieses Arbeitskräftebedarfs abgeschlossen, zunächst mit Italien (1955) und dann mit Spanien und Griechenland (1960), mit der Türkei (1961), mit Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und schließlich Jugoslawien (1968). Es gab dabei zwei Formen der Anwerbung. Zum einen erfolgte sie über „Deutsche Kommissio-

nen“ der Bundesanstalt für Arbeit in den Anwerbeländern, zum anderen konnten deutsche Unternehmer gezielt die Anwerbung bestimmter ausländischer Personen veranlassen (Bischoff/Teubner 1991, S. 35). Die Arbeitsverträge waren auf 2 bis 3 Jahre befristet; es galt das sogenannte *Rotationsprinzip*. Wenn in der Literatur über die Phase der Anwerbung berichtet wird, findet sich immer wieder ein Foto von der Überreichung eines Mopeds als Geschenk für den 1.000.000 Angeworbenen, den portugiesischen Arbeitsmigranten Armando Rodrigues de Sá (Abb. 8).

Abb. 8: Moped



Quelle: dpa picture-alliance (Kolb 2013, S. 69)

- Setzen Sie das Herausstellen der Überreichung eines Mopeds als Geschenk und die gängige Bezeichnung „Gastarbeiter“ zueinander in Beziehung.

Die Arbeitsmigrantinnen und -migranten seien kurz charakterisiert. Angeworben wurden vor allem Männer zwischen 20 und 40 Jahren (Münz/Seifert/Ulrich 1997, S. 64), aber auch Frauen migrierten; so lag der Anteil der Frauen unter den türkischen Angeworbenen ab 1969 bei über 20% (Abadan-Unat 1977, 33). Bis 1969 kam die höchste Zahl der Beschäftigten aus Italien (Abb. 9). Familiennachzug war zunächst nicht vorgesehen. So lebte Anfang der 60er Jahre der Ehepartner oder die Ehepartnerin bei über 80% der angeworbenen Verheirate-

ten im Herkunftsland (Münz/Seifert/Ulrich 1997, S. 64). Durch die Rezession 1967/68 veränderte sich das Migrationsmuster. Viele Arbeitsmigrantinnen und -migranten kehrten vorübergehend in ihr Herkunftsland zurück (S. 63).

Abb. 9: Ausländer in der BRD (einschl. Berlin-West). Wohnbevölkerung und Beschäftigte insgesamt sowie Beschäftigte nach ausgewählten Nationalitäten, 1955–1973, in 1.000

Jahr	Wohnbevölkerung	Ausländerquote	Beschäftigte	Ausländerquote	Beschäftigte nach Nationalitäten				
					Griechen	Italiener	Jugoslawen	Spanier	Türken
1955	484,8		79,6	0,4	0,6	7,5	2,1	0,5	
1956			98,8	0,5	1	18,6	2,3	0,7	
1957			108,2	0,6	1,8	19,1	2,8	1	
1958			127,1	0,6	2,8	25,6	4,8	1,5	
1959			166,8	0,8	4,1	48,8	7,3	2,2	
1960			329,4	1,5	20,8	144,2	8,8	16,5	2,5
1961	686,1	1,2	548,9	2,5	52,3	224,6		61,8	
1962			711,5	3,2	80,7	276,8	23,6	94	18,6
1963			828,7	3,7	116,9	287	44,4	119,6	33
1964			985,6	4,4	154,8	296,1	53,1	151,1	85,2
1965			1216,8	5,7	187,2	372,3	64,1	182,8	132,8
1966			1313,5	6,3	194,6	391,3	96,7	178,2	161
1967	1806,7	2,8	991,3	4,7	140,3	266,8	95,7	118	131,3
1968	1924,2	3,2	1089,9	5,2	144,7	304	119,1	115,9	152,9
1969	2381,1	3,9	1501,4	7	191,2	349	265	143,1	244,3
1970	2976,5	4,9	1949	9	242,2	381,8	423,2	171,7	353,9
1971	3438,7	5,6	2240,8	10,3	268,7	408	478,3	186,6	453,1
1972	3526,6	5,7	2352,4	10,8	270,1	426,4	474,9	184,2	511,1
1973	3966,2	6,4	2595	11,9	250	450	535	190	605

Nachbildung der Quelle: Herbert 1986, S. 188 f. (Korte/Schmidt 1983, S. 12 f.)

1973 kam es als Folge der Ölkrise zu einem Anwerbestopp. Dies reduzierte aber nicht die Zahl der migrierenden Personen. Im Gegenteil: von 3.966.000 Ausländerinnen und Ausländern im Jahre 1973 (6,4% der Bevölkerung) stieg die Zahl auf 4.667.000 (7,6% der Bevölkerung) im Jahre 1982 (Bischoff/Teubner 1991, S. 27), wobei 1980 die Türkischstämmigen die größte Nationalität unter den Beschäftigten und unter der Wohnbevölkerung ausmachten (Abb. 9). Für diese Bevölkerungsentwicklung gab es mehrere Gründe. Anders als während der Rezession 1967/68 war den Arbeitsmigrantinnen und -migranten eine nur zeitweilige Rückkehr in das Herkunftsland nun nicht mehr möglich. Dies veranlasste nicht wenige dazu, ganz in Deutschland zu bleiben. Freizügigkeit genossen nur Italiener und Italienerinnen als EG-Bürger. Sie nutzten dies häufig für Ketten- und zirkuläre Migration (Sala 2010, S. 87). Weitere Gründe für die Bevölkerungsentwicklung waren Familiennachzug und Familienbildung. Die Abkehr vom Rotationsprinzip hatte Auswirkungen. In den Unternehmen mussten Migrantinnen und Migranten nicht immer wieder neu angelehrt werden. Migrantinnen und Migranten, die zunächst an einer Rückkehrabsicht festhielten, verschoben diese häufig immer wieder (z. B. Dietzel-Papakyriakou, zit. in Müller-Schneider 2000, S. 73), auf die Zeit, wenn genügend Ersparnisse vorliegen, auf den Abschluss des Schulbesuches der Kinder, auf den eigenen

Eintritt in das Rentenalter. Sie wurden so entgegen ihrer ursprünglichen Planung zu Einwanderern und Einwanderinnen.

- 1965 sagte Max Frisch: „Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen“. Kommentieren Sie dieses Zitat.

Als zweite Generation wird berücksichtigt, wer in Deutschland geboren ist von Eltern, die im Ausland geboren sind. Manchmal wird Zuzug bis zum Alter von 6 Jahren einbezogen. Die „zweieinhalbte Generation“ umfasst in Deutschland Geborene (oder bis zum Alter von 6 Jahren Zugewanderte), von denen ein Elternteil im Ausland und ein Elternteil in Deutschland geboren ist (z. B. Gresch/Kristen 2011, S. 214). Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation, die zu den Nachkommen der Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen aus den Anwerbeländern zählen, werden in etwas älteren quantitativen Untersuchungen gut berücksichtigt. Die regelmäßig stattfindende Shell-Studie zu 15–24-Jährigen legte 2000 einen Schwerpunkt im Bereich türkisch- und italienischstämmiger Jugendlicher. Neben quantitativen Auswertungen liegen als Teil der Studie auch exemplarische Kurzportraits einzelner Jugendlicher vor (Deutsche Shell Hrsg. 2000). Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2005) befragten 15–21-jährige junge Frauen türkischer, griechischer, italienischer und jugoslawischer Herkunft sowie Spätaussiedlerinnen der gleichen Altersgruppe. Eine Kontrastierung der 950 Befragten mit autochthon Deutschen wäre wünschenswert gewesen. Die Studie ermöglicht aber einen aufschlussreichen Vergleich verschiedener Herkünfte. Vergleiche zwischen türkisch- und italienischstämmigen Jugendlichen unterschiedlichen Alters ermöglicht der Integrationssurvey des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung für unterschiedlichste Lebensbereiche (Mammey/Sattig 2002).

Als qualitative Studien liegen zahlreiche Arbeiten zu türkischstämmigen jungen Frauen vor. So untersucht Riesner (1990) 12 türkischstämmige Frauen im Alter von 18 bis 27 Jahren und kommt zu einer recht schlichten Typologie, die zwischen „türkisch orientiert“, „bikulturell orientiert“ und „ausgebrochen“ unterscheidet. Die Dissertation von König (1989), die sich auf eine Befragung von 12 Türcinnen der ersten und 12 Türcinnen der zweiten Generation stützt, ist in ihren Analysen überzeugender. Die zahlreichen qualitativen Studien, die zur zweiten Generation vorliegen, unterscheiden sich weniger in den Ergebnissen als in der theoretischen Rahmungen. So bleibt ein klassischer Bezugspunkt die von Esser et al. (1979) eingeführte Unterscheidung zwischen sozialstruktureller, sozialer, kognitiver und identifikativer Assimilation/Integration (Frey 2010; Keim 2003). Keim (2003) berücksichtigt daneben das Stigma-Konzept von Goffman (1990). Dies erscheint ihr deshalb sinnvoll, weil viele der Befragten „eine dunkle Haut-, Haar- und Augenfarbe [aufweisen], an der sie als Men-

schen nichtdeutscher Herkunft erkannt werden können,“ (S. 92). Becker (2010) bezieht sich bei der Auswertung von narrativen Interviews, die mit zwölf 18–45-Jährigen türkischer Herkunft geführt wurden, auf Becks Konzept des Kosmopolitismus (Beck 2004). Das Konzept der Transnationalisierung (vgl. z. B. Pries 2008; Faist/Fauser/Reisenauer 2014) scheint mir spezifischer und für Untersuchungen zur zweiten Generation besonders geeignet.

Manche der vorliegenden qualitativen Studien überzeugen durch einen originellen Zuschnitt. So untersucht Kaya (2009) Mutter-Tochter-Dyaden alevitischer Herkunft. Sie analysiert religiöse Alltagsbezüge sowie die Verarbeitung von „Verfolgungs-, Abgrenzungs- oder Diskriminierungserfahrungen“ in der Türkei (S. 243), wobei interessant ist, dass innertürkische Ausgrenzungen auch zu Solidarisierungen von Deutschen im schulischen Kontext führen (S. 245). Gültekin (2003) kommt auf der Grundlage einer sehr schmalen empirischen Basis zu dem Ergebnis, dass türkische Heiratsmigrantinnen eine stärkere Bildungsorientierung aufweisen als junge Türkinnen der zweiten Generation, die in Deutschland aufgewachsen sind.

Die Arbeitsmarktintegration der Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus den Anwerbeländern erfolgte auf einem sehr niedrigen Niveau. Es stellt sich die Frage, ob der nächsten Generation der soziale Aufstieg gelingt. Qualitative Studien zeichnen Bildungskarrieren einzelner, beruflich Erfolgreicher der zweiten Generation nach. So untersucht Pott (2002) unterschiedliche Formen der Nutzung ethnischer Herkunft als Ressource für den Bildungsaufstieg. Hummrich (2002) zeigt für Studentinnen der zweiten Migrantengeneration auf, wie sie mit kontrastierenden Anforderungen von Familie und (Hoch-)Schule umgehen. Badawia (2002) fokussiert ebenfalls auf gegensätzliche kulturelle Erwartungen. Quantitative Studien zeigen, dass sich die ökonomische Position der Nachkommen gegenüber der ihrer Eltern verbessert hat, aber im Durchschnitt immer noch deutlich unter der der autochthonen Deutschen liegt. Diese Benachteiligungen können auf eine ungünstige Positionierung im Bildungssystem zurückgeführt werden und diese wiederum steht in Zusammenhang mit niedriger sozialer Herkunft (Kalter/Granato/Kristen 2011, S. 257 f.). Dieses eher düstere Gesamtbild wird durch eine auf Daten des Mikrozensus von 1989–2004 gestützte, eigene Untersuchung der Autorinnen und Autoren nuanciert: In den letzten 15 Jahren haben die Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und beruflicher Position sowie zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg abgenommen. Beide Faktoren zusammen führen zu einer verbesserten Positionierung von Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation (S. 282).

Die Selbstzuordnungen der Nachkommen der Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus den Anwerbeländern weisen in unterschiedliche Richtungen. Als ein Beispiel für Selbstethnisierung sei das 1998 gegründete Netzwerk

„Kanak Attak“ genannt. Zwar wird auf „kanaka“ als Bezeichnung für Mensch auf Hawaii verwiesen, aber bereits der Name der Gruppierung ist ein deutlicher Verweis auf die Hauptherkunftsgruppe der Arbeitsmigranten aus den Anwerbeländern und eine Umwertung eines zunächst auf Türkinnen und Türken bezogenen Schimpfwortes. „Kanak Attak“ knüpfte bewusst an die Geschichte der Elterngeneration an und bezog diese in öffentlichen Veranstaltungen mit ein, z. B. während eines Events in der Berliner Volksbühne im Jahre 2001 (vgl. Kanak Attak o.J.). Eine andere Orientierung zeigt sich bei Zusammenschlüssen wie „Typisch deutsch e.V.“, „Neue deutsche Medienmacher“ und der Dachorganisation „Neue deutsche Organisationen“. Diese lehnen es ab, über eine Einwanderergeschichte ethnisiert zu werden und verlangen, als gleichrangige „Deutsche“ berücksichtigt zu werden. Ein weiterer, neuer Zugang ist der „postmigrantische“. Hier wird die Gesamtgesellschaft als durch Migration geprägt und verändert gefasst, als „eine Gesellschaft, die durch die Erfahrung der Migration strukturiert ist,“ (Tsianos/Karakayali 2014, S. 34). Mir scheint der Begriff treffend für eine Charakterisierung der Lebenswelt der zweiten Generation. Diese ist zum einen dadurch geprägt, dass sie zeitlich auf Migration folgt und sie ist geprägt durch Nachwirkungen eben dieser Migration. „Post“ erscheint also in doppelter Hinsicht angemessen. Die Bezeichnung ermöglicht zudem Anschluss an die Diskussion zum Postkolonialismus. Im Hinblick auf Selbstzuordnung ist von Interesse, dass sich Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation unterschiedlicher Zu- und Einwanderungsgeschichten zusammenschließen. So positionieren sich drei politische Redakteurinnen der „Zeit“ mit jeweils vietnamesischen, türkischen und polnischen Wurzeln gemeinsam in einer essayistischen Buchveröffentlichung (Pham/Topçu/Bota 2012).

- Fragen Sie Personen mit Migrationsgeschichte nach ihrer Selbstzuordnung und deren Veränderung. Haben Sie selbst einen Migrationshintergrund, so können Sie anderen berichten.

2.1.5 Heiratsmigration und Nachzug anderer Familienangehöriger

Zunächst zur rechtlichen Lage: Das Grundgesetz schützt Ehe und Familie: „Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung“ (GG Art. 6, Abs. 1). Hierauf kann Bezug genommen werden, wenn die Zuzugsmöglichkeiten von Familienangehörigen als zu restriktiv eingeschätzt werden. Der Zuzug von deutschen Familienangehörigen und von Familienangehörigen aus EU-Staaten unterliegt keinen Einschränkungen. Die Regelungen für

Familiennachzug von Drittstaatlern sind im Zuwanderungsgesetz (2004, Abschnitt 6) festgelegt. Der Zuzug zu Ausländerinnen und Ausländern ist dabei restriktiver gestaltet als der Zuzug zu Deutschen. Ausländer und Ausländerinnen müssen über eine Aufenthaltsgenehmigung oder eine Niederlassungserlaubnis verfügen und in der Regel ausreichend Wohnraum nachweisen. Dass keine Abhängigkeit von Sozialhilfe besteht, kann auch beim Zuzug zu Deutschen verlangt werden. Ein zur Eheschließung eingereister Ehegatte kann nach einer mindestens zweijährigen Ehe einen eigenständigen Aufenthaltstitel erhalten. Der Zuzug von minderjährigen, ledigen Kindern ist eingeschränkt, wenn diese bereits das 16. Lebensjahr erreicht haben. Zuzug von Familienangehörigen zu Ausländerinnen und Ausländern, bei denen es sich nicht um Ehegatten oder minderjährige, ledige Kinder handelt, ist nur möglich „zur Vermeidung einer außergewöhnlichen Härte“. Die Einstufung als Härtefall kann auch im Hinblick auf andere Regelungen erfolgen (vgl. detaillierter zum Aufenthaltsstatus nachreisender Familienangehöriger Pfaff 2011).

- Aktuell stellt sich die Frage, ab wann zu Personen, denen subsidiärer Schutz gewährt wird, Familienangehörige nachziehen dürfen. Recherchieren Sie die derzeitige Lage. Im Hinblick auf unbegleitete minderjährige Flüchtlinge ist zu bedenken, dass sie ab dem Zeitpunkt der Volljährigkeit keine Möglichkeit mehr haben, ihre Eltern nachreisen zu lassen. Was hat dies für Konsequenzen?

Seit 2007 ist durch eine Änderung des Aufenthaltsgesetzes, das Teil des Zuwanderungsgesetzes ist, vorgesehen, dass Heiratsmigrantinnen und -migranten vor der Einreise Grundkenntnisse der deutschen Sprache nachweisen müssen. Hochqualifizierte sowie Migranten und Migrantinnen aus der EU und aus 14 weiteren Ländern sind von dieser Regelung ausgenommen (Iaf 2008, S. 11). Inzwischen gilt die Regelung auch nicht mehr für die Türkei, weil sie als nicht zulässige Verschlechterung bisheriger Bedingungen eingeordnet wurde. Eine Verwaltungsvorschrift konkretisiert die Anforderungen: es ist Niveau A1 gemäß des Europäischen Referenzrahmens bei einem Test in einem Goethe-Institut – falls dieses im jeweiligen Land nicht vorhanden ist, bei einer deutschen Auslandsvertretung – nachzuweisen (S. 12). Günstig war die sprachliche Situation von Heiratsmigranten und -migrantinnen aus Russland und der Ukraine. Von ihnen besuchten 23,3% Deutschunterricht in der Schule und 15,7% Deutschunterricht an einer Universität. Hart aber traf die neue Regelung insbesondere Frauen aus der Türkei, aus Indien und aus Pakistan (Büttner/Stichs 2014, S. 154). Iaf (2008) dokumentiert detailliert Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung der Vorschrift entstanden, wie fehlendes Angebot an Deutschkursen, erhebliche Entfernung des Goethe-Instituts, ungünstiges Lebensalter, Analphabetismus, hoher finanzieller und zeitlicher Aufwand sowie geringe Nach-

haltigkeit der erworbenen Kenntnisse. Die Auswirkungen der neuen Regelungen auf Paarbeziehungen untersuchte Straßburger (2013) am Beispiel von Lernenden des Goethe-Instituts in Ankara. Sie führte Interviews mit nachziehenden Ehepartnern vor und nach der Migration sowie mit ihren bereits in Deutschland lebenden Ehegatten. Es erwies sich als entscheidend, ob es der Mann oder die Frau ist, die zum Partner bzw. zur Partnerin nachzieht.

Nun seien einige statistische Angaben genannt. Die Daten unterscheiden sich je nachdem ob die Visastatistik des Auswärtigen Amtes oder das Ausländerzentralregister (AZR) zugrunde gelegt werden. Im ersten Fall sind die Erteilungen eines Visums in einer deutschen Vertretung im Ausland zum Nachzug zu einem Ehegatten oder zur Eheschließung erfasst. Das AZR dagegen bezieht sich auf alle in Deutschland längerfristig lebenden Ausländer und Ausländerinnen (Büttner/Stichs 2014, S. 28). Werden Eheschließungen in Deutschland angegeben, sind Ehen, die im Ausland oder vor Konsulaten in Deutschland geschlossen wurden, nicht berücksichtigt (Stöcker-Zafari/Wegner 2004, S. 17). Immer wieder berücksichtigt wird das Geschlechterverhältnis bei Eheschließungen zwischen Ausländern/Ausländerinnen und Deutschen. Zunächst dominierten Ehen zwischen einem ausländischem Mann und einer deutschen Frau. So heirateten 1960 15.600 ausländische Männer eine deutsche Frau und 3.858 ausländische Frauen einen deutschen Mann (Bundesbeauftragte 2012, S. 326). 1995 kehrte sich das Verhältnis um (Haug 2011, S. 417). Seit diesem Zeitpunkt heiraten mehr deutsche Männer ausländische Frauen als deutsche Frauen ausländische Männer (Bundesbeauftragte 2012, S. 326). Das ursprüngliche Geschlechterverhältnis lässt sich dadurch erklären, dass unter den Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus den Anwerbeländern Männer dominierten und so eine spezifische Gelegenheitsstruktur entstand. Das Verhältnis im Paar wird von Asymmetrien beeinflusst. So hat die bereits in Deutschland lebende Person einen Orientierungsvorsprung. Das Prestige des Herkunftslandes der zuwandernden Person ist ebenfalls relevant. Wichtig ist zudem das Bildungsniveau. So ist die Kombination Mann ohne Abitur und Frau mit Abitur seltener, wenn der Mann Ausländer ist als wenn die Frau ausländischer Herkunft ist (Nauck 2007, S. 734). Statistische Angaben zu der Ehe gleichgestellten, eingetragenen Lebenspartnerschaften bzw. gleichgeschlechtlichen Ehen liegen mir nicht vor.

- Inwiefern unterscheidet sich die Lebenssituation verheirateter und unverheirateter binationaler Paare?

Abb. 10: Deutsch-ausländische Ehen

Deutsche Frau mit Mann nebenstehender Staatsbürgerschaft		Deutscher Mann mit Frau nebenstehender Staatsbürgerschaft	
Frankreich	449	Frankreich	442
Griechenland	415	Griechenland	302
Vereinigtes Königreich	725	Vereinigtes Königreich	262
Italien	1.951	Italien	1.016
Serbien und Montenegro	466	Serbien und Montenegro	484
Niederlande	649	Niederlande	358
Österreich	826	Österreich	796
Philippinen	17	Philippinen	330
Polen	400	Polen	2.610
Rumänien	201	Rumänien	786
Russ. Föderation	274	Russ. Föderation	2.161
Spanien	449	Spanien	430
Thailand	9	Thailand	1.112
Türkei	4.366	Türkei	2.488
Ukraine	135	Ukraine	1.276
Vereinigte Staaten	1.173	Vereinigte Staaten	421

Nachbildung der Quelle: Bundesbeauftragte 2015, S. 373

Betrachten wir nun die nationalen Herkünfte. Die Türkei und Italien bleiben als Hauptherkunftsländer der klassischen Arbeitsmigranten und -migrantinnen präsent. Daneben zeigen sich deutliche Unterschiede im Hinblick auf das Geschlecht. So stammen Ehepartner deutscher Frauen häufig aus den USA, Ehepartnerinnen deutscher Männer dagegen kommen oft aus Polen oder aus der Russischen Föderation (Abb. 10). Manche Eheschließungen betreffen unterschiedliche Staatsangehörigkeiten und sind intraethnisch, z. B. weil der deutsche Partner ausländischer Herkunft ist, aber eingebürgert wurde. In einer Studie zur Heiratsmigration von Büttner/Stichs (2014) wird deutlich, dass dieses Phänomen in Abhängigkeit von der nationalen Herkunft und vom Geschlecht unterschiedlich stark verbreitet ist. So sind 79% der von ihnen berücksichtigten Ehen intraethnisch, wobei die Werte bei türkischstämmigen Frauen besonders hoch und bei Frauen aus Thailand und von den Philippinen besonders niedrig ausfallen (S. 100). Heiratsmuster verändern sich zudem von der ersten Generation zur zweiten (vgl. z. B. Schroedter/Kalter 2008, S. 367 f.).

Zwei unterschiedliche Heiratsmuster sollen exemplarisch kontrastiert werden. Zur Partnerwahl der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft in Deutschland promovierte Straßburger (2003) mit einer qualitativen Studie. Es zeigten sich insbesondere folgende Muster: In Deutschland lebende potenzielle

Partnerinnen und Partner türkischer Herkunft gelten zum Teil als bereits sexuell erfahren und nicht ausreichend traditionell orientiert. Bei der Wahl von Partnerinnen oder Partnern aus dem Herkunftsland (der Eltern) ist eine Verschiebung vom (ländlichen) Herkunftsort hin zu Urlaubsbekanntschaften und zu urbanen Kontexten zu beobachten. Negative Erfahrungen älterer Geschwister sind für Heiratsentscheidungen Jüngerer relevant. Arrangierte Ehen werden zunehmend durch Aushandlungsprozesse ersetzt. Migriert ein Ehemann aus der Türkei, können der Orientierungsvorteil der Frau, ein zunächst fehlender Arbeitsplatz sowie ein Zusammenleben mit der Familie der Ehefrau das Geschlechterverhältnis nachhaltig verändern (Straßburger 1999, S. 160–164). Als eine ältere Studie, die sich nicht nur auf Interviews, sondern auf eine breite ethnographische Recherche stützt, sei ergänzend die Arbeit von Wolbert (1984) zu drei türkischen Heiratsmigrantinnen genannt. Ganz andere Muster zeigen sich bei der Heiratsmigration thailändischer Frauen zu deutschen Männern, die von Ruenkaew (2003) untersucht wurde. Die Studie stützt sich auf narrative Interviews mit Frauen und Männern, bei denen es sich zum Teil um Paare handelt. Im Hinblick auf die Partnerinnenwahl wird für Männer unterschieden zwischen Enttäuschten, älteren Junggesellen, für fremde Kultur Begeisterten, körperlich Unattraktiven und Zufallsbekanntschaften. Für die Frauen werden Alleinerziehende, ledige Frauen mit Aufstiegswünschen und Prostituierte kontrastiert. Für das gemeinsame Zusammenleben in Deutschland werden unterschiedliche Aspekte beleuchtet.

- Bilden Sie Hypothesen zum Alltagsleben eines türkischen Mannes sowie einer thailändischen Frau, die zur Eheschließung nach Deutschland eingereist sind.

Betrachten wir nun den Nachzug von Kindern. 2014 betraf dies 16.191 Fälle. Die Kinder kamen vor allem aus Syrien (1.633), Indien (1.235) und dem Kosovo (1.067) (BAMF 2014, S. 96). Es zeigt sich hier ein deutlicher Einfluss der Fluchtmigration. Früher stammten die Kinder vor allem aus den Herkunftsländern der angeworbenen Arbeitsmigranten und -migrantinnen. Gefördert wurde deren Nachzug auch durch eine Veränderung der Regelung zum Kindergeld im Jahr 1975, durch die der Zuzug von Kindern im Vergleich zum Verbleib im Herkunftsland attraktiver wurde. Nicht immer sind Migration aus den Anwerbeländern und Fluchtmigration klar zu unterscheiden. So kamen und kommen nicht wenige Flüchtlinge aus der Türkei, insbesondere nach dem Militärputsch 1980 und nach dem der Gülen-Bewegung angelasteten Putschversuch im Juli 2016.

Im Hinblick auf eine Integration von Kindern und Jugendlichen ist das Zuzugsalter von besonderer Relevanz. Dabei kann es von Vorteil sein, wenn die schulische Ausbildung im Herkunftsland bereits abgeschlossen wurde. Es ist

möglich, dass kleinen Kindern, die in der Phase der Enkulturation migrieren, eine stabile Basispersönlichkeit fehlt (Abb. 11).

Abb. 11: Enkulturation

Anpassungsprozesse Kindertyp	ENKULTURATION vollzieht sich in			ERGEBNIS (als Grundlage der Basispersönlichkeit)	AKKULTURATION vollzieht sich in			ASSIMILATION Vollzieht sich in			ERGEBNIS
	Familie	frühen Peer-groups	Kindergarten/Schule		Familie	später Peer-groups	Schule (Beruf)	Familie	später Peer-groups	Schule (Beruf)	
	unter Einfluss der				Unter Einfluss der			Unter Einfluss der			
Einreise als Schulkind 6-14 Jahre	HEIMATKULTUR			Monokulturelle Enkulturation abgeschlossen. Basispersönlichkeit in Heimatkultur hergestellt. Nach Einreise Akkulturation erforderlich.	MINDERHEITENSUBKULTUR	FREMDKULTUR	entfällt			Identifikation mit Heimatkultur. Identität als „Ausländer“	
Einreise als Vorschulkind 1-5 Jahre	HEIMATKULTUR	HEIMAT und MINDERHEITENSUBKULTUR	FREMDKULTUR	Durch Einreise Enkulturationsprozess unterbrochen. Enkulturationsdefizit wahrscheinlich Basispersönlichkeit diffus. Weitere Anpassungsprozesse erforderlich.	MINDERHEITENSUBKULTUR	FREMDKULTUR	MINDERHEITENSUB- und FREMDKULTUR	FREMDKULTUR		Identifikation ambivalent. Bikulturelle Identität als „Fremder“	
Einreise als Kleinstkind oder hier geboren	HEIMAT und MINDERHEITENSUBKULTUR	MINDERHEITENSUBKULTUR	FREMDKULTUR	Mischkultureller Enkulturationsprozess abgeschlossen. Basispersönlichkeit in Minderheitensubkultur hergestellt. Anpassung an Hauptkultur erforderlich.	entfällt		FREMDKULTUR			Identifikation mit Fremdkultur. Identität als „Neu“-Deutscher	

Nachbildung der Quelle: Wilpert 1980, S. 12

- Kommentieren Sie das Schaubild. Welche Rolle wird der Minderheitensubkultur im Aufnahmeland zugeschrieben?

Der Familiennachzug betrifft ganz überwiegend Ehegatten, Kinder und Eltern. Darüber hinaus zogen 2014 nur 396 weitere Familienangehörige nach (BAMF 2014, S. 96).

Durch Heiratsmigration entstehende Paare unterliegen spezifischen Belastungen. Unverheiratete Paare sind inzwischen in Deutschland sehr häufig. Diese Lebensform ist für Partnerschaften bei denen eine Person aus einem Drittstaat stammt und über keinen Aufenthaltstitel verfügt nicht möglich. Auch bleibt oft wenig Zeit, um sich vor einer Ehe ausreichend kennenzulernen (Iaf 2008, S. 11). Die Eheschließenden sehen sich nicht selten mit dem Verdacht einer Scheinehe konfrontiert, der zu Formen der Überprüfung führt, von denen deutsche Ehepaare nicht betroffen sind. In Einzelfällen kommt es angesichts des Aufenthaltsrechtes zu familiären Verwerfungen. Ein in der Shell-Jugendstudie (Deutsche Shell Hrsg. 2000, Bd. II, S. 49–53) dokumentierter Fall sei genannt: Damit der türkische Vater Mitte der 70er Jahre nach Deutschland migrieren kann, willigt die Mutter in die Scheidung ein. So kann ihr Mann eine Deutsche heiraten und in Deutschland leben. Die Mutter hat als Alleinerziehende in einem ostanatolischen Dorf einen schweren Stand. Ihre Kinder suchen ihr einen deutschen Ehepartner, damit auch sie nach Deutschland migrieren kann. Sie

liebt ihren ursprünglichen Mann noch immer, doch beide leben nun in Deutschland in getrennten Haushalten.

- Informieren Sie sich über den „Verband binationaler Familien und Partnerschaften“ im Internet (www.verband-binationaler.de).

2.1.6 Internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund

Bezogen auf Studierende sind unterschiedliche Untergruppen zu betrachten. Zum einen wird bei Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft unterschieden zwischen Bildungsausländern und -ausländerinnen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung außerhalb des deutschen Bildungssystems oder über ein Studienkolleg erworben haben (im Folgenden internationale Studierende), und Bildungsinländern und -inländerinnen, die die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland oder an einer deutschen Schule erworben haben. Von 1997–2005 stieg die Zahl der Bildungsausländerinnen und -ausländern an deutschen Hochschulen deutlich an, während die der Bildungsinländerinnen und -inländer von 1997–2010 auf relativ niedrigem Niveau lag und weitgehend konstant blieb (HIS 2010, S. 10). So studierten im Wintersemester 2014/15 321.569 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen; 73,3% von ihnen waren Bildungsausländer und -ausländerinnen (BAMF 2014, S. 60). Die Bildungsinländer und -inländerinnen nun sind eine Untergruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund. Die Studierenden mit Migrationshintergrund stellten im Sommersemester 2012 insgesamt 23% der Studierenden. Berücksichtigung finden dabei deutsche Staatsangehörige mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (11%), Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer (4%), Studierende mit einem Elternteil mit ausländischer Staatsbürgerschaft (3%), Eingebürgerte (3%) sowie Studierende mit doppelter Staatsbürgerschaft (2%) (HIS 2013, S. 520). Die Gesamtzahl der Studierenden mit Migrationshintergrund lag 2009 mit 11% deutlich niedriger als 2012, weil damals deutsche Staatsangehörige mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil nicht einbezogen wurden (S. 20). Dies betraf unter anderem Aussiedler(kinder).

Zum Unterschied zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund auf der einen und internationalen Studierenden auf der anderen Seite wurde 2010–2011 am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Fulda ein qualitatives Lehrforschungsprojekt durchgeführt. Als Studierende mit Migrationshintergrund wurden dabei nur Studierende berücksichtigt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben und die selbst oder deren Eltern aus dem Ausland zugezogen sind. Es wurden Leitfadentinter-

views mit 18 internationalen Studierenden und mit 22 Studierenden mit Migrationshintergrund durchgeführt und transkribiert. Eine später vorgenommene, eigene Auswertung stützte sich auf nur zehn Interviews für jede der beiden unterschiedenen Gruppen. Die Auswertungen stützten sich weitgehend auf die Grundprinzipien und die Kodierungsverfahren der „grounded theory“ nach Glaser und Strauss (vgl. Strauss/Corbin 1996) und führten zu folgender Kontrastierung: Die internationalen Studierenden verfügen eher über eine klare, auf das Herkunftsland bezogene soziale Identität. Sie müssen sich mit einem neuen gesellschaftlichen Umfeld auseinandersetzen und erleben nicht selten einen Kulturschock. Die Studierenden mit Migrationshintergrund hingegen haben eine durch das Herkunftsland (der Eltern) und durch das deutsche Umfeld geprägte Identität, die oft als Spannungsverhältnis erlebt wird. Sie sind mit dem deutschen Umfeld und auch mit dem deutschen Bildungssystem vertraut. Ihre Selbstzuordnung ist geprägt von eher deutschem Selbstverständnis und erlebter Fremdheitszuschreibung. Der Hochschulalltag stellt die Studierenden vor unterschiedliche Herausforderungen. Viele der Studierenden mit Migrationshintergrund stammen aus bildungsfernen Familien und erleben von daher eine kulturelle Distanz zum Bildungssystem. Die internationalen Studierenden reisen oft mit recht begrenzten Deutschkenntnissen ein und erleben die sprachliche Bewältigung des universitären Alltags als eine zentrale Herausforderung. Die Kontakte zu anderen Studierenden unterscheiden sich. Die internationalen Studierenden tendieren zur Aufnahme von Kontakten zu internationalen Studierenden unterschiedlicher Nationalität. Ihre Beziehungen zu deutschen Studierenden sind oft eher oberflächlich. Nicht selten werden den deutschen Studierenden instrumentelle Orientierungen vorgeworfen. Studierende mit Migrationshintergrund dagegen können an Gemeinsamkeiten mit unterschiedlichen Studierendengruppen anknüpfen und haben im Sample recht vielfältige Kontakte. Auch Prägungen durch autochthon Deutsche sind unterschiedlich. Während Studierende mit Migrationshintergrund häufig Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen in Deutschland gemacht haben, blicken internationale Studierende eher auf positive Erfahrungen zurück, die sie mit einzelnen Deutschen gemacht haben, bevor sie nach Deutschland einreisten (Zwengel 2012).

- Internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund sind oft äußerlich nicht zu unterscheiden. Auch Studierende mit Migrationshintergrund und autochthon Deutsche auf den ersten Blick oft nicht eindeutig abgrenzbar. Welche Auswirkungen ergeben sich durch mögliche Fehlzuordnungen?¹

1 Vgl. auch Beispiele bei Şen/Çeviker (1996, S. 38); Darowska/Machold (2010, S. 17).

Kommen wir nun zu den Herkünften. Die nationale Herkunft ist bei den Studierenden mit Migrationshintergrund je nach Untergruppe sehr unterschiedlich. So hatten 2012 29% der Bildungsinländerinnen und -inländer die türkische Staatsangehörigkeit. Unter den Eingebürgerten bezog sich bei 47% die ursprüngliche Staatsbürgerschaft auf einen von vier osteuropäischen Staaten. Bei den Studierenden mit doppelter Staatsbürgerschaft hatten 22% eine französische oder eine US-Staatsbürgerschaft (HIS 2013, S. 526). Bei den internationalen Studierenden stammten 2012 49% aus einem europäischen Staat. Eine europäische Herkunft wird durch den Bologna-Prozess seit 1999 sowie durch spezifische Stipendien-Programme wie Erasmus besonders gefördert. Für Studierende aus Schwellen- und Entwicklungsländern dagegen bestehen besondere Herausforderungen. Hierzu ist die Studie von Esser (2010) einschlägig, der gestützt auf vorliegende quantitative und selbst erhobene qualitative Daten sowie vor dem Hintergrund einer langjährigen Beratungserfahrung alltägliche Lebenswelten eindrücklich veranschaulicht. Neben nationaler ist auch die soziale Herkunft relevant, hier gefasst als Bildungsniveau der Eltern. Bei den Studierenden mit Migrationshintergrund ist der Unterschied zu den Studierenden ohne Migrationshintergrund erheblich: 2012 betrug der Anteil von Studierenden mit niedrigem Bildungsniveau der Eltern bei ersteren 21% und bei letzteren 5% (HIS 2013, S. 520). Bei den internationalen Studierenden dagegen ist ein hohes Bildungsniveau der Eltern verbreitet: So haben 65% der Studierenden ein oder zwei Elternteile mit Hochschulabschluss (DZHW 2013, S. 23). Dieser Wert liegt deutlich über dem der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund.

- Kontrastieren Sie urbane und rurale Herkunft von Studierenden. Welche Auswirkungen sind zu erwarten?

Kommen wir nun zu den Studienfächern. Die Unterschiede bei der Wahl der Studienfächer sind zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund, internationalen Studierenden und anderen Studierenden eher gering. Werden Studierende ohne Migrationshintergrund als Vergleichsgruppe angesetzt, sind 2012 bei den internationalen Studierenden Sprach- und Kulturwissenschaften (24% statt 19%) und bei den Studierenden mit Migrationshintergrund Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (25% statt 20%) überrepräsentiert (HIS 2013, S. 533; DZHW 2013, S. 11). Wichtiger bei der Studienfachwahl scheinen Geschlechterunterschiede (HIS 2010, S. 19; Ofner 2003, S. 250–253). Der Studienalltag dürfte durch die je spezifischen Fachkulturen geprägt sein. Köhler/Gapski (1997) kontrastieren diese eindrücklich für Biochemie und Geschichte.

Studiert werden kann mit unterschiedlichen Grundorientierungen. Es liegt eine qualitative Studie zu Studienorientierungen von Studienanfängerinnen und -anfängern in Hamburg und deren Veränderungen nach einem Jahr vor

(Bülow-Schramm 2005). Als Ausgangsorientierungen werden unterschieden: 1) „Belastete“ mit geringem Kapital und in Studienfragen wenig informierten Eltern, 2) „Milieuverhaftete“ mit enger Familienbindung, 3) „Experimentierende“, gekennzeichnet durch Erkenntnisorientierung und starken Selbstbezug, 4) „Offensive“ mit einem zentralen Lebensthema im Sinne einer biografischen Hypothek sowie 5) „Herausforderung Suchende“ mit hohem Selbstvertrauen und einer ausgeprägten Leistungsorientierung. Für den zweiten Untersuchungszeitpunkt ergibt sich dann eine neue Typologie, wobei es zu verschiedenen Kombinationen von Ausgangsorientierung und späterer Orientierung kommt. Im Einzelnen werden für die zweite Phase unterschieden: 1) „Überlastete/Überforderte“, die besonderen inneren oder äußeren Belastungen ausgesetzt sind, 2) „Pragmatiker“ mit deutlicher Studienabschlussorientierung, 3) „Moratorium Durchlebende“, die eine Lebenskrise zu bewältigen haben, 4) „Wissenschaftliche Unternehmer“ mit hoher Leistungsbereitschaft und Anwendungsorientierung sowie 5) „Humboldtianer“ mit Inhaltsorientierung und Wunsch nach Freiräumen (S. 169–173).

- Versuchen Sie, die genannten Typologien auf internationale Studierende und auf Studierende mit Migrationshintergrund anzuwenden.

Was bereitet den Studierenden besondere Schwierigkeiten? 2012 gaben rund 40% der internationalen Studierenden an, große oder sehr große Schwierigkeiten zu haben in den Bereichen Zimmer-/Wohnungssuche, Kontakt zu deutschen Studierenden, Orientierung im Studiensystem und Finanzierung. Dabei lagen die Werte bei den westeuropäischen Studierenden in allen genannten Bereichen deutlich niedriger (DZHW 2013, S. 48). Andere Studien ermöglichen eine Konkretisierung der genannten Schwierigkeiten zum Studium im engeren Sinne. Dies betrifft zum einen die Orientierung im Studiensystem. Internationale Studierende überraschen häufig der relativ geringe Stellenwert des Memorierens und die hohe Gewichtung des Verstehens, des selbstständigen Arbeitens und der Entwicklung eines eigenen Standpunktes. Zudem sind sie häufig verwundert über seltene Anwesenheitskontrollen und zum Teil deutlich sichtbare Unaufmerksamkeit in Lehrveranstaltungen (Bockhorni et al. 1987, S. 37 f.; Esser 2010, S. 46; Teichler 2007, S. 317). Im Hinblick auf das Verhältnis zu Lehrpersonen wird häufig mehr Distanz und Respekt erwartet (Esser 2010, S. 45, 47). Das Fuldaer Lehrforschungsprojekt zeigte daneben, dass eine Beschränkung auf Sachfragen im Kontakt mit Lehrenden als Zurücksetzung empfunden werden kann, weil die anerkennende Dimension informeller Kommunikation fehlt (Zwengel 2012, S. 65). Zu Schwierigkeiten im Kontakt mit deutschen Studierenden gibt es interessante Differenzierungen. Gespräche deutscher Studierender mit ausländischen Studierenden sind deutlich häufiger,

wenn über 25% der Studierenden eines Studienganges Ausländerinnen oder Ausländer sind (63% häufige Gespräche) und sie tendieren gegen null (2% häufige Gespräche), wenn keine Ausländerinnen und Ausländer im Studiengang präsent sind (Heublein/Özkilici/Sommer 2007, S. 28). Das Fuldaer Lehrforschungsprojekt zeigte aber auch, dass Kontakte ausländischer Studierender aus technisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu Deutschen aus sozialwissenschaftlichen Fächern bestehen, wenn letztere den Kontakt suchen. Für sie ist die Sichtbarkeit als ausländische Studierende kein Kontakthindernis, sondern eher ein besonderer Kontaktanreiz. Kommt es zu einem Aufbau von Kontakten zu deutschen Studierenden beklagen ausländische Studierende oft, dass sie „anders“ behandelt werden. Dies betrifft nicht nur Ablehnung, sondern auch besondere Zugewandtheit (Gaitanides 1989; Şen/Çeviker 1996, S. 72; Karakaşoğlu-Aydın/Neumann 2001, S. 6).

2.1.7 Vertragsarbeiter und Vertragsarbeiterinnen in der DDR

In der DDR lebten nur wenige Ausländerinnen und Ausländer. 1989 stellten sie 1% der Wohnbevölkerung. Über 70% waren berufstätig und nur ein Drittel war weiblich (Runge 1992, S. 79). Als wichtigste Migrantengruppen sind Arbeitsmigranten und -migrantinnen, Studierende, Flüchtlinge und sowjetische Militärs zu nennen. Zu diesen liegen Müller/Poutrus (Hrsg.) (2005) als Überblicksdarstellung und Demke/Schüle (Hrsg.) (2006) als didaktische Aufbereitung vor. Im Folgenden sollen die sogenannten Vertragsarbeiter und Vertragsarbeiterinnen eingehender betrachtet werden (vgl. als Überblicksdarstellung Zwengel (Hrsg.) (2011)). Die Bezeichnung erklärt sich dadurch, dass die Beschäftigung auf bilateralen Regierungsverträgen beruhte. Neben Polinnen und Polen, die auch als Pendler präsent waren, und Ungarn und Ungarinnen, die auch als Facharbeiter rekrutiert wurden, stammten die Vertragsarbeiter und -arbeiterinnen vor allem aus Algerien (1974–1981), Kuba (ab 1979), Vietnam (ab 1980) und Angola (ab 1985). Die größte Zahl kam aus Vietnam (68.862), gefolgt von Kuba (23.360) und Mosambik (22.161) (Riedel 1994, S. 5). Der Aufenthalt war, je nach Nationalität, auf 2–5 Jahre beschränkt (Gruner-Domić 1999, S. 235 f.). Aus mehreren Ländern reisten nur Männer ein; aus Polen und Vietnam dagegen kamen auch viele Frauen (Oschlies 1983, S. 1983; Kehler 1991, S. 47). Familiennachzug wurde nicht gestattet. In manchen Betrieben wurden Vertragsarbeiter unterschiedlichster Nationalität beschäftigt, so im Gaskombinat „Schwarze Pumpe“. Daneben gab es nationale Schwerpunktsetzungen in einzelnen Branchen. Es arbeiteten beispielsweise viele Vietnamesen und Vietnamesinnen in der Leichtindustrie (Zwengel 2011a, S. 8).

Eine zentrale Frage ist, ob Vertragsarbeiterinnen und -arbeiter an unattraktiven Arbeitsplätzen beschäftigt wurden oder ob es zu einer – auch entwicklungspolitisch motivierten – Ausbildung kam. Die DDR-Führung thematisierte die Beschäftigung von Ausländerinnen und Ausländern zunächst nicht und ordnete sie dann als qualitativ anders als die kritisierte „Ausbeutung“ von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus den Anwerbeländern in Westdeutschland ein und bezog sie auf Solidarität mit den sogenannten sozialistischen Ländern bzw. Ländern auf dem Weg zum Sozialismus. In der Fachliteratur wurde immer wieder angeführt, aber nicht empirisch belegt, dass bis Mitte der 80er Jahre eine Ausbildungsorientierung dominiert habe, die dann durch eine Beschäftigung an unattraktiven Arbeitsplätzen ersetzt worden sei. Diese These wurde von mir für die erste Phase am Beispiel der algerischen Vertragsarbeiter im Rahmen einer breiter angelegten Studie untersucht. Die Erhebung für diese Untersuchung fand vom 29. November 1989 bis 23. Januar 1991 statt und berücksichtigte nationale Daten (Botschaften, Ministerien, Gewerkschaften), je eine Betriebs- und eine Kleinstadt-Studie in Algerien und in der DDR sowie Interviews mit 29 ehemaligen algerischen Vertragsarbeitern. Das dokumentierte Qualifizierungsniveau war beeindruckend. Über die Hälfte der algerischen Vertragsarbeiter erwarb einen Facharbeiterbrief. Bei Gesprächen und bei der Sichtung von Dokumenten in der Betriebsakademie des Gaskombinates „Schwarze Pumpe“ gewann ich den Eindruck, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich intensiv bemühten, die Algerier möglichst gut auszubilden. Der Gesamteindruck aber ist ein anderer. Die angebliche Qualifikation entsprach oft nicht dem tatsächlichen Niveau. Zeugnisse wurden leichtfertig ausgegeben. Die Migranten hatten zum Teil kein besonderes Interesse an einem Facharbeiterbrief und nicht wenige konnten Qualifizierungsmöglichkeiten, insbesondere bei fehlenden Freistellungen und bei Arbeit im Dreischichtbetrieb, nicht wahrnehmen. Hinzu kamen Schwierigkeiten nach der Rückkehr ins Herkunftsland. Die Facharbeiterbriefe wurden vom algerischen Bildungsministerium nicht anerkannt. Der in einer Fallstudie untersuchte Verbleib der aus Oran stammenden Beschäftigten des Chemiewerks Rüdersdorf, die ausgewählt worden waren, weil die Chemiebranche im Raum Oran stark vertreten ist, zeigte: keiner der Rückkehrer fand Arbeit in einem der zahlreichen Chemiebetriebe der Region. Überraschend attraktiv waren für Migranten kleine Qualifikationen wie Führerschein oder Schweißerpäss. Sie konnte mit relativ geringem Aufwand erworben werden und schienen in Algerien verwendbar. In der Tat arbeiteten manche Vertragsarbeiter nach ihrer Rückkehr als Taxi- oder LKW-Fahrer. Um eine Nachsendung von Schweißerpässen baten mehrere ehemalige Beschäftigte von „Schwarze Pumpe“ noch Jahre nach ihrer Rückkehr nach Algerien.

Neben der also in der Tat stattfindenden, aber nicht unproblematischen Qualifizierung stand harte Industriearbeit im Vordergrund, und zwar unter belastenden Umweltbedingungen (z. B. Zementwerk, Stahlwerk), als körperlich besonders anstrengende Tätigkeit (z. B. Instandhaltung in „Schwarze Pumpe“) sowie als monotones Arbeiten (z. B. Kesselleitstand). Zudem ist zumindest für „Schwarze Pumpe“ belegt, dass das Einkommen unter dem deutscher Arbeiter lag. Aus Sicht der Arbeitsmigranten waren es weniger die genannten spezifischen Belastungen, als die für viele neue Erfahrung von Industriearbeit überhaupt, die z. B. im Hinblick auf den Umgang mit Zeit als belastend empfunden wurde. Ironischerweise lag die tatsächlich relevante Qualifizierung oft gerade in diesem Bereich. Für den ländlichen Nordosten Algeriens beispielsweise zeigte sich, dass Rückkehrer recht leicht einen Arbeitsplatz in der Industrie fanden (Riedel 1994, S. 12–27).

Die Integration der Vertragsarbeiterinnen und Vertragsarbeiter in der DDR sollte weitgehend auf den Arbeitsplatz beschränkt bleiben. Die Betriebe stellten Wohnheime. Die Betreuung übernahm vor allem die Gewerkschaft FDGB. Familienbildung war nicht vorgesehen. Bei Schwangerschaft hatten vietnamesische Vertragsarbeiterinnen nur die Wahl zwischen Abtreibung und Rückkehr nach Vietnam (vgl. zu den sozialen Folgen Illgen 2013, S. 201–210).

Im öffentlichen Diskurs gilt Fremdenfeindlichkeit als in der DDR verbreitet. Lange Zeit war dies nicht angemessen überprüfbar. Das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig führte zwar einschlägige Befragungen durch, aber die Daten wurden erst nach der Wende zugänglich, und zwar insbesondere über Wilfried Schubarth, der 1968–1990 Institutsmitarbeiter war und heute an der Universität Potsdam lehrt (z. B. Schubarth 1992). Einzelne Übergriffe wurden in der regionalen Presse der DDR thematisiert. Diese Berichte wurden dann von westdeutschen Zeitungen aufgegriffen (Krüger-Potratz 1991, S. 56 f.). Inzwischen hat sich die Datenlage durch die Zugänglichkeit der Stasi-Akten erheblich verbessert. Sie wurden von Waibel (2012; 2014) breit, systematisch und detailliert zu Gewalt- und Propagandadelikten neonazistischer, rassistischer und antisemitischer Natur ausgewertet.

Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland nach dem Zusammenbruch der DDR wird häufig mit mangelnder Vertrautheit mit und wenig Kontakt zu Ausländerinnen und Ausländern zu Zeiten der DDR in Verbindung gebracht. Dies scheint in dieser Verallgemeinerung nicht zutreffend. Die heftigsten fremdenfeindlichen Ausschreitungen Anfang der 90er Jahre geschahen gerade in Gegenden mit starkem Kontakt zu Ausländern. So fanden die Vorfälle in Hoyerswerda 1991, die Pollack (2005) detailliert dokumentiert, in unmittelbarer Nähe von „Schwarze Pumpe“ statt, einem Betrieb, in dem während der DDR allein 400 Algerier und daneben Beschäftigte aus Polen, Vietnam, Mosambik

und Kuba tätig waren. In Rostock ergab eine Umfrage ein halbes Jahr vor den Ausschreitungen in Rostock-Lichtenhagen 1992, dass von 200 Befragten nur knapp ein Drittel zu Zeiten der DDR so gut wie nie mit Ausländern und Ausländerinnen zu tun hatte (Richter/Schmidtbauer 1993, S. 45, 53).

Die Annahme, dass wenig Kontakt zu Ablehnung führte, ist auch aus einer andern Perspektive infrage zu stellen. Die Tatsache, dass es in der DDR wenig Fremde gab und dass die Reisemöglichkeiten sehr eingeschränkt waren, führte nicht nur zu Ablehnung, sondern auch zu Neugierde und zu besonderem Interesse. So wurde immer wieder von der Attraktivität der krausen schwarzen Haare der Algerier gesprochen. Eine Deutsche lernte ihren zukünftigen Partner bei einer Faschingsfeier als Tuareg verkleidet kennen, hier wurde die Exotik also noch potenziert. Prof. Jürgen W. Falter (Berlin, Freie Universität Berlin, 27.6.1991) spricht zuspitzend von „Afrika im Wohnzimmer“. Neben die Exotik trat ein Verfügen über Westattribute. Dies betraf zum einen die finanziellen Mittel. Algerische Vertragsarbeiter brachten Francs aus Algerien mit; sie tauschten Geld mit Landsleuten, die in West-Berlin und in Westdeutschland lebten, und sie erhielten ihr Urlaubsgeld in Devisen. Daneben verfügten sie über westliche Produkte, und zwar insbesondere über Kleidung französischer Herkunft, die aus Algerien eingeführt wurde. Zudem entstanden Ausreisemöglichkeiten. Wurde eine Heirat mit einer DDR-Bürgerin genehmigt, was selten der Fall war, nutzten dies einzelne Frauen und Paare für eine Ausreise aus der DDR und – über Algerien – für eine Weiterreise in die Bundesrepublik. Insgesamt schienen die Algerier also eher attraktiv. 80% der befragten Vertragsarbeiter gaben an, mindestens eine deutsche Partnerin gehabt zu haben; 43% hatten mindestens ein gemeinsames Kind mit einer DDR-Bürgerin (Riedel 1994, S. 38–50). Die Situation kubanischer Vertragsarbeiter, Betreuer und Studierender scheint ähnlich gewesen zu sein. Frauenkontakte, Alkohol, Besuch von Diskotheken und Tanzveranstaltungen spielten wohl auch hier eine wichtige Rolle (Fuentes 2007, S. 7, 85–88; Waibel 2014, S. 130–132; Ritschel 2015, S. 124). Die Situation der Vietnamesinnen und Vietnamesen dagegen scheint eine andere gewesen zu sein, schon weil es hier auch Migrantinnen gab und so auch die Möglichkeit intraethnischer Paarbildungen bestand (vgl. zu den vietnamesischen Vertragsarbeitern und -arbeiterinnen insgesamt Weiss/Dennis Hrsg. 2005; Illgen 2013).

Rassistische Übergriffe sind belegt. So griff nach Auskunft eines Informanten bei einer Schlägerei im Kulturhaus in *Wietung (Deckname) die Polizei erst dann ein, als sich die Gewalt auch gegen Deutsche richtete. Insgesamt sahen sich die befragten algerischen Vertragsarbeiter aber eher als Täter denn als Opfer von Gewalt. Oft ging es bei Handgreiflichkeiten und gewalttätigen Auseinandersetzungen um den vermeintlichen Schutz von ihnen nahestehenden

Frauen. Zudem verlangten spezifische Werte und Normen, Landsleuten bei Auseinandersetzungen beizustehen. Die in Auseinandersetzungen verwickelten Algerier sahen sich oft als bei Frauen erfolgreich und deshalb als den deutschen Männern im Grunde überlegen an. Dies ermöglichte, die problematische Selbsteinschätzung als Opfer durch ein positives Selbstbild zu ersetzen. Ein deutliches Selbstverständnis als Opfer zeigte sich aber im Zusammenhang mit Beleidigungen. Diese wurden als besonders belastend empfunden, wenn sie inneralgerische Differenzierungen nicht berücksichtigten; „Kameltreiber“ und „mach dich in die Wüste“ werde gesagt. Besonders eindrücklich ist die Darstellung eines Vertragsarbeiters: solange man kein Deutsch verstanden habe, sei das Zusammenleben unproblematisch gewesen, aber später, wenn man die Beleidigungen verstanden habe, habe man reagieren müssen. Eine erkannte Ehrverletzung verlangte eigenes Handeln. Es schockiert, dass dies als zentraler eingeordnet wird als verbesserte Verständigung, die durch fortgeschrittenere Sprachkenntnisse ebenfalls ermöglicht wird (Riedel 1994, S. 27–32, 67–71).

Abb. 12: Vertragsarbeiter



Quelle: Glaser

- Erscheint Ihnen dieses Foto (Abb. 12) typisch für die alltägliche Lebenswelt von Vertragsarbeitern und Vertragsarbeiterinnen in der DDR?

2.2 Lebensbereiche

2.2.1 Wohnsituation

Die Wohnsituation der eingehender betrachteten Migrantengruppen war und ist unterschiedlich. Ähnlichkeiten zeigen sich aber bei Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus den Anwerbeländern in der Bundesrepublik und Vertragsarbeiterinnen und -arbeitern in der DDR. Im Westen lebten sie häufig und im Osten laut Vorschrift generell in Wohnheimen. Für den Westen ist das Thema wenig untersucht (vgl. aber Kurz 1965); für die DDR wird das stark reglementierte Leben in den Wohnheimen typischerweise als ein Kernelement der Situation der Vertragsarbeiter und -arbeiterinnen eingeordnet (vgl. Rahmen-Heimordnung vom 1.12.1975). In beiden Kontexten lehnten sich Arbeitsmigrantinnen und -migranten gegen unbefriedigende Wohnbedingungen auf. Einige Beispiele aus der Bundesrepublik seien genannt: 1963 streikten italienische Beschäftigte bei VW in Wolfsburg aus Protest gegen aus ihrer Sicht unzumutbare Wohnverhältnisse. 1972 lehnten sich spanische Arbeiterinnen und Arbeiter bei Opel in Bochum gegen fehlende Einhaltung der für Wohnheime geltenden Mindeststandards auf. Im gleichen Jahr beschwerten sich ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter bei Opel in Rüsselsheim über restriktive Besuchsregeln im Wohnheim (Bojadžijev 2002, S. 278). Ergänzend sei ein Beispiel aus der DDR genannt: Zur Wohnsituation vietnamesischer Vertragsarbeiter und -arbeiterinnen in Ostberlin wird ein Sitzungsprotokoll des Magistrats von Berlin aus dem Jahre 1980 zitiert: Beschwerden betreffen geschlechtsgetrennte Unterbringung von Paaren, Platzmangel und Überbelegung, unzureichende Sauberkeit und mangelnde Betreuung nach der Arbeit (Klessmann 2011, S. 199). Die Wohnsituation der betrachteten Arbeitsmigranten und -migrantinnen zeigt Ähnlichkeiten. Dies erklärt sich dadurch, dass der Aufenthalt typischerweise von Einzelpersonen realisiert wurde, (zunächst) zeitlich befristet war und mit einer Arbeitszentrierung verknüpft werden sollte.

Ebenfalls gemeinsam betrachtet werden können (Spät-)Aussiedlerinnen und -aussiedler, Heiratsmigranten und -migrantinnen und nachziehende andere Familienangehörige. Ihnen ist zumeist gemeinsam, dass sie bereits ab Beginn ihres Aufenthaltes in Deutschland mit anderen Familienmitgliedern zusammenwohnen. Dies bedeutet, dass sie (perspektivisch) eine eigene und ausreichend große Wohnung benötigen. Seit 2000 können Spätaussiedlerinnen und -aussiedler bereits unmittelbar nach der Einreise in eine eigene Wohnung ziehen (Bürk 2012, S. 303). Die für Nachreisende typische Wohnsituation hat soziale Folgen. Bereits länger im Haushalt lebende Menschen mit Einwanderungsgeschichte können die Integration der Neuzuwanderer unterstützen.

Zugleich bedeutet der Neuzuzug, dass der Integrationsprozess immer wieder von Neuem beginnt.

Für Studierende wurde bereits zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden unterschieden. Diese Unterscheidung ist auch im Hinblick auf die Wohnsituation relevant. Die jeweils häufigsten Wohnformen von Studierenden sind unterschiedlich. 2009 lebten 27% der Studierenden ohne Migrationshintergrund in Wohngemeinschaften, 41% der internationalen Studierenden in Wohnheimen und 31% der Studierenden mit Migrationshintergrund bei ihren Eltern (Zwengel 2012, S. 59). Die Wohnformen unterscheiden sich im Hinblick auf Kosten und Zugänglichkeit. Sie haben daneben spezifische soziale Auswirkungen. Wenn internationale Studierende in einem Kontext gelebt haben, der durch das Zusammenwohnen vieler Menschen auf recht begrenztem Raum geprägt war, ist Wohnen in einem Einpersonenhaushalt eine große Umstellung und möglicherweise eine Belastung. In Wohnheimen ist das (häufige) Alleinleben in einem Zimmer zumindest mit einer gewissen sozialen Einbindung verbunden. Wenn Studierende mit Migrationshintergrund mit ihren Eltern zusammen wohnen, bedeutet dies vermutlich, dass die Werte und Normen der Eltern von stärkerer Relevanz für sie bleiben als beim Leben in einem eigenen Haushalt. Das bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund besonders häufige Zusammenleben in einer Wohngemeinschaft erfordert sozialen Mut. Es gilt enge Beziehungen zu bisher völlig unbekanntem Personen aufzubauen. Die genannte Wohnform gilt zudem als eher experimentell und unkonventionell.

Die Wohnsituation von Flüchtlingen soll angesichts der hohen aktuellen Relevanz ausführlicher betrachtet werden. Zunächst seien drei frühe, einschlägige Studien vorgestellt. Wipfler (1986), der selbst als Student ein Jahr lang ehrenamtlich in der Kinderbetreuung eines Flüchtlingslagers in Tübingen tätig war, untersuchte die Lebenssituation der 29 dort lebenden ghanaischen Flüchtlinge. Bei der Analyse wurden nicht nur Asylverfahren und Perspektiven sowie Sozialisation und Alltag in Ghana, sondern auch allgemeine Lagerprobleme und der Tagesablauf berücksichtigt. Pieper (2008, vgl. auch Pieper 2010), eine von Prof. Wolf-Dieter Narr an der Freien Universität Berlin betreute Dissertation, betrachtet drei Wohnsituationen im Vergleich. Berücksichtigt werden ein Flüchtlingslager in städtischem Umfeld (Berlin), eines in ländlicher Umgebung (Brandenburg) sowie eine Abschiebeeinrichtung (Niedersachsen). Herausgearbeitet werden dann Strukturen von Lagern im Allgemeinen. Inhetveen (2010) untersuchte einen außereuropäischen Kontext. Sie führte 2003 eine ethnografische Studie zur Situation in zwei Flüchtlingslagern in Sambia im Rahmen eines Projektes der Deutschen Forschungsgemeinschaft durch. Im Hinblick auf die Selbstdefinition von Flüchtlingen in den Lagern unterscheidet sie zwischen

„frame of legalism“, „frame of compassion“, „guest“ und „being home“ (Inhetveen 2006). Diese Typologie könnte auch für den aktuellen deutschen Kontext relevant sein.

Eine neue Situation ergab sich durch den sogenannten Sommer der Migration 2015. Vor allem nach der Grenzöffnung vom 5. September 2015 kam es zu einer massiven Zuwanderung von Flüchtlingen, die zu erheblichen administrativen und sozialen Herausforderungen und zu einer unerwarteten, breiten zivilgesellschaftlichen Unterstützung führten (vgl. zu letzterem 5.2). Zentral war zunächst einmal die Unterbringung. Die Flüchtlinge wurden in dem BAMF unterstehende Erstaufnahmeeinrichtungen gebracht und dort registriert. Oft handelte es sich um provisorisch hergerichtete Massenunterkünfte, z. B. in Turnhallen. Sobald die Flüchtlinge einen Asylantrag gestellt haben, sollten sie in Gemeinschaftsunterkünfte wechseln, die den Kommunen und Landkreisen unterstehen. Wird der Asylantrag positiv beschieden, ist Umzug in eine eigene Wohnung möglich. Für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge war zunächst das Jugendamt des Gebietes zuständig, in dem der erste Kontakt zum Flüchtling entstand. Ab November 2015 wurden sie dann gemäß des Königsteiner Schlüssels, der Steueraufkommen und Bevölkerungszahl berücksichtigt, auf die einzelnen Bundesländer verteilt. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge werden in Einrichtungen untergebracht, die den Normen der Jugendhilfe entsprechen. Der Personalschlüssel ist hier sehr viel günstiger als in den Gemeinschaftsunterkünften.

Vier Bachelorarbeiten zu Asylunterkünften, die gerade in Fulda entstanden sind und bereits in 2.1.2 angesprochen wurden, sollen nun etwas genauer vorgestellt werden. Die Absolventinnen und Absolventen verfügten bereits vor Schreiben der Bachelorarbeit über Felderfahrung, sei es als Berufstätige, als Ehrenamtliche oder durch Bekanntschaften. Die vier Abschlussarbeiten waren empirisch-qualitativ ausgerichtet. Sie stützten sich auf Interviews oder auf teilnehmende Beobachtung und verwendeten als Auswertungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) oder die „grounded theory“ nach Glaser/Strauss (Strauss/Corbin 1996). Typisch für die großen, neuen Massenunterkünfte sind Anonymität und fehlende Privatsphäre. So beschreibt Hetland (2016) die von ihr untersuchte Unterkunft. Es handelt sich um einen ehemaligen Baumarkt in einem Industriegebiet. Er soll Raum bieten für 1.100 Flüchtlinge. Jeweils acht Personen leben in einer durch Holzstellwände und Vorhänge separierten Einheit. Von einem Mangel an sinnvollen Tätigkeiten zur Gestaltung des Alltags ist in allen vier Studien die Rede. Eine gewisse Entlastung bieten Gespräche, Sport, Musik und Tanz. Insbesondere in Einrichtungen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge wird der Alltag oft als stark reglementiert erlebt. Dabei werden auch Regelungen als einschränkend empfunden, die

für autochthone Deutsche eher unproblematisch wären, wie Putzen und Tauschengeldausgabe an festgelegten Tagen (Jové Skoluda 2016, S. 52). Manchmal werden Regelungen zur abwechselnden Erledigung bestimmter alltäglicher Aufgaben umgangen und durch eine Übernahme durch den Rangniedrigsten ersetzt (S. 14). Berichtet wird auch von fehlender Bewohner-Vertretung und mangelndem Beschwerdemanagement (Tangermann/Nuha 2016, S. 72). Ein jugendlicher Flüchtling schreibt – hier in Übersetzung – : „Wenn sie Regeln beschließen, werden wir gar nicht gefragt“ (S. 109).² Beschwerden betreffen Personal, psychische Belastungen, ärztliche Betreuung, Körperpflege und insbesondere Ernährung (S. 75). So werde auf Essgewohnheiten wenig Rücksicht genommen: Frühstück und Abendbrot seien immer gleich. Zu warmen Mahlzeiten fehle Brot. Zucker für Tee werde rationiert (S. 107, 73).³ Die vier vorliegenden Studien ordnen ihre Ergebnisse unterschiedlich ein. Tangermann/Nuha (2016) vergleichen mit Einrichtungen für andere Minderjährige. Hetland (2016, S. 56) spricht von „Befähigung zur Unfähigkeit im Kontext sozialer Kontrolle“. Rehwinkel (2016) kontrastiert „Abhängigkeit, Kontrolle und Selbstbestimmung“ auf der einen (S. 68) und „Angst, Unsicherheit, Gleichgültigkeit“ auf der anderen Seite (S. 70). Jové Skoluda (2016) bezieht sich allgemeiner auf Konflikttheorien.

- Entsprechen Ihre Erfahrungen und Kenntnisse zu Flüchtlingsunterkünften den referierten Ergebnissen der Studierenden? Welche Veränderungen sind für die Zukunft zu erwarten?

Im Zusammenhang mit Flüchtlingsunterkünften wird immer wieder diskutiert, ob der Begriff der totalen Institution von Goffman (1991) angemessen sei (vgl. z. B. Scherschel 2013, S. 3). In „Asylums“ betrachtet Goffman (1991) so unterschiedliche Einrichtungen wie Gefängnis, Kloster, Psychiatrie, Pflegeheim, Konzentrationslager und Kaserne aus einer einheitlichen Perspektive. Er fasst diese Institutionen mit dem Oberbegriff „totale Institution“ zusammen und versteht darunter „a place of residence and work where a large number of like-situated individuals, cut off from the wider society for an appreciable period of

-
- 2 Ein für die Betreuung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in einer Einrichtung Verantwortlicher, der nicht namentlich genannt werden möchte, spricht von anderen Erfahrungen. Es gebe regelmäßige Gruppenbesprechungen, die häufig „aus dem Ruder laufen“, weil die Jugendlichen diese Art der Mitbestimmung nicht gewohnt seien.
 - 3 Ein für die Betreuung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in einer Einrichtung Verantwortlicher, der nicht namentlich genannt werden möchte, spricht von Essenspauschalen, die über dem vorgeschriebenen Satz liegen und von der Buchung hochwertiger Caterer. Beides werde von den Flüchtlingen nicht ausreichend gewürdigt.

time, together lead an enclosed, formally administered round of life.“ (S. 11). In der totalen Institution stehen sich die dort lebenden Insassen und das dort beschäftigte Personal gegenüber. Letzteres setzt für erstere negative Selbstbilder durch. Die Insassen können sich aber den Institutionszielen ansatzweise entziehen, und zwar durch nur äußerliche Konformität, durch Handlungen zur Distanzierung sowie durch Rückzug (S. 276, 271). Betrachten wir aus dieser Perspektive Flüchtlingsheime. Sie sind in der Tat geprägt durch einen Gegensatz zwischen Bewohnern und Bewohnerinnen auf der einen und Personal auf der anderen Seite, durch eine ähnliche Lebenssituation aller Insassen, durch eine weitgehende Beschränkung ihres Lebensraums auf das Wohnheim selbst sowie durch eine Befriedigung aller grundlegenden Lebensbedürfnisse in dieser Einrichtung. Der Grad der Reglementierung ist in den einzelnen Einrichtungen allerdings unterschiedlich. Manche Autoren sehen die Kriterien für eine totale Institution nur ansatzweise realisiert. So wird von einer nur teilweisen (Rehwinkel 2016) oder von einer „halboffenen totalen Institution“ (Pieper 2008, S. 533) gesprochen. Wichtig erscheint, dass der Aufenthalt in der Einrichtung als ein vorübergehender konzipiert ist – selbst wenn er sich in der Realität über Jahre erstrecken kann (Rehwinkel 2016).

2.2.2 Schulische Bildung

Untersuchungen auf unterschiedlichsten Datengrundlagen führen zum gleichen Ergebnis: Migrantische Kinder und Jugendliche sind im Bereich der Bildung benachteiligt. Betrachten wir dieses Phänomen genauer. Lange Zeit lagen wichtige quantitative Daten nur bezogen auf das Kriterium der Staatsbürgerschaft vor. Dabei zeigte sich im Bereich der Schulabschlüsse eine deutliche Benachteiligung, die sich im Laufe der Zeit ein wenig reduziert hat: 2005/2006 verließen 54,4% der ausländischen Schülerinnen und Schüler die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss oder ohne diesen. Bei den deutschen Schülerinnen und Schülern traf dies nur für 26,2% zu. Bis 2009/2010 verbesserte sich die Lage kontinuierlich. Nun waren nur noch 47% der ausländischen und 21,9% der deutschen Kinder betroffen. Bei dem Erwerb der (Fach-)Hochschulreife zeigt sich ein analoges Ergebnis. Sie wurde 2005/2006 von 11,9% der ausländischen und von 29,6% der deutschen Schülerinnen und Schüler erreicht. Die Werte stiegen bis 2009/2010 kontinuierlich an und erreichten dann 14,9% für die ausländischen und 35,6% für die deutschen Schüler und Schülerinnen (Bundesbeauftragte 2012, Anhang, Tabelle 18). Eine ungünstigere schulische Situation zeigt sich auch daran, dass ausländische Schülerinnen und Schüler an den Sonder- bzw. Förderschulen deutlich überrepräsentiert sind (Beger 2000,

S. 69; Diefenbach 2007, S. 222). Interessant im Hinblick auf Schulabschlüsse ist folgende Angabe, die sich auf Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) stützt, einer am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin angesiedelten, repräsentativen, regelmäßig wiederholten Befragung: Von 1990 bis 2000 war die Zahl der Ausländerinnen und Ausländer, die mit Realschulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife abschlossen, an Gesamtschulen höher als an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems (Ramírez-Rodriguez/Dohmen 2016, S. 308). Gesamtschulen scheinen also für ausländische Schüler und Schülerinnen bessere Fördermöglichkeiten zu bieten als das dreigliedrige Schulsystem.

Eine wichtige Zäsur im Hinblick auf die Betrachtung der schulischen Situation migrantischer Kinder war der sogenannte „PISA-Schock“ im Jahr 2000. In einer OECD-Studie schnitten Schülerinnen und Schüler in Deutschland erschreckend schlecht ab. PISA, das Programme for International Student Assessment, untersuchte in den OECD-Ländern für 15-jährige Schüler und Schülerinnen die „Fähigkeit oder Kompetenz, Wissen in der Praxis anzuwenden“ (OECD o.J.) für die Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Studie wird alle drei Jahre wiederholt, wobei jeweils einer der Untersuchungsbereiche als besonderer Schwerpunkt berücksichtigt wurde. Das schlechte Ergebnis in Deutschland hing vor allem mit geringen Leistungen migrantischer Schülerinnen und Schüler zusammen. So erreichten Jugendliche aus Familien ohne Migrationshintergrund deutlich bessere Durchschnittswerte in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften als solche, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden. Die Ergebnisse von Jugendlichen, bei denen ein Elternteil in Deutschland und eines im Ausland geboren wurde, lagen zwischen diesen Werten. Für alle drei Testbereiche galt: je länger die Aufenthaltsdauer in Deutschland, desto günstiger die Ergebnisse. Zudem schnitten Schülerinnen und Schüler, deren Umgangssprache in der Familie Deutsch ist, in allen drei Bereichen besser ab als diejenigen mit nicht-deutscher Familiensprache (Baumert/Schümer 2001, S. 378). 2003 und 2012 verbesserten sich die Durchschnittswerte der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Sie lagen aber weiterhin unter denen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (OECD 2014, S. 82).

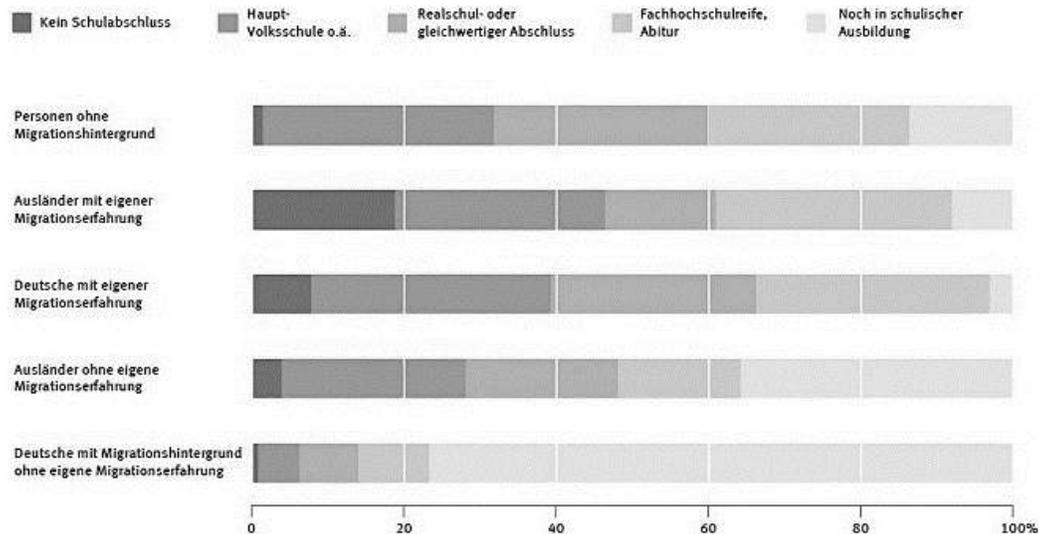
- Messungen des Bildungsniveaus können sich auf unterschiedliche Daten stützen. Ist es günstiger, Leistungsmessungen an schulischen Lehrplänen oder an allgemeinen Kompetenzziele auszurichten? Ist es sinnvoller, Schulleistungen zu dokumentieren oder Tests durch Externe durchzuführen?

Erstaunlicherweise hatte der „PISA-Schock“ nicht Auswirkungen im Sekundar-, sondern vor allem im vorschulischen Bereich. Die sprachliche Frühförderung,

vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund, wurde erheblich ausgebaut. Eine weitere Auswirkung von PISA war die Abkehr von der Staatsbürgerschaft als zentralem Bezugspunkt in der Bildungsstatistik und das Ersetzen durch eine differenzierte Erfassung unterschiedlicher Migrationstypen (vgl. bereits 2.1.1).

- Interpretieren Sie die folgende Statistik (Abb. 13)

Abb. 13: Schulabschlüsse



Quelle: Statistisches Bundesamt 2016, S. 32

Unterschiedliche Formen der Erfassung von Migration führen zu unterschiedlichen Ergebnissen im Hinblick auf den Bildungserfolg und auf die mit ihm möglicherweise korrelierenden sozialen Variablen. Gresch/Kristen (2011) zeigen dies, gestützt auf die Mikrozensus-Daten von 2005. Neben den Mikrozensus-Daten sind die SOEP-Daten einschlägig, die Nauck/Diefenbach/Petri (1998) bereits früh nutzten, um den Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten zu unterschiedlichsten Variablen in Beziehung zu setzen. Eine immer wieder zentrale Frage war auch dort, ob Unterschiede im Bildungserfolg nicht eher von sozialer Herkunft als vom Migrationsstatus abhängen. Die Ergebnisse hierzu sind nicht einheitlich (vgl. z. B. Unterwurzacher 2007, S. 75 f.). Tendenziell aber gilt nach wie vor: die soziale Herkunft beeinflusst den Bildungserfolg in Deutschland deutlich und die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist im Durchschnitt ungünstiger als die der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. z. B. Müller-Benedict 2007, S. 626, 632; Gresch/Kristen 2011).

Von Interesse ist die Frage nach Nationalitätenunterschieden. Sie bleiben relevant und zwar wohl nicht wegen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, sondern wegen des Zusammenhangs mit Variablen wie sozialer Herkunft und

Familiensprache. So ist das Bildungsniveau der Eltern bei den Nachkommen der jüdischen Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion typischerweise höher als bei den Eltern der Aussiedlerkinder (Dietz 2012, S. 35). Kinder der Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus den Anwerbeländern haben zumeist Eltern mit niedrigem Bildungsniveau. Geht es um die Familiensprache, sind Aussiedlerkinder deutlich im Vorteil (Baumert/Maaz 2012, S. 150). Hinzu kommen spezifische Konstellationen, die sich auf einzelne Nationalitäten auswirken. So bestand für italienische Arbeitsmigranten und -migrantinnen als Mitglieder der Europäischen Gemeinschaft Freizügigkeit, was zu verstärktem Pendeln und nicht selten zu unsteten Schulkarrieren der Kinder führte. Dies könnte Bildungsbenachteiligungen (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, S. 164) erklären. Griechische Schülerinnen und Schüler dagegen können seit Anfang der achtziger Jahre eigene, den griechischen Konsulaten unterstehende Schulen besuchen und erreichen dort recht gute Ergebnisse (a.a.O.). Türkischstämmige Kinder erwerben seltener die Hochschulreife als autochthon Deutsche. Erreichen sie aber das Abitur, so studiert bei gleicher Abiturnote eine größere Zahl als dies bei autochthon Deutschen der Fall ist (Kristen 2011, o.S.).

- Wie erklären Sie sich das letztgenannte statistische Ergebnis?

Dass Migrantenkinder in den Bereichen der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs benachteiligt sind, ist unstrittig. Doch woran liegt es? Orientiert an Diefenbach (2002, S. 45–49; Diefenbach 2007, S. 223–233) sind drei Erklärungsansätze zu unterscheiden. Der erste Ansatz bezieht sich auf kulturelle Besonderheiten. Familiäre Sozialisation bereitet im Allgemeinen auf das Leben in der Gesellschaft vor. Migranteltern aber sind durch eine andere Gesellschaft geprägt worden als die, auf die sie ihre Kinder nun vorbereiten (Nohl 2001). Kulturelle Einflüsse bestehen nicht nur über die Herkunftsländer, sondern werden auch über ethnische „communities“ weitergetragen (Diefenbach 2002, S. 45 f.). Für einen Erfolg im Bildungssystem wichtig sind gute Sprachkenntnisse im Deutschen (Ramírez-Rodríguez/Dohmen 2010, S. 307). Kritisiert werden an diesem Erklärungsansatz eine vorgenommene kulturelle Homogenisierung sowie eine mangelnde Berücksichtigung spezifischer Chancen von Bilingualität und Bikulturalität.

Der zweite Erklärungsansatz bezieht sich auf das Humankapital. Migrantenfamilien verfügen über Ressourcen, die nur in einer bestimmten Gesellschaft nutzbar sind und über gesellschaftsübergreifend verwendbare Ressourcen. Kristen/Granato (2004, S. 125) sprechen in diesem Zusammenhang von spezifischen und von generalisierbaren Kapitalien. Es handelt sich dabei um ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital im Sinne von Bourdieu (1979/1999).

Um den Bildungsweg der Kinder zu unterstützen, bedarf es der Ressourcen Zeit, Aufmerksamkeit und Geld. Sind diese Ressourcen vorhanden, werden sie möglicherweise nicht für Bildung eingesetzt, insbesondere dann, wenn der Aufenthaltsstatus unsicher ist und eine langfristige Bleibeperspektive fehlt (Diefenbach 2002, S. 47). Manchmal gelingt es, eine Ressource erfolgreich durch eine andere zu ersetzen. So ist die Bildungsmotivation bei Migrantenern oft besonders hoch. Dies wird in der Literatur vor allem dadurch erklärt, dass sie selbst migrierten um einen sozialen Aufstieg zu realisieren und diesen Wunsch, wenn er nicht umgesetzt werden konnte, auf ihre Kinder übertragen (vgl. z. B. Gresch et al. 2012, S. 57–59).

- Welche Folgen haben sehr hohe Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder?

Der dritte Erklärungsansatz schließlich bezieht sich auf das Bildungssystem. Häufig sind Migrantenern mit dem deutschen Bildungssystem nur wenig vertraut (Baumert/Maaz 2012, S. 147) und/oder haben selbst nur geringe Bildungserfahrungen (Kristen/Granato 2004, S. 127). Dies erschwert ihnen eine Unterstützung der Kinder. Nicht selten sind die Schulkarrieren von Kindern mit Migrationsgeschichte durch „verschlungene Bildungspfade“ gekennzeichnet (Schulze/Soja 2006); d. h. sie wechseln zwischen unterschiedlichen Schultypen und sie erreichen ihre Abschlüsse oft nicht auf direktem Weg. Drei institutionelle Übergänge sind als besonders sensible Punkte zu betrachten. Da ist zum einen die Einschulung (Kristen 2005). Hier ist die Wahlmöglichkeit eingeschränkt, weil die Grundschule im Allgemeinen im eigenen Wohnbezirk besucht werden muss. Ein problematischer Übergang ist die Aufnahme in eine Förderschule. Sie geschieht manchmal weniger wegen geringer Leistungsfähigkeit und stärker wegen unzureichender Deutschkenntnisse (Diefenbach 2002, S. 48). Zentral ist der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe eins, der in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt ist. Wichtig sind hier die Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer und die Wünsche der Eltern (vgl. zu letzteren bei Migrantenern Gresch et al. 2012).⁴ Zu fragen ist, ob es bei gleicher Leistung zu einer ungünstigeren Platzierung von Migrantenkinder kommt. Radtke/Gomolla (2007) gehen von einer Benachteiligung von Migrantenkinder in den Bereichen Einschulung, Besuch von Förderschulen und Übergang zur Sekundarstufe eins aus und sprechen deshalb von *institutioneller Diskriminierung*. Tucci (2010) stellt im Zusammenhang mit einem Ver-

4 Vgl. zum Übergang migrantischer Schüler in die Sekundarstufe eins in der Schweiz Beck/Jäpel/Becker (2010).

gleich von migrantischen Jugendlichen in Deutschland und in Frankreich folgende These auf: In Frankreich gelte in der Schule ein republikanisches Ideal. Starke Benachteiligung würden migrantische Jugendliche erst beim Übergang in die Berufsausbildung und in die Berufstätigkeit erleben. Dies führe zu einer Protest- und Widerstandshaltung. In Deutschland dagegen seien migrantische Jugendliche an Benachteiligungen bereits aus der Schulzeit gewohnt und würden deshalb Diskriminierungen beim Übergang in die Berufsausbildung oder den Beruf nicht als spezifische Einschränkungen erleben und sich deshalb auch nicht dagegen auflehnen.

2.2.3 Arbeit

Auch in der Arbeitswelt sind Migranten und Migrantinnen häufig benachteiligt. Daneben stehen aber Bemühungen, besonders qualifizierte Arbeitskräfte anzuwerben. Nicht jeder und nicht jede darf in Deutschland arbeiten. Uneingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt haben EU-Bürgerinnen und -Bürger. Für die osteuropäischen Beitrittsländer gab es zunächst Übergangsregelungen. Ebenfalls freien Zugang zum Arbeitsmarkt haben Zuwanderer und Zuwanderinnen aus der Schweiz, Norwegen, Island und Lichtenstein (BMI/BAMF 2014, S. 36). Die Zuwanderung Hochqualifizierter aus Drittstaaten zu Arbeitszwecken wird besonders gefördert. Dies geschah zunächst durch die sogenannte „Green Card“, über die ab 2000 IT-Fachkräfte für maximal fünf Jahre beschäftigt werden sollten (Bundesbeauftragte 2005, S. 21). Dann legte das Zuwanderungsgesetz von 2005 in § 19 fest, dass Hochqualifizierte, wie Wissenschaftler oder leitende Angestellte mit besonderer Berufserfahrung, bei Zuzug sofort eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erhalten können (Christen 2005, S. 16). 2012 schließlich wurde die „Blaue Karte EU“ eingeführt. Sie ermöglicht den Aufenthalt von Personen mit Hochschulabschluss und konkretem Arbeitsplatzangebot bei einem bestimmten Mindesteinkommen für im Allgemeinen vier Jahre (BAMF 2014, S. 52). Neben diesen Regelungen gibt es wechselnde, günstige Zuzugsbedingungen bei Beschäftigung in Mangelberufen, wie gegenwärtig in der Altenpflege. Die Ansätze zeigen, dass geregelter Zuzug von Migrantinnen und Migranten im Interesse des Aufnahmelandes liegt. Deshalb wird gerade angesichts unregelter Flüchtlingsmigration immer wieder ein Einwanderungsgesetz gefordert, das legale Zuwanderung ermöglicht und dabei die Interessen des Aufnahmelandes berücksichtigt, die angesichts des demografischen Wandels offensichtlich sind. Ein mögliches Verfahren zur Umsetzung eines solchen Zugangs ist ein Punktesystem, das z. B. in Kanada praktiziert wird, und

für das die sogenannte „Süssmuth-Kommission“ bereits 2001 konkrete Vorschläge vorgelegt hat (Abb. 14).

Abb. 14: Vorschlag der Süssmuth-Kommission für ein Punktesystem

Maximal 100 Punkte

• Alter:	1 Punkt für jedes Lebensjahr unter 45, jedoch	max. 20 Punkte
• Höchster erreichter Ausbildungsabschluss:		bis 30 Punkte
- Hochschul- oder Fachhochschulabschluss:		20 Punkte
- Qualifizierter Berufsabschluss je nach Ausbildungsdauer:		5 bis 20 Punkte
- Bonuspunkte:		bis 10 Punkte
	Besondere Nachfrage des Ausbildungsabschlusses am Arbeitsmarkt	
	Abschluss nach deutschem Bildungssystem	
	Promotion	
	Abschluss an einer besonders renommierten Ausbildungseinrichtung	
• Berufserfahrung und Zusatzqualifikation:		bis 15 Punkte
- Erfahrung im erlernten Beruf (maximal 5 Jahre)		bis 10 Punkte
- EDV-Kenntnisse		
- Fremdsprachenkenntnisse (Drittssprachen)		
- Führungserfahrung		
• Gute Deutschkenntnisse:		bis 20 Punkte
• Weitere Kriterien für gute Anpassungsfähigkeit:		bis 15 Punkte
- Qualifikation des Ehepartners:		bis 5 Punkte
- Pro Kind:		2 bis max. 5 Punkte
- Arbeitsplatz(angebot):		5 Punkte
- Frühere oder derzeitige Aufenthalte in Deutschland		bis 5 Punkte
• Eventuell: Wachsender Punktebonus für Personen aus EU-Beitrittsländern bis zur vollen Verwirklichung der Freiheiten des Binnenmarktes		

Nachbildung der Quelle: Die Zeit, 05.07.2001

- Was halten Sie von dem Vorschlag? Entwickeln Sie Ihr eigenes Punktesystem zur Gewährung von Zu- und Einwanderung.

Die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes spielen auch beim aktuellen Umgang mit Flüchtlingen eine wichtige Rolle. Während Arbeitsmöglichkeiten für Flüchtlinge aus Abschreckungsgründen zunächst sehr restriktiv gehandhabt wurden (Feldhoff/Kleineberg/Knopf 1991, S. 35), kam es in den letzten Jahren zunehmend zu Erleichterungen (Pro Asyl 2015). Eine weitere Besserstellung ist zu erwarten.

Personen mit Migrationsgeschichte sind in der Arbeitswelt zumeist ungünstig platziert. Dies betrifft zum einen die Branchenverteilung. So stellen 2015 Menschen mit Migrationshintergrund 23,5% der Beschäftigten in den Bereichen Handel, Gastgewerbe, Verkehr und 21,7% der Beschäftigten im produzierenden und im Baugewerbe (Statistisches Bundesamt 2016, S. 57). Bei den sonstigen Dienstleistungen hingegen sind sie unterrepräsentiert (S. 34). Die migrantischen Arbeitskräfte sind besonders präsent in den klassischen Branchen der Beschäftigung von Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen aus den Anwerbeländern, in Branchen, die vom Strukturwandel betroffen oder besonders konjunkturanfällig sind sowie in Branchen mit geringem Verdienst

und ungünstigen Arbeitszeiten (Bischoff/Teubner 1991, S. 143 f.). Die Stellung im Beruf ist nach wie vor eine benachteiligte, aber sie hat sich verbessert: 2010 waren mit 40% fast doppelt so viele Erwerbstätige mit Migrationshintergrund Arbeiter und Arbeiterinnen als Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund; dort betrug der Wert 22% (Bundesbeauftragte 2012, Anhang, Schaubild 2). 1985 jedoch lag der Anteil von Arbeiterinnen und Arbeitern bei den ausländischen Beschäftigten noch bei 86% (Bischoff/Teubner 1991, S. 146).

Auch finanziell sind Personen mit Migrationshintergrund häufig schlechter gestellt. 2015 machten sie 28,9% derer aus, deren monatliches persönliches Nettoeinkommen unter 500 Euro lag und 22,7% derjenigen, bei denen dieses 500–900 Euro betrug (Statistisches Bundesamt 2016, S. 52). Die Zahl derer, die armutsgefährdet sind, d. h. deren Einkommen weniger als 60% des Durchschnittseinkommens beträgt, liegt bei Menschen mit Migrationshintergrund ebenfalls höher, und zwar insbesondere bei Personen, die noch nicht lange in Deutschland leben (Taz. Die Tageszeitung, 22.9.2016).⁵ Auch die Arbeitslosenquote ist überdurchschnittlich hoch. Sie beträgt 2015 bei den Erwerbspersonen mit Migrationshintergrund 7,3%; bei den anderen Erwerbspersonen dagegen nur 3,7% (Statistisches Bundesamt 2016, S. 7). Von 2009–2013 ist die Arbeitslosenquote bei Deutschen und bei Ausländern deutlich zurückgegangen. Der Abstand zwischen beiden aber hat sich dabei nicht verringert (Bundesbeauftragte 2014, S. 103).

- Was gehört Ihrer Meinung nach zu einem soziokulturellen Existenzminimum? Was sollte sich jeder leisten können?

Der Anteil der Selbstständigen hat sich bei den Personen mit und ohne Migrationshintergrund inzwischen angeglichen (Bundesbeauftragte 2010, S. 613). Zwei interessante Studien aus diesem Bereich seien genannt. Möhring (2012) zeichnet in ihrer geschichtswissenschaftlichen Habilitationsschrift die Entstehung einer ethnischen Ökonomie im Bereich der Gastronomie in Deutschland nach und differenziert dabei insbesondere zwischen italienisch, türkisch und südosteuropäisch geprägten Einrichtungen. Kontos (2005) stellt Teilergebnisse eines EU-Projektes vor, das das Zusammenspiel zwischen den Generationen in ethnischen Kleinbetrieben untersucht und dabei insbesondere auf mögliche Perspektiven für die zweite Generation fokussiert. Im Hinblick auf Kleinbe-

5 Butterwegge (2010) untersucht, ebenfalls quantitativ, Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese ist besonders häufig bei Kinderreichen und Alleinerziehenden, bei Arbeitslosen und Geringverdienern, bei Spätaussiedlern, bei ungefestigtem oder prekärem Aufenthaltsstatus sowie bei irregulärer Migration (S. 544 f.).

etriebe mit migrantischen Betreibern stellen sich mehrere Fragen: Wenden sich die ethnischen Kleinbetriebe mit ethnisch spezifischen und/oder ethnisch unspezifischen Produkten an eine migrantische und/oder an eine nicht migrantische Kundschaft? Schaffen die Betriebe Beschäftigungsmöglichkeiten, insbesondere für Familienmitglieder und für Angehörige derselben ethnischen „community“? Sind die Kleinbetriebe eher eine Notlösung für diejenigen, die keine andere Beschäftigung finden, oder können sie als sozialer Aufstieg gedeutet werden?

Für den Fall, dass Migrantinnen und Migranten in der Arbeitswelt benachteiligt sind, sollen drei Bezugspunkte unterschieden werden. Zum einen können die Migrantinnen und Migranten primär als Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen gefasst werden, so wie andere Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen auch. Dann hätten sie gemeinsame Interessen gegenüber den Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen und könnten diese insbesondere über Gewerkschaften und Betriebsräte durchsetzen. Zu bedenken ist dabei, dass Gewerkschaften sich primär für Personen in Normalarbeitsverhältnissen engagieren, unter anderem weil prekär Beschäftigte, zum Beispiel im Bereich „care work“, einen geringen Organisationsgrad aufweisen. Daneben ist zu berücksichtigen, dass zunehmend quer zum Gegensatz Arbeitnehmer und Arbeitnehmerin versus Arbeitgeber und Arbeitgeberin liegende Unterscheidungen relevant werden, wie z. B. angesichts der Globalisierung die zwischen export- und nicht exportorientierten Betrieben. Zweiter möglicher Bezugspunkt ist Unterschichtung. Dieser Ansatz wurde vor allem in Hinblick auf die Arbeitsmigration aus den Anwerbeländern vertreten (z. B. Hoffmann-Nowotny 1973; Harbach 1976). Einheimische Beschäftigte erreichen eine relative Statusverbesserung, dadurch dass Arbeitsmigranten und -migrantinnen unattraktive Arbeitsplätze mit hohen Belastungen und geringer Bezahlung übernehmen. Bei einer solchen Konstellation wäre eine gemeinsame Solidarisierung als Arbeitsmigrantinnen und -migranten sinnvoll. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass oft eine relative Statusverbesserung im Vergleich zur Position im Herkunftsland erreicht wird, die Benachteiligungen gegenüber Autochthonen weniger ins Blickfeld geraten lässt und dass ethnische Identifikationen vorliegen, die eine nationalitätenübergreifende Mobilisierung erschweren. Ein dritter Bezugspunkt schließlich besteht darin, von einer spezifischen Positionierung als Migrant und Migrantin auszugehen. Diese ist vor allem dadurch charakterisiert, dass eine Verortung im Hinblick auf zwei Gesellschaften vorliegt. Häufig ist dies verknüpft mit einer Orientierung auf Sparen und auf aufgeschobene Bedürfnisorientierung (vgl. zu diesem Muster Katuszewski/Ogien 1981). Eine solche Ausrichtung führt zu einer höheren Bereitschaft, aktuelle Entbehrungen zu ertragen. Sie kann aber auch Forderungen nach besserer Bezahlung zur Folge haben.

- Welche statistischen Daten sind nötig, um die drei Einordnungen jeweils empirisch zu stützen? Überlegen Sie sich relevante Dimensionen und recherchieren Sie dann im Netz.

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass der Bildungserfolg in Deutschland stark mit sozialer Herkunft korreliert und dies die beruflichen Platzierungschancen, auch von Migrantinnen und Migranten, negativ beeinflusst. Empirische Studien hierzu wurden zum Beispiel in zwei Kontexten vorgestellt: bei der Tagung „Migration und soziale Ungleichheit“ der Sektionen „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ und „Migration und ethnische Minderheiten“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Jahr 2003 in Mannheim sowie bei der Veranstaltung „Ethclasses revisited: Klasse / soziale Ungleichheit, Migration und Rassismen“ der Sektion „Migration und ethnische Minderheiten“ beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2016 in Bamberg. Die Frage, ob sich die ungünstige ökonomische Platzierung der Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus den Anwerbeländern in den nächsten Generationen fortsetzt, ist inzwischen einfacher untersuchbar, weil aggregierte Daten für die europäischen Herkunftsländer der „Gastarbeiter“ und separate Daten für verschiedene Generationen vorliegen (vgl. Mikrozensus und SOEP). Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass nicht nur klassische Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den genannten Staaten kamen. So sind beispielsweise Flüchtlinge aus (Ex-)Jugoslawien und der Türkei nicht selten und unter spanischen und portugiesischen Zuwanderern derzeit recht viele Hochqualifizierte. Eine einschlägige Studie sei genannt. Granato (2003) untersuchte in ihrer Dissertation qualifikatorische Anforderungen und Arbeitsbelastungen. Angesetzt wurden „saubere Abwechslung“ als günstigste und „schmutzige Routine ohne Kontrolle“ als ungünstigste Platzierung. Zu letzterem zählen z. B. Installations- und Montageberufe, Beton- und Stahlbauer sowie Lager- und Transportarbeiter (S. 157 f.). Über 30% der türkischen Beschäftigten arbeiteten in diesem Bereich. Auch die Migranten und Migrantinnen aus den anderen Anwerbeländern sind ungünstig positioniert. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass sich die Benachteiligung der Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den Anwerbeländern in der nächsten Generation fortsetzt.

Einzelne Aufstiegserfolge sind in qualitativen Studien eindrucksvoll dokumentiert. Sie entsprechen der Vorstellung „vom Tellerwäscher zum Millionär“; wer sich bemüht, kann es schaffen. Für mindestens ebenso wichtig aber halte ich die Untersuchung entgegengesetzter Fälle. Migration ist oft mit der Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg verknüpft, der nicht unbedingt gelingt. Abstiegsprozesse sollten in den Blick genommen werden, z. B. bei arbeitslosen Jugendlichen im Ruhrgebiet, deren Väter im Bergbau und in der Schwerindustrie beschäftigt waren, z. B. bei Spätaussiedlern, deren Berufs- und Universitäts-

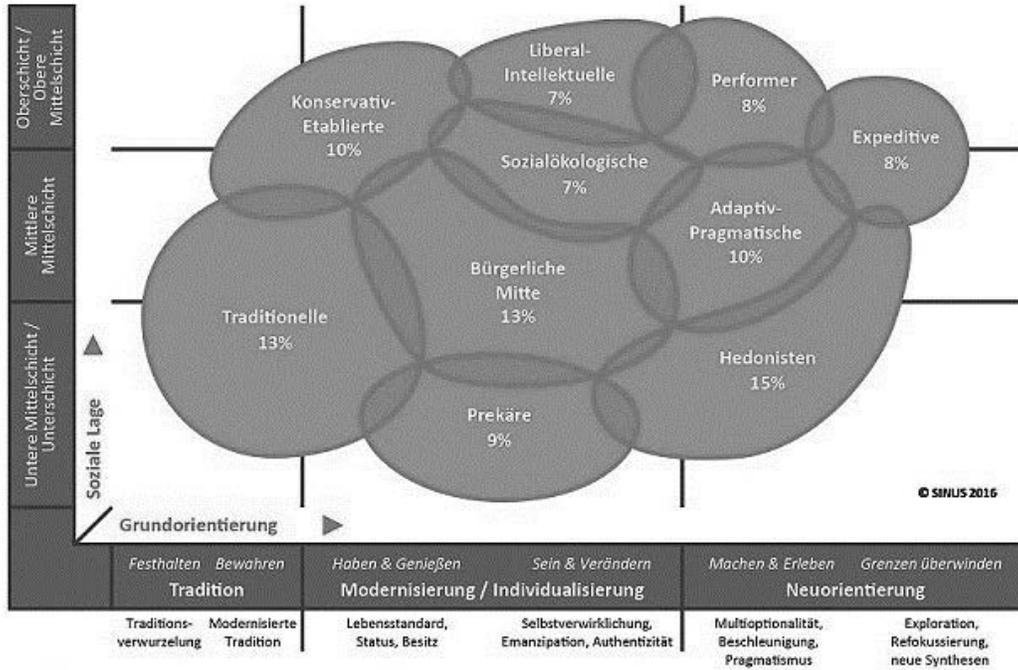
abschlüsse nicht anerkannt wurden, und die deshalb deutlich unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt sind, oder auch bei aufstiegsorientierten, türkischstämmigen Studentinnen, die in der Hochschule scheitern.

2.2.4 Lebensstil

Schichtunterschiede wurden lange als ein Gesamtzusammenhang von Bildung, Beruf und Einkommen gefasst (Hradil/Schiener 1999, S. 353), so im sogenannten „Zwiebel-Model“, das Bolte in den 60er Jahren entwickelte und das, im Gegensatz zur „Pyramide“, ein Anwachsen der unteren Mittelschicht verdeutlichte (S. 352). Bourdieu (1979/1999) betrachtete ökonomisches Kapital, wie Einkommen und Vermögen, und kulturelles Bildungs-Kapital getrennt, berücksichtigte den Umfang für beide separat und kam so zu einer differenzierteren Betrachtung der Sozialstruktur. Diese, gefasst in einem Koordinatensystem, wurde zu unterschiedlichen Lebensstilelementen, wie Ernährungsgewohnheiten, Kunstgeschmack, Automarke und ähnlichem in Beziehung gesetzt (S. 212 f.). Da sehr viele statistische Informationen aus dem Bereich der Marktforschung zur Verfügung stehen, ergibt sich so ein sehr differenziertes Bild. Generell gewinnen unterschiedliche Lebensstile zunehmend an Bedeutung. Schulze (1992/2000) prägte den Begriff der Erlebnisgesellschaft und verdeutlichte die Relevanz unterschiedlicher Lebensstile insbesondere für Jugendzonen. Im Anschluss hieran präsentierten Eckert et al. (2000) in einer qualitativen Studie 20 verschiedene Jugendgruppen und ordneten sie den Typen Freundschaft, Szene und Weltanschauung zu. Wahrscheinlich sind die Gruppen des ersten Typus aber häufiger als die Darstellung es nahelegt. Sie sind nur weniger auffällig und geraten daher nicht so sehr in den Fokus. Im Hinblick auf Migranten und Migrantinnen ist festzuhalten, dass sie bei allen drei Typen vertreten sind und zwar sowohl als rein migrantische wie auch als gemischte Jugendgruppen.

Als ein Modell, das Lebensstile und Weltanschauungen beschreibt und zu sozialen Lagen in Beziehung setzt, hat sich in Deutschland der bereits für 18 Länder vorliegende Ansatz des „SINUS-Milieus“ durchgesetzt. Das SINUS-Institut für Markt- und Sozialforschung entwickelte dies Anfang der 80er Jahre und aktualisiert es regelmäßig. Hier wird deutlich, dass bestimmte Einstellungen und Orientierungen unterschiedliche soziale Lagen übergreifen und dass umgekehrt ähnliche soziale Lagen mit unterschiedlichen Grundorientierungen einhergehen können (Abb. 15). Das Modell wird auch „Kartoffel“-Modell genannt, wegen der kartoffelartigen Form der einzelnen, sich überschneidenden Milieus.

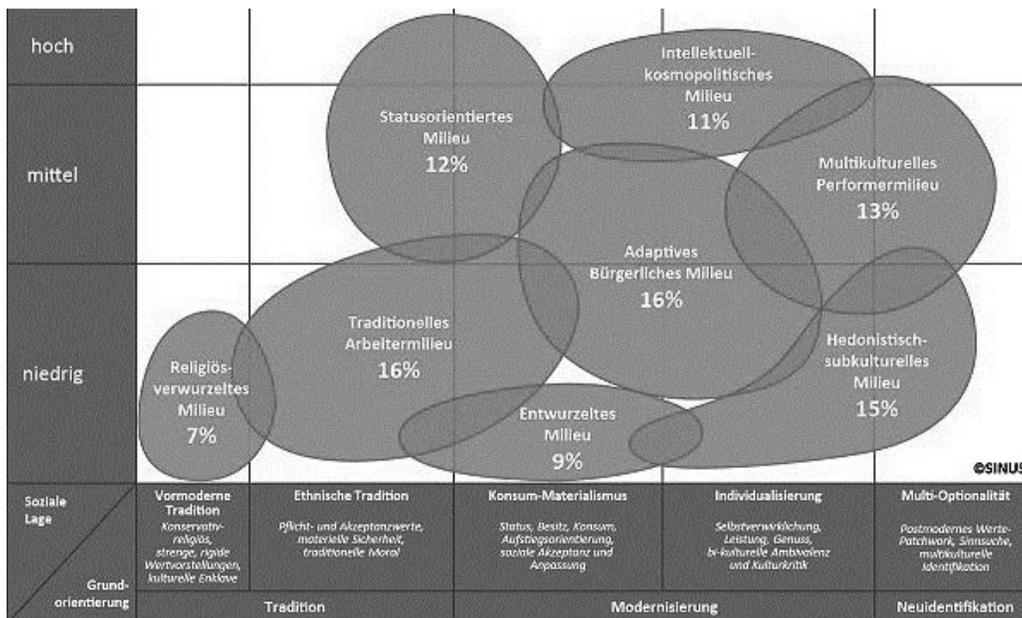
Abb. 15: Die Sinus-Milieus in Deutschland 2016



Quelle: Sinus 2016, o.S.

- Welchem Milieu würden Sie sich selbst und welchem Milieu würden Sie Ihre Eltern zuordnen?

Abb. 16: Die Sinus-Migranten-Milieus in Deutschland



Quelle: Sinus o.J., o.S.

2006–2008 wurde der Ansatz auf Personen mit Migrationshintergrund angewandt. Durchgeführt wurden über 100 Tiefeninterviews und eine repräsentative Befragung von 2.072 Personen (SINUS Sociovision 2008, S. 1). Die Ergebnisse führen zu einem Modell, das dem für Deutschland insgesamt geltenden überraschend ähnlich ist (Abb. 16). Die bürgerlichen Leitmilieus B 23 und AB 12 erreichen zusammen 28%. Das zentrale, adaptive bürgerliche Milieu befürwortet und lebt zum einen kulturelle Vielfalt. Es zeigt sich offen gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft und hat typischerweise einen multiethnischen Freundeskreis. Zugleich distanziert es sich von Traditionalität und von Ghettobildung (Calmbach/Flaig 2012, S. 202). Dem traditionellen Arbeitermilieu (AB3) sind viele Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den Anwerbeländern zuzuordnen. Dies zeigt sich auch daran, dass 64% der Personen dieses Milieus mindestens 50 Jahre alt sind (S. 206). Typisch sind hier Wertschätzung „deutsche[r] ‚Tugenden‘ (Disziplin, Ordnung, Sauberkeit, Rechtsstaatlichkeit)“ sowie ein Festhalten an spezifischen kulturellen Traditionen des Herkunftslandes“. Das entwurzelte Milieu (B3) ist durch den migrationspezifischen Verlust von Herkunftsorientierungen geprägt. Spezifisch für Migrantinnen und Migranten könnte eine Sensibilität gegenüber migrantenspezifischen Benachteiligungen und gegenüber Chancenungleichheit sein. Diese ist belegt für das entwurzelte und für das hedonistisch-subkulturelle Milieu (SINUS Sociovision 2008, S. 3). Vergleichsweise selten ist eine oft für typisch erachtete traditionelle, religions-orientierte Selbstpositionierung. Nur 7% gehören dem religiös-verwurzelten Milieu an, wobei 54% als muslimisch und 84% als religiös aktiv einzuordnen sind. Häufig sind in diesem Milieu fehlender Schulabschluss und/oder fehlende Berufsausbildung (Calmbach/Flaig 2012, S. 206). Typisch sind hier eine geringe kulturelle Anpassungsorientierung (SINUS Sociovision 2008, S. 3) und sehr begrenzte Deutschkenntnisse, auch nach langem Aufenthalt (Calmbach/Flaig 2012, S. 205).

- Heterogenität von Migrantinnen und Migranten wird oft auf Nationalität, seltener auf Zu- und Einwanderungsmodi und noch seltener auf Milieuzugehörigkeit bezogen. Woran liegt das und ist dies sinnvoll?

3. Theoretische Zugänge: Partizipation und Vielfalt

3.1 Migrationshintergrund und Migrationserfahrung

Die heute gängigste Bezeichnung für Personen, die Gegenstand dieser Darstellung sind, lautet Menschen mit Migrationshintergrund. Die verbreitetste Definition war zunächst die, die für den Mikrozensus 2005 eingeführt wurde: Danach zählen zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (BAMF o.J., o.S.). Durch diese Definition wurden Vertriebene ausgegliedert und (Spät-)Aussiedler berücksichtigt. Zudem wurden zwei Generationen einbezogen. Inzwischen wurde die Definition vereinfacht:

„Die Definition des Migrationshintergrundes lautet wie folgt: ‚Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.‘ Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen: 1. Zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer; 2. Zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte; 3. (Spät-)Aussiedler; 4. Mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen“ (Statistisches Bundesamt 2016, S. 4).

Wichtig ist hier die Unterscheidung von Personen mit und ohne eigene Migrationserfahrung. Bei der begrifflichen Einordnung in schulbezogenen Kontexten werden die Sprachkenntnisse besonders berücksichtigt. So spricht man in Berlin seit 1996 von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache, was allerdings nichts über das Ausmaß der aktuellen Deutschkenntnisse aussagt. Die Kultusministerkonferenz berücksichtigt seit 2011 die familiären Verkehrssprachen. Sie spricht von Migrationshintergrund, wenn eines der drei folgenden Kriterien erfüllt ist: nichtdeutsche Staatsbürgerschaft, Geburt außerhalb Deutschlands oder nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (Kemper 2015, o.S.). Eine andere, zunehmend verbreitete

Unterscheidung ist die zwischen Migration und Mobilität, wobei Migration eher auf Geringqualifizierte und Mobilität eher auf Hochqualifizierte bezogen wird (Faist/Ulbricht 2014, S. 5).

Manche Autoren variieren die Bezeichnungen um nicht kategorisierend zu wirken. So ist beispielsweise die Rede von „Individuen mit Zuwanderungsgeschichte“, „Menschen aus Einwandererfamilien“, „Personen mit ausländischen Wurzeln“. Manche Bezeichnungen sind ausgesprochen kreativ. So spricht eine Ausstellung zu Migrantinnen und Migranten aus den Anwerbeländern in Kassel von Neu-Kassellern aus dem Mittelmeerraum (Eckstein/Link 2002). Damit wird eine wichtige Gemeinsamkeit der Herkunftsländer erfasst und den Einwanderern Zugehörigkeit auf lokaler Ebene zugesprochen.

Ein zentrales Problem besteht darin, dass eine neutrale oder positive Bezeichnung gesellschaftlich abgewerteter Gruppen nur schwer möglich ist. Die neue Bezeichnung wird von der alltäglichen Abwertung „kontaminiert“ und erhält schnell selbst eine zunehmend negative Konnotation. Dies ist zum Beispiel zu beobachten beim Übergang von „Ausländer“ über „Migrant“ zu „Person mit Migrationshintergrund“ (Kunz 2015, S. 260). Ähnlich dürfte sich der Übergang von „Flüchtlinge“ zu „Geflüchteten“ entwickeln. Ein subversives Element ist die Aufnahme negativer Fremdbezeichnung für positive Selbstbeschreibung (Yildiz 2010, S. 326; Sutterlüty 2010, S. 77). Dies ist, ähnlich wie bei „Krüppelbewegung“, bei Kanack attack zu beobachten (vgl. 2.1.4). Bei den Fremdzuschreibungen ist derzeit eine Verschiebung von der Nennung von Nationalitäten hin zur Charakterisierung durch Religionen zu beobachten, die insbesondere den Islam in den Fokus rückt (Faist/Fauser/Reisenauer 2014, S. 186; Bota/Pham/Topçu 2012, S. 156). Umstritten ist, wie weit der Migrationshintergrund definiert wird. Soll nur die zweite oder auch die dritte Generation erfasst werden? Zum einen werden die Nachkommen bei Berücksichtigung zu „Anderen“ gemacht, zum anderen werden durch Separierung Diskriminierungen sichtbar und kollektive Interessensvertretungen möglich (Tsianos/Karakayali 2014, S. 38; Keim 2002, S. 248). Wird eine Personengruppe als „Menschen mit Migrationshintergrund“ separiert, stellt sich die Frage, wie die anderen in Deutschland lebenden Personen genannt werden sollen, z. B. Biodeutsche, autochthone Deutsche oder Deutsche ohne Migrationshintergrund. Von manchen wird eine kollektive Separierung von „Anderen“ generell kritisiert, so bei Şenocak (2011, S. 87). Er spricht von „eine[r] lange[n] Reise, bei der der Mensch noch nicht beim Menschen angekommen ist.“

Der Fokus dieses Buches liegt auf Internationaler Migration. Diese ist mit einem Wechsel zwischen Gesellschaften verbunden (Han 2010, S. 8). Damit ist ein Bezug auf den traditionell als Bezugspunkt geltenden Nationalstaat gegeben und zugleich seine Überschreitung (Kalir 2013, S. 315). Der Anstoß zur Migra-

tion kann eher von Bedürfnissen in der Herkunftsgesellschaft oder von Bedürfnissen in der Aufnahmegesellschaft ausgehen. Lee (1966, zit. in Han 2010, S. 13) spricht in diesem Zusammenhang von „push“- und von „pull“-Faktoren. Nach Bücher (1901, zit. in Park 1928/2002, S. 60) migrierten in der Frühzeit Stämme, wie die Hunnen, im Mittelalter dagegen gesellschaftliche Gruppen, so während der Kreuzzüge, und in der Moderne schließlich Individuen, z. B. als einzelne Arbeitsmigranten. Ein typischer Zu- und Einwanderungsmodus führt von traditionellen Gesellschaften hin in moderne Gesellschaften. Treibel-Illian (2011) wählt dies, gestützt auf die Unterscheidungen von Lepsius (1977), als ihren zentralen Bezugspunkt. Dabei wird berücksichtigt, dass es keine Bipolarität, sondern ein Kontinuum zwischen Tradition und Moderne gibt, dass die Entwicklung nicht in allen Bereichen synchron verläuft und dass in allen Gesellschaften traditionelle und moderne Elemente vorhanden sind (S. 14). Auf Modernisierungsprozesse bezog sich bereits die klassische, qualitative Studie von Thomas/Znanięcki (1918–1920) zur Arbeitsmigration aus Polen in die USA. Es wurden bereits Modernisierungsprozesse in Polen selbst berücksichtigt. Eine Zunahme von Migration sei ermöglicht und erleichtert worden durch verbesserte Kommunikationstechnologie, und damit verbesserte Information und durch eine Weiterentwicklung des Transportwesens (vgl. auch Han 2010, S. 13). Durch derartige technische Fortschritte gilt die Annahme von Ravenstein (1885, 1889/1972, zit. in Oswald 2007, S. 71), dass Migration in nähere Gebiete Migration in fernere Gebiete vorgezogen werde, weil weniger Ressourcen benötigt werden, so heute nicht mehr. Durch die fortschreitende Globalisierung ist auch zukünftig eine weitere Zunahme von internationaler Migration zu erwarten. Dabei ist zu beachten, dass der größte Teil der Fluchtmigration zwischen den Ländern des globalen Südens erfolgt und dass das Entwicklungsgefälle zwischen verschiedenen Weltregionen so groß ist, dass von einem andauernden Migrationsdruck zu sprechen ist.

Voraussetzungen für Migration sind Migrationsentscheidungen. Diese können, aber müssen nicht zweckrational sein (Han 2010, S. 204). Unterschieden werden kann nach unterschiedlichen Graden der Freiwilligkeit sowie nach politischen, wirtschaftlichen und sozialen Motiven (Düvell 2011, S. 35, 38). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Individuen zumeist in Haushalte und/oder Familien eingebunden sind. Migration kann dazu dienen, diese zu unterstützen und/oder sich aus ihnen zu lösen. Sie kann konservativ auf die Fortsetzung einer bestimmten Lebensweise oder innovativ auf deren Veränderung orientiert sein (Han 2010, S. 22 mit Bezug auf Petersen 1958). Dabei können sich aus dem Migrationsprozess heraus unbeabsichtigte Eigendynamiken entwickeln. Nicht immer wird für den migrierenden Akteur eine bewusste Migrationsentscheidung angesetzt. So reisten viele jugendliche Aussiedlerinnen und Aussiedler

nicht auf eigenen Wunsch, sondern auf Grund der Entscheidung anderer Familienangehöriger nach Deutschland (vgl. 2.1.3). Schütze (1997) untersuchte den Fall der aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland zuwandernden Juden. In das Land des Holocausts zu migrieren war für diese legitimationsbedürftig. Im Interview übernahmen nicht wenige von ihnen keine individuelle Verantwortung für die Wanderung, sondern sprachen von „Zufall“.

Der Migrationsprozess kann sich unterschiedlich entwickeln. Es kann zum Daueraufenthalt, zum Pendeln, zur Rückkehr oder zur Weiterwanderung kommen. Dabei müssen die beabsichtigten und die tatsächlichen Entwicklungen nicht übereinstimmen. Zwei Beispiele: Viele Arbeitsmigranten aus den Anwerbeländern blieben trotz zunächst vorgesehener Befristung auf Dauer. Viele derzeitige Flüchtlinge müssen trotz angestrebtem Daueraufenthalt in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Ein häufig zu beobachtendes Phänomen ist, dass realisierte Migration zu weiteren Migrationsentscheidungen führt. So sind Migranten in soziale Netzwerke in den Herkunftsländern eingebunden; Verwandte, Nachbarn und Bekannte ziehen nach. Die gängige Bezeichnung für dieses Nachziehen ist „chain migration“. Dieser Prozess kann eine Eigendynamik entwickeln (vgl. Han 2010, S. 10, 15; Oswald 2007, S. 32).

Verwandt mit der bereits erwähnten Unterscheidung für Personen mit Migrationshintergrund zwischen Menschen mit eigener und ohne eigene Migrationserfahrung ist die zwischen Fremdsozialisation und Sichtbarkeit. Personen, die in Bereichen wie Haare, Augen und Hautfarbe „anders“ aussehen, können in einer anderen Gesellschaft sozialisiert worden sein, müssen es aber nicht. Vier Konstellationen sind möglich (Abb. 17).

Abb. 17: Sichtbarkeit und Fremdsozialisation

Ausländer Sieht anders aus Denkt anders	Heimlicher Einwanderer Sieht gleich aus Denkt anders
Adoptivkind Sieht anders aus Denkt gleich	Spiegel Sieht gleich aus Denkt gleich

Nachbildung der Quelle: Pollock/Van Reken/Pflüger 2003, S. 68

Es kommt immer wieder zu Fehlzuordnungen, so wenn Fremdsozialisation vorliegt, sie aber nicht über Merkmale wie Physiognomie, Name oder Akzent erkennbar ist. Umgekehrt werden „anders“ Aussehende, die in Deutschland aufgewachsen sind, die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und sich als Deutsche fühlen, immer wieder gefragt, woher sie kommen und warum sie so gut Deutsch sprechen, eine für viele schmerzliche Erfahrung (Treibel 2015, S. 13–17). Kritisch heißt es in diesem Zusammenhang, dass „die meisten ‚Deutschen‘

nicht begreifen können, daß jemand mit dunkler Haut, dunklen Haaren und dunklen Augen deutsch sein kann“ (Keim 2003, S. 138). Von manchen Personen mit Migrationshintergrund wird Migrantischsein als ein Stigma erlebt, d. h. als ein zutiefst diskreditierendes Merkmal, das man, wenn man die Wahl hätte, lieber nicht hätte (Goffman 1963/1990, S. 12 f.). Stigmatisierte können Gegenstrategien entwickeln wie Umwertung, Leugnung, Kompensation, Meidung. Abwehr ist zwar eine mögliche Strategie, aber eine stabile Identität scheint wohl nur dann möglich, wenn es gelingt, die wahrgenommene negative Fremdzuschreibung irgendwie in das eigene Selbstbild zu integrieren. Ein positives Selbstbild zu entwickeln ist angesichts rassistischer Zuschreibungen besonders schwierig.

3.2 Der Fremde bei Simmel, Park und Schütz

Fremde sind im Alltagsverständnis Personen, zu denen bisher kein regelmäßiger Kontakt bestand und/oder deren Denk- und Handlungsgewohnheiten unvertraut sind. Nach Hahn (1997, zit. in Nick 2003, S. 149) ist Fremdheit zur Selbstidentifikation unabdingbar: „Jede Selbstbeschreibung [kursiv im Original] muß Alterität in Anspruch nehmen. Wenn man sagt, was man ist, muß man dies in Abgrenzung von dem tun, was man nicht ist.“ Drei als klassisch zu bezeichnende Texte zum Fremden liegen vor (Stichweh 2011, S. 431 f.). Sie sollen kurz vorgestellt werden, denn ihre zentralen Gedanken sind auch heute noch von Relevanz.

Der erste Text stammt von Simmel, der von 1858 bis 1918 lebte und vor allem als Mikrosoziologe bekannt wurde. Er beschrieb die sozialpsychologischen Auswirkungen der Einführung des Geldes und der Verstädterung. Es liegen anregende Essays zu Alltagsthemen wie Scham, Mode, Dankbarkeit vor (Simmel 1995). Der hier zu betrachtende „Exkurs über den Fremden“ wurde 1908 verfasst. Der Fremde ist nach Simmel (1908/2002) der, „der heute kommt und morgen bleibt“ (S. 47) Er ist „ein Glied der Gruppe selbst“ (S. 52) und tritt mit den anderen Personen dieser in Wechselwirkung. Ein klassischer Fall hierfür war der der jüdischen Händler (S. 48). Typisch für den Fremden ist, dass er mit keinem Gruppenmitglied „durch die verwandtschaftlichen, lokalen, beruflichen Fixiertheiten organisch verbunden“ ist. Dadurch verfügt er über keine besonderen Loyalitäten und ist zur Übernahme bestimmter Aufgaben, wie die des Richters, besonders geeignet. Grund hierfür ist auch seine besondere „Objektivität“, sein neutraler Blick des Außenstehenden (S. 49). Im Hinblick auf diesen Text ist kritisch zu fragen, wie lange ein Fremder ein Fremder bleibt (Merz-Benz/Wagner 2002, S. 16) oder anders gesprochen: Was passiert übermorgen?

Für bestimmte Besonderheiten des Fremden, so das oft leichter herzustellende Vertrauen, ist die Erwartung, dass der Fremde wieder geht, konstitutiv. Dies wird nicht berücksichtigt. Interessant ist, dass der Fremde bei Simmel für die Gruppe wichtige Aufgaben übernehmen kann. Darauf wies bereits Max Weber hin (Weber 1956, zit. in Hahn 1994, S. 158). Es kann sich dabei um positiv aber auch um negativ bewertete Aufgaben handeln (Rex 1986, S. 77).

Der zweite Text stammt von Robert E. Park. Er lebte von 1864 bis 1944 und war ein Vertreter der sogenannten Chicagoer Schule, die in den 20er und den 30er Jahren wichtige stadtsoziologische qualitative Untersuchungen durchführte und dabei sozialreformerisch orientiert war. Berühmt wurden das Zonenmodell von Burgess für Chicago sowie die bereits erwähnte Studie von Thomas/Znaniecki (1918–1920) zu polnischen Migrantinnen (vgl. 3.1). Der hier berücksichtigte Text „Human Migration and the marginal man“ wurde ins Deutsche übersetzt als „Migration und der Randseiter“ (Park 1928/2002). Migration bedeutet nach Park einen Wohnortwechsel und einen Bruch mit Verbindungen zur Heimat (S. 59). Der Migrant wird zum „Mensch auf der Grenze zweier Kulturen und Gesellschaften“ (S. 68 f.). Er ist „ein kultureller Hybride, ein Mensch, der intensiv am kulturellen Leben und an den Traditionen der zwei unterschiedlichen Völker teilhat“ (S. 68). Dabei handelt es sich nach Park um eine Übergangssituation. Langfristige Perspektive ist die Assimilation des Fremden (S. 59). Wie bei Simmel so hat auch bei Park der Fremde einen spezifischen, objektiveren, distanzierteren Blick (S. 63). Der Ansatz von Park entspricht einer heute weit verbreiteten Sichtweise. Der Fremde wird als bikulturell und dadurch als quasi zwischen zwei Stühlen stehend gefasst. Die Vorstellung von Hybridität war innovativ. Sie wurde aufgegriffen und positiv gefasst als die Möglichkeit zur Schaffung von etwas Neuem, das aus der Verarbeitung der beiden Einflüsse entsteht (vgl. Nick 2003). Kritisch gefragt wurde, ob Assimilation als Zielvorstellung gelten sollte und ob das beschriebene Phänomen migrationsspezifisch sei, denn Teilinklusionen seien für moderne Gesellschaften konstitutiv (Stichweh 2011, S. 431 f.).

Der dritte Text stammt von Alfred Schütz. Er lebte 1899–1959 und gilt als bedeutender Vertreter der Wissenssoziologie. Schütz geht von Deutungen in der alltäglichen Lebenswelt aus und entwickelt daraus Deutungen zweiter Ordnung. Als klassische Vertreter der Wissenssoziologie gelten Max Scheler, der den Begriff der „relativ natürlichen Weltanschauung“ prägte, und Karl Mannheim, der in letzter Zeit verstärkt im Zusammenhang mit Generationenfragen rezipiert wurde. Moderner Klassiker der Wissenssoziologie ist Berger/Luckmann (1966/1989). Schütz hat nicht nur den hier betrachteten Aufsatz „The stranger. An essay in social psychology“ (Schütz 1944/2002a), sondern ebenfalls den „Homecomer“ (Schütz 1945/2002b) verfasst. Im hier berücksichtigten Text

fasst Schütz (1944/2002a, S. 73) als Fremden einen „Erwachsenen unserer Zeit und Zivilisation [...], der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte“. Aus seiner bisherigen Umwelt bringt der Fremde ein bestimmtes „Denken-wie-üblich“ mit, das er in seiner neuen Umwelt zunächst recht erfolglos anwendet (S. 79, 81). Er versucht dann, sich die in dieser Gruppe geltenden selbstverständlichen Orientierungsmuster anzueignen. Dabei bemüht er sich um „Kohärenz, Klarheit und Konsistenz“ (S. 78). Ein derartiges Suchen nach innerer Stimmigkeit ist denen, die nur mit ihrem „Denken-wie-üblich“ als selbstverständlicher Alltagspraxis vertraut sind, fremd. Die Selbstverständlichkeit ihres Alltagsdenkens wird aber durch die Konfrontation mit dem Fremden auch für sie in Frage gestellt (S. 79). Das Vorgehen des Fremden ähnelt dem des Wissenschaftlers. Es ist aber nicht in gleicher Weise systematisch, weil es auf eigene Relevanzen als Handelnder bezogen bleibt (S. 74 f.). Zwei Aspekte scheinen mir bei diesem Ansatz besonders bedenkenswert. Ein funktionierendes „Denken-wie-üblich“ setzt voraus, dass die Welt bleibt wie sie ist, dass die Orientierungen zu den Handlungsherausforderungen passen und dass die Orientierungen von den unterschiedlichen Akteuren geteilt werden (S. 79). Diese Annahmen müssen nicht zutreffen.⁶ Interessant ist zweitens, dass der Fremde den Einheimischen verunsichert. Durch den Fremden kommt es zur Frage nach der inneren Stimmigkeit der eigenen Selbstverständlichkeiten. Zudem erfährt der Einheimische, dass auch ganz andere Selbstverständlichkeiten möglich sind. So verliert also das Selbstverständliche für den Einheimischen im doppelten Sinne an Selbstverständlichkeit.

Die drei Ansätze sollen nun aus unterschiedlichen Perspektiven verglichen werden. Während der Fremde bei Simmel möglicherweise wieder geht, beabsichtigt er bei Schütz einen Daueraufenthalt. Während Simmel den Fremden als Teil der Gruppe fasst, steht er bei Park zwischen zwei Gruppen. Alle drei Autoren sprechen dem Fremden einen objektiveren, distanzierteren und reflektierteren Blick zu (vgl. dazu auch Makropoulos 2004, S. 55–57). Im Hinblick auf Integrationsprozesse unterscheiden sich die Vorstellungen. Schütz geht perspektivisch von Assimilation aus. Bei Park kann das Stehen zwischen zwei Gruppen zu einer recht lang andauernden Erfahrung werden. Die bereits erwähnte, wesentliche Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen Gesellschaften ist auch im Hinblick auf den Fremden von Bedeutung. Während sich Beispiele bei Simmel durchaus auch auf traditionelle Gesellschaften bezie-

6 Vgl. auch Nassehi (1999, zit. in Nick 2003, S. 154). Er kritisiert, mit Bezug auf den Fremden bei Schütz, dass „die Gesellschaft als normativ integrierte[r] [...] Verband mit stabilen Mustern und reziproken sozialen Verhältnissen“ verstanden werde.

hen, handelt es sich bei Schütz beim Herkunfts- und beim Aufnahmekontext um moderne Gesellschaften. An derartige Unterscheidungen schließen die Argumentationen von Stichweh (2011) und Hahn (1994) an. Bei Simmel sei der Fremde nur teilkorporiert, insbesondere durch fehlende familiäre oder nachbarschaftliche Bindungen. Er sei so der Moderne im traditionellen Umfeld (S. 158 f.; Stichweh 2011, S. 431). Bei Park hingegen sei der Fremde zugleich in unterschiedliche Systeme teilkorporiert. Dies sei nicht spezifisch für den Fremden, sondern für Individuen in modernen Gesellschaften generell typisch (S. 432; Hahn 1994, S. 162).

3.3 Assimilation, Integration, Partizipation und Teilhabe

Der Prozess der Eingliederung von Migrantinnen und Migranten wird begrifflich unterschiedlich gefasst. Er wird in unterschiedliche Dimensionen verschiedener Relevanz zerlegt und er ist normativ aufgeladen. Beginnen wir mit einer ersten Charakterisierung der Begriffe Akkulturation, Assimilation und Integration. Akkulturation ist als Gegenbegriff zu Enkulturation zu fassen. Während letzteres das Hineinwachsen in eine Kultur im Sinne einer Primärsozialisation erfasst, betrifft ersteres eine spätere Übernahme anderer kultureller Elemente. Esser et al. (1979, S. 11) sprechen hier vom „Prozeß des Erwerbs kulturell üblicher Eigenschaften“ durch Individuen. Assimilation dagegen meint einen „Zustand der Ähnlichkeit zu einem Standard“ (S. 9) und wird auf „Fertigkeiten, Kenntnisse [...], Bewertungen“ bezogen (S. 11). Manche fassen damit den Endpunkt des Eingliederungsprozesses (Mammey 2005, S. 47). Integration schließlich definiert Endruweit (1981, S. 262) als einen Prozess, „bei dem Mitglieder eines Sozialsystems unter Zuweisung von Positionen und Funktionen in die Struktur eines anderen Sozialsystems aufgenommen werden“. Dabei wird unterschieden zwischen dem gesellschaftlichen Gesamtsystem und gesellschaftlichen Teilsystemen (Lang/Pott/Schneider 2016, S. 19 f.). Die drei eher exemplarisch definierten Begriffe werden in der Fachliteratur sehr unterschiedlich verwandt. Tendenziell wird von Integration eher bei einem systemtheoretischen Ansatz (Beispiel Hoffmann-Nowotny) und von Assimilation eher bei einem handlungstheoretischen Ansatz (Beispiel Esser) gesprochen (Mammey 2005, S. 35). Manchmal wird Integration als eine Vorstufe von Assimilation gefasst, manchmal gilt Integration als ein mögliches Ergebnis von Akkulturation (Rauer/Schmidtke 2001, S. 293). Mal ist Integration der Oberbegriff für verschiedene Eingliederungsmodi (Şen/Sauer/Halm 2001, S. 18), mal erfasst Integration eine Variante der unterschiedenen Eingliederungsformen (Berry et al. 2002, S. 354). Tendenziell werden als Oberbegriffe im anglosächsischen Raum

eher Assimilation (Taft) oder Akkulturation (Berry) verwandt. Im deutschen Sprachraum dagegen wird hierfür häufiger Integration gebraucht (Pries 2015, S. 25). Grundsatzfragen können mit Bezug auf alle drei Begriffe diskutiert werden: Ist der Nationalstaat eine sinnvolle Bezugseinheit? Welches Ausmaß an kultureller Angleichung ist für ein gelingendes Zusammenleben nötig? Bedeutet Eingliederung nicht zunächst eine Ausgliederung als separate Gruppe um dann Eingliederung zu ermöglichen?

Bisher haben wir den Eingliederungsprozess primär aus der Perspektive des sich eingliedernden Akteurs betrachtet, ebenso wichtig aber ist die Perspektive der eingliedernden Gesellschaft. Erstere kann als Sozialintegration und letztere als Systemintegration gefasst werden (Bosswick/Heckmann 2006, S. 2, gestützt auf Lockwood 1964). Bildlich können „melting pot“, „stew“ und „mosaic“ unterschieden werden: Im ersten Fall ändert sich die Gesamtgesellschaft durch die Eingliederung von Migrantinnen und Migranten nicht. Im zweiten Fall schmeckt man aus dem Gericht die unterschiedlichen Zutaten heraus. Im dritten Fall ergeben sich separierte kulturelle Einheiten. In Zwengel (2004a, S. 3–5) werden klassische migrationssoziologische Studien aus den USA diesen drei Perspektiven zugeordnet. Die vorgenommene Unterscheidung ähnelt der von Taft (1953) zwischen monistischer, interaktionistischer und pluralistischer Assimilation.

Im Folgenden wird deutlich werden, dass kulturelle Angleichung an die Aufnahmegesellschaft als Ziel problematisch ist. Derzeit aber sind an Flüchtlinge gerichtete Veröffentlichungen über Normen und Werte in Deutschland ausgesprochen verbreitet. Als eine überzeugende Darstellung spezifischer, für Geflüchtete relevanter Alltagspraktiken in Deutschland sei Refugee.Guide.de (2015) genannt.

Die Eingliederung kann in verschiedene Dimensionen unterschiedlicher Relevanz aufgefächert werden, die in jeweils unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen. Ein Ansatz soll als Bezugspunkt für einen Vergleich unterschiedlicher Modelle gewählt werden: Esser et al. (1979) unterscheiden klassisch zwischen sozialstruktureller, sozialer, kognitiver und identikativer Eingliederung. Diese Unterscheidung fand große Verbreitung. Esser selbst verwendete die Begriffe Platzierung, Interaktion, Kulturation und Identifikation später in einem ähnlichen Sinne (z. B. Esser 2009, S. 359). Die einzelnen Dimensionen können unterschiedlich gewichtet werden. Wer zunächst gute Deutschkenntnisse für wichtig erachtet, setzt auf kognitive Integration. Wer Eingliederung in Schule und Beruf als Kernbereich definiert, stellt sozialstrukturelle Integration in den Mittelpunkt. Letzteres erwies sich als typisch in einer Studie zu lokalen

Experten (vgl. Zwengel 2011b). Wer versucht, Zugehörigkeitsgefühle zunächst auf lokaler Ebene aufzubauen, fokussiert auf identifikative Integration.⁷ Ein schönes Beispiel für eine lokale identifikative Integration ist das Aufnehmen eines Wahrzeichens von Kassel in einer kleinen Zeitschrift durch Ansässige italienischer Herkunft. Aus Herkules wird Ercolino (Eckstein/Link 2002, S. 42).

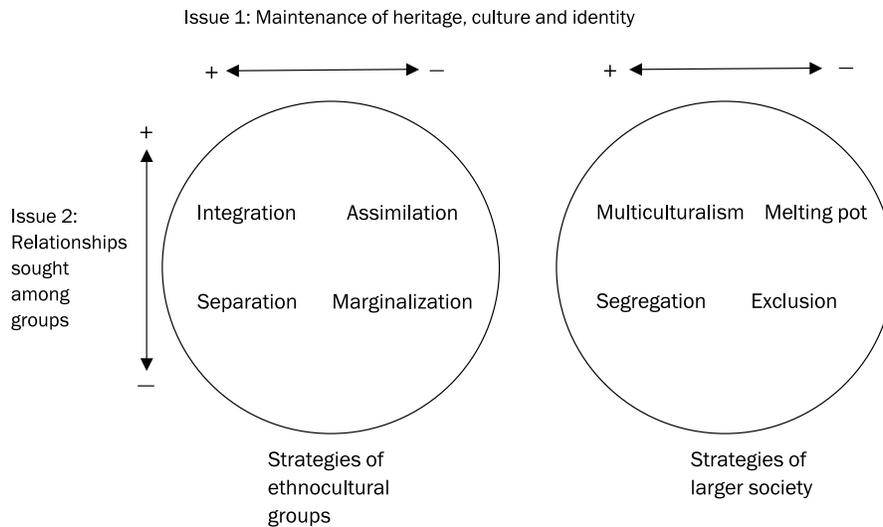
Bei zahlreichen Autoren findet sich eine Gegenüberstellung von sozialstruktureller Integration auf der einen und kultureller Integration auf der anderen Seite. So unterscheiden in diesem Sinne Gordon (1964, zit. in Esser et al. 1979, S. 7) „structural assimilation“ und „behavioral assimilation“, Hoffmann-Nowotny (1990, zit. in Mammey 2005, S. 47) „Integration“ und „Assimilation“ und Hoffmann/Even (1984, zit. in Riedel 2001, S. 92) „Statuspassage“ und „Identitätspassage“. Mammey (2005, S. 47) bezieht diese Unterscheidung auf die vier zuvor unterschiedenen Dimensionen, wenn er über Hoffmann-Nowotny (1990) schreibt, dieser fasse strukturelle und soziale Eingliederung einerseits und kognitive und identifikative Eingliederung andererseits zusammen. Von Interesse ist das Verhältnis zwischen kultureller und sozialstruktureller Dimension. Sozialstrukturelle Integration wird bei Hoffmann/Even (1984) als kultureller Integration tendenziell vorgängig betrachtet, die umgekehrte Reihenfolge ist aber auch empirisch belegt (z. B. Riedel 2001, S. 91 f.). Für diesen Ansatz zentral ist, dass sozialstrukturelle und kulturelle Integration als weitgehend voneinander unabhängig betrachtet werden können. Dies führt zu einer spezifischen Vorstellung von Eingliederung: „soziokulturelle Verschiedenheit und sozialstrukturelle Gleichheit müssen keine Gegensätze sein [im Original fett]“ (Geißler 2005, S. 62). Sozialstrukturelle Eingliederung ist als Ziel unstrittig (S. 50). Sie ist aber nicht zwingend mit kultureller Angleichung verbunden.

Sehr breit rezipiert wurde das Modell von Berry (Abb. 18). Es wurde schrittweise entwickelt. Zunächst unterschied Berry zwischen Übernahme kultureller Elemente der Aufnahmegesellschaft und Beibehaltung kultureller Elemente der Herkunftsgesellschaft. Dann setzte er dies ins Verhältnis zu sozialen Beziehungen, die über „in-group“-Kontakte hinausgehen. In einem dritten Schritt schließlich berücksichtigte er die unterschiedenen Dimensionen ebenfalls für Eingliederungsstrategien der Aufnahmegesellschaft (Berry et al. 2002, S. 353). Die zweite Stufe fand als Vier-Felder-Tafel große Verbreitung. Die hier stattdessen gewählte, spätere Abbildung hat den Vorteil, dass Kontinuitäten, Grade und Übergänge veranschaulicht werden. Betrachten wir das Modell nun mit Hilfe der von Esser et al. (1979) übernommenen Grundunterscheidungen. In Beziehung gesetzt werden hier kognitive und identifikative Integration auf der

7 In der Studie von Dubet/Lapeyronnie (1992) zeigt sich, dass für migrantische Jugendliche in Pariser Vorstädten lokale Identifikationen zentral werden können.

einen und ein Teil der sozialen Integration auf der anderen Seite. Berücksichtigt werden beide oben als Sozial- und Systemintegration unterschiedenen Perspektiven, also die des einzugliedernden Individuums und die der eingliedern- den Gesellschaft. Berry et al. (2002, S. 356 f.) favorisieren klar das in ihrem Modell „Integration“ genannte Muster: Eine soziale Eingliederung in die Auf- nahmegesellschaft, die mit einer Beibehaltung herkunftskultureller Bezüge einhergeht.

Abb. 18: Akkulturation



Nachbildung der Quelle: Berry 2011, S. 5

Esser selbst entwickelt ein Modell, das dem aus der zweiten Phase von Berry recht ähnlich ist (Abb. 19). Er setzt soziale Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft und/oder in die Herkunftsgruppe zueinander in Beziehung. Damit fasst er soziale Integration anders als Berry. Während Berry eine Gesellschaft mit unterschiedlichsten Gruppen ansetzt, unterscheidet Esser dichotomisch zwischen Herkunftsgruppe auf der einen und Aufnahmegesellschaft auf der anderen Seite. Von Bedeutung ist zudem, dass Esser, im Gegensatz zu Berry, „Assimilation“ klar befürwortet. Dennoch bietet aus meiner Sicht auch seine Vier-Felder-Tafel Anknüpfungsmöglichkeiten für ein selbstbewusstes „sowohl-als-auch“.⁸

8 Dieses „sowohl-als-auch“ favorisiert ebenfalls Pries (2015, S. 25 f.). Er sieht hierfür Ansatzpunkte bei Berry, aber gerade nicht bei Esser.

Abb. 19: Sozialintegration

		Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft	
		Ja	Nein
Sozialintegration in Herkunftsgesell- schaft/ethnische Gemeinde	Ja	Mehrfach- Integration	Segmentation
	Nein	Assimilation	Marginalität

Nachbildung der Quelle: Esser 2001, S. 69

In der öffentlichen Diskussion ist in erster Linie der Integrationsbegriff präsent. Vielleicht wird er gerade durch seine häufige Verwendung zunehmend negativ konnotiert. Problematisch an ihm erscheint, dass er Gruppen separiert, sie homogenisiert und eine binäre „wir“ – „ihr“-Logik fördert. Insbesondere wird kritisiert, dass Integration von Migrantinnen und Migranten bestimmte Vorleistungen erwarde bevor sie „dazugehören“ (Netzwerk kritische Migrationsforschung, zit. in Faist/Ulbricht 2014, S. 6; Grünhage-Monetti/von Kuchler/Reutter 2008, S. 15). Zunehmend verwendet werden stattdessen schon seit einiger Zeit die Ausdrücke Partizipation und vor allem Teilhabe, so bei Tsianos/Karakayali (2014, S. 37, 39) und Scherr (2008, S. 137), aber auch bei Kronauer (2006, S. 29) und Şen/Sauer/Halm (2001, zit. in Geißler 2005, S. 55). Beide Ausdrücke suggerieren aktive Beteiligung, Chancengleichheit und Zugang zu Ressourcen. Unterschieden wird häufig zwischen ökonomischen, kulturellen, sozialen und politischen Teilsystemen (Pries 2015, S. 31) bzw. zwischen den Bereichen Ökonomie, Politik, Bildung, Recht und Religion (Faist/Ulbricht 2014, S. 27). Der Begriff der Teilhabe wird zunehmend in das Integrationskonzept einbezogen. So definiert Bade Integration als „die möglichst chancengleiche Teilhabe an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens“ (Pries 2015, S. 27). Pries selbst favorisiert ein „interaktionistische[s] und teilhabeorientierte[s] Integrationskonzept [kursiv im Original]“ (a.a.O.). Der Integrationsbegriff ist und bleibt also präsent. Er findet nach wie vor interessante Anwendungen. Elwert (1982) führte bereits früh den Begriff der Binnenintegration ein und wertete damit die Eingliederung in die Herkunftsgruppe auf. Treibel (2015) kehrt gängige Sichtweisen um, indem sie die „alten Deutschen“ zur Integration in die Einwanderungsgesellschaft auffordert.

3.4 Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität

Im Folgenden wird die kulturelle Eingliederung separat thematisiert. Dies ist nicht unumstritten. Unterschiedliche Autorinnen und Autoren argumentieren dabei recht ähnlich. Bukow (2002, S. 138) hält die sozialstrukturelle Eingliederung für zentraler. Frank (1995, S. 25) befürchtet eine Vernachlässigung sozialer Ungleichheiten. Bienfait (2006, S. 8) schließlich spricht von einer „Entpolitisierung von Ungleichheitsfragen“. Lässt man sich auf die kulturelle Ebene ein, können drei Ansätze unterschieden werden, die sich griffig als „interkulturell“, „multikulturell“ und „transkulturell“ fassen lassen und die mit je unterschiedlichen theoretischen Annahmen verknüpft sind.

Der interkulturelle Ansatz stellt in seiner klassischen Form homogene, klar gegeneinander abgegrenzte Kulturen einander gegenüber (Welsch 2012, S. 27, 32 f.). Zumeist handelt es sich dabei um Nationalkulturen. Nach Nazarkiewicz (2015, S. 6) liegt ein Bezug auf die „natürliche Weltanschauung“ vor. Dieser Begriff wurde von Max Scheler geprägt und von Schütz als „Denken-wie-üblich“ aufgegriffen (vgl. 3.2). Zentral für den Ansatz sind Unterschiede in den Wissensbeständen. Die selbstverständlichen eigenen Deutungen greifen bei Kontakt zu Menschen aus anderen Kulturen nicht. Wesentlich ist, dass der Deutende von einer inneren Stimmigkeit der Kultur des anderen ausgeht. Er versteht dessen Orientierungen nicht, hält sie aber für prinzipiell verstehbar.

Ein klassisches Beispiel für die Gegenüberstellung von in sich homogenen und voneinander abgegrenzten Kulturen ist Hofstedes Unterscheidung zu Kulturdimensionen. Die Ausgangsuntersuchung beruht auf einer Befragung von IBM-Mitarbeitern in 40 Ländern. Hofstede unterscheidet vier Dimensionen mit graduell zu messender Ausprägung: hohe oder geringe Machtdistanz, individualistische oder kollektivistische Orientierung, geringe oder hohe Unsicherheitstoleranz sowie feminine oder maskuline Orientierung, wobei Letzteres Leistung und Durchsetzungsvermögen auf der einen und Fürsorge auf der anderen Seite kontrastiert. Die je unterschiedlichen, graduellen Ausprägungen der vier Dimensionen werden für einzelne Staaten ausgewiesen (Hofstede 1980; Heringer 2007, S. 148–152). Auch wenn die Vorstellung in sich homogener Nationalstaaten problematisch ist, unterscheidet der Ansatz ausgesprochen interessant Grundorientierungen, die für Charakterisierung und Kontrastierung unterschiedlichster sozialer Kontexte fruchtbar gemacht werden können.

Der zweite Begriff, Multikulturalität, bezieht sich auf das Zusammenleben unterschiedlicher kultureller Gruppen innerhalb einer Gesellschaft. Seipel (2009, S. 14) definiert Multikulturalität als „Zusammensetzung einer Gesellschaft bzw. Nation aus Mitgliedern mit diversen regionalen und kulturellen

Herkünften“. Typischerweise werden auch bei diesem Ansatz homogene, klar abgrenzbare kulturelle Einheiten unterschieden (Welsch 2012). Berger (1990, S. 130) spricht von „kulturellen Differenzen [im Original kursiv] zwischen Mehrheitsgesellschaft und eingewanderten Minderheiten, sowie dieser Minderheiten untereinander“. Als theoretischen Bezugspunkt des multikulturellen Ansatzes nennt Nazarkiewicz (2015, S. 6) den „Systemisch-konstruktivistische[n]“. Die beiden von ihr zusammengefassten Zugänge unterscheiden sich jedoch erheblich. Der konstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass kulturelle Differenzen nicht objektiv gegeben, sondern sozial konstruiert sind und immer wieder neu aktualisiert, variiert und verändert werden. Anschlussfähigkeit besteht hier im Hinblick auf den von Nazarkiewicz hervorgehobenen Aspekt der „Perspektivenvielfalt“ (a.a.O.). Der systemische Ansatz dagegen geht von kulturellen Einheiten und von Beziehungen zwischen Systemen aus. Hier ist der Begriff der Rückkoppelung von Interesse. Die Verhältnisse innerhalb und zwischen Gruppen regulieren sich durch diese mehr oder weniger erfolgreich selbst. Anschlussfähigkeit besteht hier im Hinblick auf die von Nazarkiewicz hervorgehobenen „Spielregeln“ (a.a.O.).

Der Begriff der Multikulturalität steht in Zusammenhang mit Multikulturalismus als gesellschaftlicher Praxis. Seipel (2009, S. 15) versteht darunter ein „Programm, das die offizielle Anerkennung der kulturellen Vielfalt und den Einbezug ‚ethnischer Minderheiten‘ in ein nationales Konzept beinhaltet“. Multikulturalismus war in Deutschland 1988–1990/91 ein wichtiger Bezugspunkt und wurde mit der „Idealvorstellung toleranten gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (Frank 1995, S. 12) verknüpft. Eingeführt wurde der Terminus wohl vom Ausländerreferenten der Evangelischen Kirche in Deutschland (S. 24). Der multikulturalistische Ansatz fand prominente Vertreter in Claus Leggewie, Daniel Cohn-Bendit und Heiner Geißler (Terkessidis 2010, S. 29). Die Diskussion in Deutschland ist im internationalen Kontext zu situieren. Multikulturalismus wurde seit den 70er Jahren in Kanada praktiziert und spielte später auch in Australien eine wichtige Rolle (vgl. Baringhorst 2010). Da sich das Zusammenleben dann doch als recht schwierig erwies, wurde auch der Begriff der Multikulturalität zunehmend negativ konnotiert. Meiner Einschätzung nach tritt an seine Stelle zunehmend der neutralere wirkende und Austauschbeziehungen naheliegendere Begriff der Interkulturalität. Dieser erhielt damit eine neue Bedeutung.

Der dritte Begriff, Transkulturalität, entstand aus der verbreiteten Kritik an der Vorstellung von in sich homogenen kulturellen Gruppen bzw. Ländern, die von Welsch (2012) aufgegriffen wurde. Welsch distanziert sich von einem im Anschluss an Herder gefassten „Kugelmodell“ von Kultur, das von anderen Autorinnen und Autoren auch „Containermodell“ genannt wird. Für ihn sind

Kulturen nicht in sich homogen. Sie sind auch nicht voneinander abgeschottet, sondern stehen im ständigen Austausch miteinander. Typisch für Transkulturalität seien „Durchdringungen und Verflechtungen“ (S. 28). Eine Prägung durch unterschiedliche, widersprüchlich erscheinende kulturelle Einflüsse ist somit nicht auf Migrantinnen und Migranten beschränkt. Die von Welsch formulierte Kritik am gängigen Kulturmodell ist nicht neu. Sein Ansatz fand wohl auch deshalb starke Verbreitung, weil er sich um eine Berücksichtigung von Machtverhältnissen, Ungleichheiten und Asymmetrien bemüht (Nazarkiewicz 2015, S. 6 f.).

Eine gewisse Ähnlichkeit zum Begriff der Transkulturalität weist das Konzept der Transnationalität bzw. der transnationalen Räume auf. Es geht zurück auf Basch et al. (1994, zit. in Portes/Escobar/Walton Radford 2005, S. 11). Bei Pries (2008, S. 166) heißt es: „Transnationalisierung führt zur Herausbildung relativ dauerhafter und dichter pluri-lokaler und nationalstaatliche Grenzen überschreitender Verflechtungsbeziehungen“. Es entstehen so soziale Praktiken, die sich auf mehrere Nationalstaaten beziehen oder für die nationalstaatliche Grenzen irrelevant sind (S. 166 f.). Gefördert wurde dies insbesondere durch die Weiterentwicklung von Kommunikations- und Transportmitteln. So gibt es beispielsweise Alltagspraktiken mexikanischer Migranten, die Dörfer in der Mixteca, Mexiko-Stadt, New York City und Chicago verbinden (S. 162). Pries nimmt eine für nationale Grenzen überschreitende Migration interessante Differenzierung vor. Er unterscheidet zwischen „Transnationalisierung“, bei der die einzelnen räumlichen Bezüge ein jeweils ähnliches Gewicht haben, und „Diaspora-Internationalisierung“, bei der ein deutliches, räumliches Zentrum zu erkennen ist (S. 133). Faist/Fauser/Reisenauer (2014, S. 26) betonen, dass es bei Transnationalität nicht nur um Migrantinnen und Migranten selbst geht, sondern auch um soziale Praktiken von Personen mit denen sie in den unterschiedlichen Kontexten interagieren. Die Begriffe Transkulturalität und Transnationalisierung weisen also gewisse Gemeinsamkeiten auf. Sie gehen davon aus, dass ein Nationalstaat als Bezugspunkt nicht ausreicht. Sie setzen eine Vielfalt kultureller Bezüge an. Sie fokussieren auch, aber nicht nur auf migran-tische Akteure.

3.5 Stereotypen und Vorurteile

Eine Kritik an Stereotypen und Vorurteilen ist zu einem wichtigen Element der Alltagskommunikation geworden. Es lohnt sich deshalb dieses Phänomen genauer zu betrachten. Im Folgenden soll zunächst dargestellt werden, was unter Stereotypen und unter Vorurteilen verstanden wird und warum beide von Nut-

zen sind. Dann geht es um problematische Auswirkungen und mögliche Gegenmaßnahmen (vgl. hierzu ausführlicher Zwengel 2015a). Schließlich soll am Beispiel zweier Studien aufgezeigt werde, wie stark Stereotype und Vorurteile alltägliche Praxis strukturieren.

Als klassische Studie zum Vorurteil gilt Allport (1954/1979). Er versteht hierunter „a judgment formed before due examination and consideration of the facts“ (S. 6). Es sei gerichtet „toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group“ (S. 9). Verknüpft werde es mit einem „emotional flavor of favorableness or unfavorableness“ (S. 6). Allport grenzt seine eigene Untersuchung ein auf negative, gegen ethnische Gruppen gerichtete Vorurteile. Stereotyp wurde klassisch definiert von Lippmann (1922, zit. in Bergler/Six 1972, S. 1371). Es handele sich um „verfestigte, schematische, objektiv weitgehend unrichtige kognitive Formeln, die zentral entscheidungs-erleichternde Funktion in Prozessen der Um- und Mitweltbewältigung haben“. Auch Stereotype werden auf Gruppen bezogen, so heißt es bei Aronson et al. (2004, zit. in Klein 2014, S. 31 f.), es handele sich um „eine Generalisierung über eine Gruppe von Menschen, bei der man praktisch allen Mitgliedern der Gruppe identische Eigenschaften zuschreibt, ohne Betrachtung gegebener Variationen unter den Mitgliedern“. Beide Begriffe beruhen also auf ungeprüften Urteilen und beziehen sich auf Gruppen. In den Vordergrund gestellt wird beim Stereotyp die kognitive und beim Vorurteil die affektive Komponente. Fiske (1998, zit. in Klein 2014, S. 30) spitzt dies zu. Er grenzt kognitive Ebene (Stereotyp), affektive Ebene (Vorurteil) und konative Ebene (Diskriminierung) voneinander ab. Diskutiert werden unter anderem eine mögliche Überbewertung der kognitiven Dimension (S. 34 f.)⁹ sowie die Frage, unter welchen Umständen Stereotype und Vorurteile handlungsrelevant werden (S. 37, 40; Klein/Zick 2013, S. 278).

Stereotype und Vorurteile haben wichtige soziale Funktionen. Zum einen ermöglichen sie soziale Kategorisierungen. Sie verschaffen eine erste Orientierung, wenn noch wenige Informationen vorliegen. Sie filtern und strukturieren die Vielfalt neuer Informationen und ermöglichen schließlich durch ihre Starrheit eine gewisse Kontinuität in der Verarbeitung. Diese Starrheit aber wird zum Problem, wenn es nicht mehr gelingt, den Stereotypen und Vorurteilen widersprechende Informationen angemessen zu verarbeiten und dies ist typischerweise der Fall. Menschen erweisen sich als unterschiedlich flexibel im Umgang mit neuen Informationen. Hier greift Rokeachs Unterscheidung zwi-

9 Ein stärker die affektive Komponente betonender Ansatz ist die „Frustrations-Aggressions-Hypothese“ von Dollard: Aggression, die sich nicht gegen den Verursacher von Frustration wenden kann, wird auf Mitglieder einer „out-group“ gerichtet (vgl. Zick 1997, S. 82).

schen Personen mit offenen und Personen mit geschlossenen Überzeugungssystemen. Erstere nehmen neue Informationen genauer und angemessener auf (Zick 1997, 88 f.).

Eine zweite wichtige Funktion von Stereotypen und Vorurteilen ist der Aufbau positiver Selbstbilder für die „in-group“. Verfolgen wir die Argumentation von Tajfel. Jedes Individuum benötigt eine soziale Identität, gefasst als „that part of the individuals self-concept which derives from their knowledge of their membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership“ (Tajfel 1982, S. 2). Erzielt werden muss dabei „a ‘positive distinctiveness’ of one’s own group from others“ (Tajfel/Forgas 2000, S. 55). Erreicht wird dies insbesondere durch einen Vergleich mit anderen Gruppen: „Social comparison processes play a very important role [...] in the creation and maintenance of positive social identities“ (a.a.O.). Hier nun kommen Vorurteile und Stereotype ins Spiel. Nach Tajfel werden „in-groups“ eher als aus einzelnen Individuen bestehend und „out-groups“ eher homogenisierend konstruiert (vgl. auch Thomas 2000, S. 21). Dabei seien die Kriterien zur Bildung von „in-“ und „out-groups“ geradezu beliebig. Anschaulich wird dies an seinem Experiment zu vermeintlichen Klee- und vermeintlichen Kandinsky-Liebhabern. Soziologisch interessant ist aus meiner Sicht aber gerade welche „in-“ und welche „out-groups“ gebildet werden. Es kann angeknüpft werden an objektive oder subjektive Deprivationen im Vergleich zur „out-group“, die die Deprivationsforschung nach Pettigrew untersucht, oder, ganz ähnlich, an objektive Konflikte um knappe Ressourcen, denen die „Theorie des realen Gruppenkonfliktes“ im Anschluss an Campbell nachgeht (Zick 1997, S. 97 f., 106).

Stereotype und Vorurteile werden gegenwärtig vor allem im Hinblick auf ihre problematische Auswirkungen thematisiert, und dies nicht nur, aber insbesondere dann, wenn sie mit negativen Wertungen verknüpft sind. So ermöglichen verallgemeinernde, abwertende Einordnungen anderer nicht nur eine Aufwertung der eigenen Gruppe, sondern führen dazu, dass abweichende Werte und Normen nicht neutral oder positiv gefasst werden können. Bereits genannte, zentrale Probleme treten auch ohne negative Wertung auf. So werden Informationen im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit bestehenden Vorurteilen und Stereotypen selektiert. Andere werden nicht als Individuen, sondern als Mitglieder homogen gefasster Gruppen wahrgenommen. Kommt es zu einer Abwertung anderer kann dies zu ausgrenzenden Handlungen ihnen gegenüber führen. Das Spektrum ist hier sehr breit. Ausgrenzungen können vom abschätzigen Blick bis zum Konzentrationslager reichen. Die notwendige Unterscheidung zwischen verschiedenen Graden der Ausgrenzung ist im Vorurteilsbegriff selbst nicht angelegt.

Da Stereotype und Vorurteile vor allem in ihren problematischen Aspekten wahrgenommen werden, kommt Gegenmaßnahmen, die zu ihrem Abbau beitragen sollen, besondere Bedeutung zu. Zu unterscheiden ist dabei zwischen kategorisierungs- und kontaktbezogenen Ansätzen (Hewstone 2000, S. 413). Beide Ansätze verknüpfte bereits Allport (1954/1979) mit seiner sogenannten Kontakthypothese. Diese besagt, dass Kontakt zu Mitgliedern einer „out-group“ Vorurteile ihr gegenüber reduzieren kann. Damit dies gelingen kann, müssen gewisse Voraussetzungen gegeben sein. Nach Cook (1984, zit. in Rothbart/John 2000, S. 431) sind dies die folgenden Bedingungen:

„(1) equal status in the contact setting, (2) personal attributes that disconfirm the stereotype, (3) mutual interdependence, (2) a setting that promotes individual (rather than categorical) perception, and (5) a contact setting that promotes egalitarian norms.“

Besonders wichtig erscheinen mir die Einführung weiterer Vergleichsdimensionen, eine Betonung von Gemeinsamkeiten, das Verändern von Gruppengrenzen sowie eine Übertragung der im Kontakt gemachten Erfahrungen auf die „out-group“ als Ganze. Gerade die Betonung von Gemeinsamkeiten kann sich als vorteilhaft erweisen. So vertritt Rokeach als Vertreter der „Überzeugungskongruenz Theorie“ die Auffassung, dass geteilte Überzeugungen den Kontakt erleichtern: „There seems to be a natural tendency for people to associate with, socialize with, and be more comfortable with others having similar belief systems“ (Rokeach/Smith/Evans 1960, zit. In Zick 1997, S. 91). Neben geteilten Überzeugungen können auch gemeinsame Interessen relevant sein. So ging bereits Kühnl (1983) davon aus, dass eine Eingliederung von Migranten gelingt, wenn nicht ihre spezifischen, sondern die mit anderen geteilten Interessen in den Vordergrund gestellt werden. Er verdeutlichte dies am Beispiel der Verbesserung des Wohnumfeldes in benachteiligten Vierteln.

Eine Möglichkeit, Vorurteilen und Stereotypen entgegenzutreten, ist ihre direkte Thematisierung und die gemeinsame Überprüfung des Wahrheitsgehaltes, z. B. in interkulturellen Trainings. Nazarkiewicz (2000, S. 195) schlägt folgenden Ausgangspunkt vor: „Will man Deutungen differenzieren und erweitern, müssen zunächst einmal die vorhandenen (stereotypen) Muster thematisiert werden“. Nicht immer scheint ein direkter Zugang sinnvoll. Es ist zu berücksichtigen, welche Funktionen die Vorurteile und Stereotype für diejenigen haben, die diese vertreten. Dies sei am Beispiel von hoch vorurteilsbelasteten, rechtsextremistisch orientierten Jugendlichen verdeutlicht.¹⁰ Nach Heit-

10 Vgl. zur dargelegten Argumentation ausführlicher Zwengel (2004b).

meyer (1992) ermöglichen Jugendlichen mit Desintegrationserfahrungen rechte Jugendcliquen das Erleben von Zugehörigkeit, Eindeutigkeit und Macht. Angesichts dessen scheint nicht eine direkte Thematisierung von Stereotypen und Vorurteilen erfolgversprechend, sondern eine Verbesserung der privaten und der beruflichen Integration. Im Hinblick auf fremdenfeindliche Gewalt, die von rechtsextremen Jugendgruppen ausgeht, unterscheiden Willems et al. (1993) vier Tätertypen: den Fremdenfeind, den Schläger, den Mitläufer und den Rechtsextremist. Für jeden der vier Typen scheinen mir unterschiedliche Gegenmaßnahmen sinnvoll. Fremdenfeinde könnten durch gemeinsame, positive Erfahrungen mit migrantischen Jugendlichen angesprochen werden, z. B. bei einer gemeinsamen Paddeltour in Südfrankreich. Schlägern könnten andere Angebote zum Ausleben körperlicher Gewalt vermittelt werden, z. B. durch Mitgliedschaft in einem Ringer-Club. Mitläufern könnte Zugang zu Jugendgruppen aus anderen Szenen verschafft werden, z. B. im Bereich des Hip-Hop. Mit Rechtsextremisten schließlich könnte die direkte politische Auseinandersetzung gesucht werden, z. B. unter Einbeziehung von Überlebenden des Holocaust oder eines Films über Opfer rassistischer Gewalt der Gegenwart.¹¹ Letzteres scheint für alle Gruppenmitglieder sinnvoll, um Empathie gegenüber Opfern zu fördern. Eine weitere soziologische Studie zu Rechtsextremismus bei Jugendlichen bringt diese in Verbindung mit frühkindlichen Bindungserfahrungen und ihrer Verarbeitung. Hopf et al. (1995) unterscheidet dabei zwischen „abwertend-bagatellisierenden“, „verstrickten“ und „sicher-autonomen“ Bindungsrepräsentationen. Im Hinblick auf mögliche Gegenstrategien sind die Möglichkeiten hier begrenzt. Die frühkindlichen Erfahrungen rechtsextrem orientierter Jugendlicher sind nicht mehr rückgängig zu machen. Möglich aber ist eine Beeinflussung ihrer Verarbeitung, beispielsweise durch Biografiearbeit, die von einem Zeichnen von „Lebenskurven“ ausgeht. Das Beispiel rechtsextrem eingestellter Jugendlicher zeigt, dass für eine Entwicklung von Gegenstrategien eine mehrperspektivische und möglichst konkrete Hinwendung zu den Lebenswelten derer, die Stereotype und Vorurteile vertreten, hilfreich sein kann.

Trotz aller Kritik, Stereotype und Vorurteile prägen gegenwärtig und sicher auch zukünftig unseren Alltag. Dies soll an jeweils einer Studie zur Mikro- und zur Meso-Ebene verdeutlicht werden. Ein Beispiel für die hier nicht berück-

11 Ein Beispiel hierfür: Der schwarze Brite Noel Martin wurde 1996 im brandenburgischen Mahlow so stark von Jugendlichen verletzt, dass er mit Ausnahme des Kopfes am ganzen Körper gelähmt ist. Ein Beitrag in der Sendung Panorama vom 10.8.2006 im Ersten Programm des ARD (Panorama 2006) veranschaulicht den Übergriff und seine Folgen eindrücklich.

sichtigte Makro-Ebene findet sich in 5.3. Beginnen wir mit der Mikro-Ebene. Nodes (2000) hat gemeinsam mit Werner Boland eine Diplomarbeit an der Gesamthochschule Kassel eingereicht. Gefragt wurden 110 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, welche Merkmale sie ihrer deutschen Klientel, ihrer nicht-deutschen Klientel, Deutschen im Allgemeinen und Nichtdeutschen im Allgemeinen als typisch zuschreiben. Vorgelegt wurde eine Liste mit Merkmalen wie bedrohlich, angepasst, strebsam, ängstlich, bei der für die vier unterschiedenen Gruppen Zuordnungen vorgenommen werden sollten. Erhoben wurden ebenfalls Erfahrungen mit Nichtdeutschen in der Kindheit und Präsenz Nichtdeutscher im derzeitigen Bekanntenkreis (S. 88). Die Wahl der Begrifflichkeit ist etwas problematisch. Die Unterscheidung zwischen deutsch und nichtdeutsch lässt die Möglichkeit doppelter Staatsbürgerschaft unberücksichtigt. Der Untersuchungsansatz ist für die Befragten relevant. 48% von ihnen hatten eine dominant nichtdeutsche Klientel (S. 92). Als Ergebnis der Untersuchung entstand eine Typologie, die vier Arten von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen unterscheidet: Die „Respektierer“ arbeiten vorwiegend mit deutscher Klientel. Sie ordnen diese unter anderem als „verantwortlich“ und „ehrlich“ ein. Ihre berufliche Haltung ist geprägt durch einen Empowerment-Ansatz und durch die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit. Die „Überlegenen“ dagegen haben eine dominant nichtdeutsche Klientel. Sie charakterisieren diese als eher nicht strebsam und zumeist nicht zuverlässig. Ihre Grundhaltung ist durch Distanz geprägt. Die „Samariter“, als dritter Typ, arbeiten häufig mit nichtdeutscher Klientel. Sie ordnen diese als hilfsbedürftig und dankbar ein. Die Sozialarbeiter vertreten ihnen gegenüber einen Defizit-Ansatz und suchen nach Nähe. Die „Kritischen“ schließlich haben Kontakte zu einer vorwiegend deutschen Klientel. Sie schreiben ihr die Merkmale hilfsbedürftig und fordernd zu. Typisch für die berufliche Grundhaltung sind Eintreten für Professionalisierung und Interesse an anderen Kulturen (S. 130–133). Vergleichen wir nun die Charakterisierungen von deutscher und von nichtdeutscher Klientel sowie von Deutschen und von Nichtdeutschen im Allgemeinen. Insgesamt sind sich die Zuschreibungen für die deutsche und für die nichtdeutsche Klientel recht ähnlich. Bei einer Skala von 1 bis 9 erreichen die Unterschiede bei keinem der berücksichtigten Attribute mindestens einen Punkt. Die Charakterisierungen von deutscher Klientel und Deutschen im Allgemeinen unterscheiden sich dagegen deutlich. So bestehen über zwei Punkte Differenz bei den Merkmalen benachteiligt, ausgegrenzt, bedroht und schutzbedürftig. Bei den Nichtdeutschen aber, – und dies ist das aus meiner Sicht interessanteste Ergebnis der Studie – zeigen sich kaum Unterschiede zwischen der Einschätzung der Klientel und der Einschätzung der Gruppe insgesamt (S. 94, 96, 98, 100). Die – wohl deutschstämmigen (S. 64) – Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter homogenisieren die

Fremdgruppe. Diese scheint als insgesamt ausgegrenzt und bedürftig. Die auf sozialarbeiterische Klientel bezogenen Zuschreibungen werden – anders als bei den Deutschen – auf die Gesamtgruppe verallgemeinert.

Als Beispiel für die Meso-Ebene sei Sutterlüty (2010) genannt. Es handelt sich um eine Habilitationsschrift, die auf einem Forschungsprojekt beruht, an dem auch Sighard Neckel und Ina Walter beteiligt waren. Grundlage der Untersuchung ist eine kontrastierende, ethnografische Studie zu zwei Stadtteilen. Bei dem einen Stadtteil handelt es sich um eine ehemalige Bergarbeitersiedlung mit einem Ausländeranteil von 10,6%. Der andere ist durch eine Bürgerinitiative autochthon Deutscher zur Verbesserung des Wohnumfeldes geprägt und hat einen Ausländeranteil von 42,7% (S. 64, 69, 79). Die Studie geht folgenden Fragen nach: Welche Bewohnergruppen klassifizieren welche anderen Bewohnergruppen negativ? Handelt es sich dabei um graduelle oder kategoriale Zuschreibungen? Bei welchen Anlässen werden die Zuschreibungen aktualisiert (S. 66 f.)? Empirisch stützt sich die Untersuchung auf acht Experteninterviews, sechs Gruppendiskussionen, 45 Leitfadeninterviews, teilnehmende Beobachtung sowie schriftliche Dokumente (S. 65–67). Als Ergebnis der Studie zeigen sich ein Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Verwandtschaftsglaube sowie eine Verwendung von Ethnizität als „klassifikatorische Leitdifferenz“ (S. 82). Die auf diese Leitdifferenz bezogenen negativen Klassifikationen seien kurz dargestellt. Deutschstämmige werten Türkischstämmige ab, beurteilen die zugeschriebenen Eigenschaften aber auch dann negativ, wenn sie auf Deutsche bezogen werden. Negativ eingeordnet werden sowohl türkischstämmige Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger als auch ökonomisch erfolgreiche und aufgestiegene Türkischstämmige (S. 81, 259–261, 266). Negative Klassifikationen Türkischstämmiger gegenüber Deutschen dagegen betreffen vor allem Dissozialität, und zwar als Verwahrlosung, Rücksichtslosigkeit oder Verwöhnung. Ebenfalls negativ eingeordnet werden Deutschstämmige, die sich für Migranten engagieren (S. 109 f., 113, 118 f., 122). Deutlich wird also zum einen eine wechselseitige negative Einordnung der jeweils anderen ethnischen Gruppe. Die Zuordnenden und die Zugeordneten sind dabei im Allgemeinen – und dies scheint mir zentral – nicht Türkischstämmige oder Deutschstämmige insgesamt, sondern je spezifische Untergruppen (Abb. 20).

Abb. 20: Strukturmuster negativer Klassifikationen im Überblick

materialer Gehalt	formale Struktur	adressierende Gruppen	adressierte Gruppen
„protestantische Ethik im türkischen Gewand“	graduell	deutsche Nachbarn, Kunden und Geschäftsinhaber	ökonomisch erfolgreiche türkische Gewerbetreibende, besonders Familienbetriebe
„expansiver Übernahmewille“	graduell; auch kategorialer Gebrauch	Deutsche quer durch die sozialen Schichten und Professionen	türkische Geschäftsinhaber und Immobilienbesitzer; oft auf alle Türken übertragen
„türkische Überzahl“	graduell; auch kategorialer Gebrauch	weite Teile der deutschen Bevölkerung	türkische Stadtteilbewohner
„deutsche Dissozialität“	kategorial	türkische Bevölkerung, besonders ausgeprägt bei Aufsteigern	deutsche Stadtteilbewohner, Arbeitnehmer und Familien
„Gefühls-migrantentum“	kategorial	meist akademisch gebildete Migranten der zweiten und dritten Generation	Einheimische ohne Migrationserfahrung, Deutsche qua Abstammung
„kriminelle Machenschaften“	kategorial	Deutsche quer durch die sozialen Schichten und Professionen	türkische Gewerbetreibende, Moscheegemeinden
„rationales Schmarotzertum“	kategorial	in der deutschen Bevölkerung allgemein verbreitet deutscher Mainstream der stadtteilbezogenen Öffentlichkeit	türkische Sozialhilfeempfänger und Arbeitslose politisch aktive türkische Kulturvereine, Ausländerbeirat
„Dreckigsein“	kategorial	weite Teile der deutschen Bevölkerung vom Islam geprägte Stadtteilbewohner	ortsansässige Türken säkulare Deutsche, insbesondere Frauen

Nachbildung der Quelle: Sutterlüty 2010, S. 172

Die beiden vorgestellten Studien zeigen, wie vielschichtig das Thema Stereotype und Vorurteile ist. Die im Alltag verbreitete Zurückweisung: Das ist aber ein Stereotyp/Vorurteil wird den komplexen Zusammenhängen nicht gerecht und ist deshalb nicht zielführend.

3.6 Fremdenfeindlichkeit und Rassismus

Im Folgenden geht es zunächst um die Wahl von Begrifflichkeiten und dann um mögliche Gegenstrategien der von Ausgrenzung Betroffenen. Früher wurde von Ausländerfeindlichkeit gesprochen. Das fokussierte Phänomen hängt aber nicht von der Staatsbürgerschaft ab und die Bezeichnung Ausländer ist zunehmend stigmatisierend. Als Alternative hat sich die Bezeichnung Fremdenfeindlichkeit durchgesetzt (vgl. z. B. Sommerfeld 2010). Kleinert (2004, S. 91) definiert sie wie folgt: „Fremdenfeindlichkeit umfasst negative Einstellungen und Handlungsweisen, die sich gegen Gruppen von Menschen oder gegen einzelne Gruppenmitglieder richten, die als nicht zugehörig zur eigenen Gruppe angesehen werden“. Sind Migranten im Fokus, suggeriert der Begriff in einem verbreiteten Verständnis, dass die Abgelehnten fremd im Sinne von kulturell anders seien (vgl. Attia 2014, S. 13) und dass diese Fremdheit Ursache für die Ablehnung sei. Beide Annahmen müssen aber nicht zutreffen. Dies soll exemplarisch an der einschlägigen Studie von Elias/Scotson (1965/1993) verdeutlicht werden.

Elias/Scotson (1965/1993) legen eine ethnografische Studie zu einer Vorort-siedlung in den englischen Midlands vor, die sich auf Feldaufenthalte von 1958–1960 stützt. Die Winston Parva genannte Gemeinde besteht aus drei Zonen. In der ersten leben vorwiegend Angehörige der Mittelklassen (S. 91) und in der zweiten vor allem Arbeiter (S. 97). In den dreißiger Jahren entsteht ein neues Wohngebiet, die Zone drei, in das Arbeiter von außerhalb zuziehen (S. 145). Obwohl sich die Lebensverhältnisse der in Zone zwei und in Zone drei Wohnenden sehr ähneln, grenzen sich die Bewohner von Zone zwei als denen von Zone drei überlegen ab. Letztere seien unsozial, kriminell und triebhaft. Die negativen Zuschreibungen werden von den Bewohnern der Zone drei übernommen und an die nächste Generation weitergegeben. Zentraler Unterschied zwischen Zone zwei und drei ist allein die unterschiedliche Wohndauer der Bewohner, oder wie Elias sagen würde, das soziologische Alter der Formation. Die Bewohner der Zone drei sind nicht kulturell anders, sondern sie werden von den Bewohnern der Zone zwei dazu gemacht, um die eigenen Dominanzansprüche als Alteingesessene zu legitimieren. In dieser Studie haben die Zuwanderer keine nationalen Grenzen überschritten. Eine Kulturalisierung zum Zwecke der Machterhaltung könnte auch in einem solchen Fall beobachtet

bar sein (S. 249). Zentrales Ergebnis der Studie ist: Kulturelle Differenz ist der Machtbeziehung nicht vorgängig, sondern wird zur Etablierung und zur Stabilisierung dieser geschaffen. Damit wird Fremdheit nicht als Eigenschaft oder als objektives Verhältnis gefasst. Bezugspunkt ist die Definition einer Beziehung (vgl. dazu auch Hahn 1994). Im Hinblick auf unseren Zusammenhang ist von besonderem Interesse, dass das soziologische Alter der Formation, also die Migration an sich, entscheidendes Element ist.

Möglich wäre es, den Begriff der Fremdenfeindlichkeit durch den der Migrantenfeindlichkeit zu ersetzen. Migrationserfahrung der Betroffenen selbst oder ihrer Vorfahren ist das gemeinsame Merkmal der Personen, gegen die sich die Ablehnung richtet. Der Begriff hat sich aber nicht durchgesetzt.

Insbesondere im linken Spektrum ist die Verwendung des Rassismusbegriffs verbreitet. Er bezog sich zunächst auf Rasse als Einteilung von Menschen nach phänotypischen Merkmalen, mit denen spezifische soziale und psychische Eigenschaften verknüpft wurden und die zugleich mit einer Hierarchisierung verbunden war. Rassentheorien werden heute verworfen. Im englischsprachigen Raum hielt sich aber der Begriff „race“. Im Deutschen wurde der Rassebegriff insbesondere durch die NS-Vergangenheit diskreditiert und hier wird „race“ zum Teil mit Ethnie übersetzt. Mecheril (2007) betont in seiner Rassismuskonzeption die Körperlichkeit als Bezugspunkt:

- der individuelle Körper wird im Rassismus objektiviert (der Körper ist Gegenstand der Betrachtung und der Einordnung),
- er wird symptomatisiert (die körperliche Erscheinung ist Anzeichen einer von ihr angezeigten und zugleich verborgenen Wirklichkeit),
- er wird kollektiviert (der Körper der und des Einzelnen weist auf ein Kollektiv, das einerseits mehr und anders ist als die individuelle Erscheinung, dem Körper aber andererseits erst seine Bedeutung verleiht),
- und er wird platziert (der betrachtete und klassifizierte individuelle Körper, der eine ihn bedeutende kollektive Wirklichkeit anzeigt, gehört mindestens ‚eigentlich‘, wesentlich und ursprünglich an einen bestimmten Ort) (S. 220 f.).“

Von Rassismus wird zunehmend auch dann gesprochen, wenn der Ausgangspunkt nicht biologisch-körperliche Unterschiede betrifft. So wird die Zuschreibung kultureller Differenz als rassistisch eingeordnet. Diese Begriffsverwendung ist recht breit. Attia (2014, S. 14) schränkt – wie ich finde zu Recht – ein: Beim Rassismus werden „die Bezüge zu Nation, Ethnie, Kultur und Religion in einer Weise hergestellt, die als quasi-natürlich verhandelt werden“. Es werde „homogenisiert, essenzialisiert und dichotomisiert“ (a.a.O.). Von Rassismus würde ich nur dann sprechen, wenn die kulturelle Differenz als wesentlich und unveränderbar gefasst wird. Dies deckt sich mit der Definition von Rassismus

bei Reemtsma (1992, S. 269), der hiermit „die Abqualifizierung von Menschengruppen aufgrund zugeschriebener und als unveränderlich angenommener Merkmale“ fasst. Die bisherigen Überlegungen finden sich in der klassischen Rassismus-Definition von Miles (1999) wieder. Körperlichkeit bleibt dabei Ausgangspunkt.

„Dieser [ideologische] Gehalt nun liegt erstens in seiner Bedeutungskonstruktion einer oder mehrerer biologischer Merkmale als Kriterium für die Bezeichnung einer Kollektivgruppe in der Weise, dass ihr ein naturgegebener, unwandelbarer Ursprung und Status und von daher eine ihr innewohnende Differenz anderen Gruppen gegenüber zugeschrieben wird. [...] Zweitens müssen der so bezeichneten Gruppe zusätzliche, negativ bewertete Merkmale zugeschrieben werden und/oder sie muss so dargestellt werden, dass sie negative Konsequenzen für irgendeine andere Gruppe verursacht. Die Merkmale können biologischer oder kultureller Provenienz sein“ (S. 105).

Wie gehen nun von Fremdenfeindlichkeit und/oder Rassismus Betroffene mit Ausgrenzungserfahrungen um? Zwei qualitative Studien führten zu interessanten Typologien. In Badawia (2002) werden Strategien deutlich, wie trotz Abwertung ein positives Selbstbild gewahrt bleiben kann. Es geht dabei um „selbstwertrelevante Bewältigungstypen oder -formen [fett im Original]“ angesichts von „sozialer Ausschlusspraxis [kursiv im Original]“ bei gebildeten Migrant*innen (S. 217). Unterschieden werden neun Strategien: a) „Vom Vorurteil zur Differenz – die Umkehrstrategie“. Hier werden die Fremdzuschreibungen inhaltlich übernommen, aber von den Betroffenen umgewertet (S. 218 f.). b) „Die Unauffälligkeitsstrategie“. Es wird versucht, nicht als fremd aufzufallen (S. 219 f.). c) „Die Normalisierungsstrategie“. Orientierungspunkt ist hier das alltägliche Durchschnittsverhalten in der eigenen Umwelt (S. 220 f.). d) „Die Intellektualisierungsstrategie“. Hier werden kognitive Erklärungsmuster genutzt (S. 221 f.). e) „Die Kompromissstrategie“. Bei dieser Strategie werden Handlungsweisen gewählt, die gegensätzlichen Erwartungen gerecht werden (S. 222 f.). f) „Die Fragmentierungsstrategie“. Unterschiedliche kulturelle Praktiken werden hier verschiedenen Lebensbereichen zugeordnet (S. 223 f.). g) „Die Selbst- und Umweltentfremdungsstrategie“. Die Fremdzuschreibung wird übernommen, jedoch durch ein einschränkendes bzw. kontrastierendes „aber“ relativiert (S. 224–226). h) „Aus der Not eine Tugend machen“. Hier geht es um einen produktiven Umgang mit Fremdheitsmerkmalen (S. 226–228). i) „Ich will mein eigenes Ding drehen“. Im Fokus ist das kreative Schaffen von etwas Eigenem (S. 228–230). Die Typologie berücksichtigt sowohl Deutungsmuster als auch Handlungsstrategien.

Wenn es darum geht, welche Gegenstrategien Betroffene angesichts von Ausgrenzung entwickeln, ist entscheidend, wie sie sich Ausgrenzung erklären. Hoffmann (1981) untersuchte „Alltagstheorien“ vor allem türkischstämmiger Jugendlicher zur Erklärung eigener Benachteiligung. Einander gegenübergestellt werden dabei – wie damals üblich – Ausländer und Deutsche. Vier Theoriegruppen werden unterschieden. 1) „harmonistisch“: Rassismus ist selten. Wichtig ist, sich als Menschen zu begegnen. 2) „aggressiv“: Die Deutschen sind anzuklagen. 3) „selbstkritisch“: Negatives Verhalten einzelner Migranten wird von autochthon Deutschen verallgemeinert. 4) „fundamental“: Die kulturellen Unterschiede sind so groß, dass ein friedliches Zusammenleben kaum möglich ist. Für diese vier Alltagstheorien werden jeweils Untergruppen gebildet. Exemplarisch seien diese für die aggressiven Alltagstheorien genannt: a) „Diskriminierungstheorie“: Deutsche lehnen Ausländer ab und benachteiligen diese (S. 117–119). b) „Verleumdungstheorie“: Negative Einstellungen einzelner Deutschen gegenüber Ausländern werden von anderen Deutschen übernommen (S. 119). c) „Undankbarkeitstheorie“: Die Deutschen erkennen die Leistungen der Ausländer nicht an (S. 122). d) „Ausbeutungstheorie“: Ausländer werden von Deutschen ökonomisch ausgenutzt (a.a.O.). e) „Verursachungstheorie“: Migranten werden negative Erscheinungen zugeschrieben für die die Deutschen selbst verantwortlich sind (S. 124). f.) „Pauschalisierungstheorie“: Negatives Verhalten einzelner Migranten wird von Deutschen verallgemeinert (S. 126). Die Unterscheidungen sind nicht immer trennscharf. Bei den Alltagstheorien 2f) und 3) scheint es sich um eine Doppelung zu handeln.

Es wurden hier bewusst individuelle Handlungsperspektiven der Betroffenen in den Mittelpunkt gestellt. Strukturelle Benachteiligungen in den Bereichen Wohnen, Bildung und Arbeit wurden in 2.2 thematisiert. Für eine effektive Interessensvertretung ist beides zu berücksichtigen und aufeinander zu beziehen.

3.7 Binnenintegration, ethnische „community“ und Parallelgesellschaft

Nun geht es um gemeinsame Lebenszusammenhänge von Migrantinnen und Migranten, die zumeist räumlich vermittelt sind. In diesen Bereich fallen Konzepte wie Segregation, Koloniebildung und ethnische Subkultur sowie die im Folgenden verwendeten Begriffe Binnenintegration, ethnische „community“

und Parallelgesellschaft.¹² Die Zugehörigkeit zu derartigen sozialen Zusammenhängen ist durch unterschiedliche Grade von Freiwilligkeit gekennzeichnet. Es gibt Strategien, die darauf abzielen, solche Separationen zu vermeiden.

Beginnen wir mit den Begrifflichkeiten. Als Binnenintegration fasst Elwert (1982) den Zugang zu gesellschaftlichen Gütern über eine ethnische Subkultur. Sie könne mit positiven Effekten verknüpft sein, und zwar insbesondere mit gestärktem Selbstbewusstsein, mit der Vermittlung von Alltagswissen und mit der Bildung von „pressure-groups“ (S. 721 f.). Voraussetzung für derartige Auswirkungen seien aber die Erhaltung des Gewaltmonopols des Staates, Vermeidung der Isolierung von Migrantengruppen sowie Lernfähigkeit der Individuen (S. S. 724–726). Auf diesen Ansatz von Elwert beziehen sich immer wieder Autorinnen und Autoren, die von einer Eingliederung in die Herkunftsgruppe positive Effekte für eine Eingliederung in die Gesamtgesellschaft erwarten.

Ethnischen „communities“ werden für unterschiedliche Phasen der Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft besondere Bedeutung beigemessen. Die einen gehen von hoher Relevanz für den Beginn des Eingliederungsprozesses aus. So zeigte Campisi (1948) für in die USA eingewanderte Süditaliener einen hohen Stellenwert der ethnischen „community“ für die erste und einen geringen Stellenwert für die zweite Generation. Andere Autorinnen und Autoren setzen eine Art Ghettoschleife an. So zeigt Wirth (1966) für jüdische Ghettos, dass länger ansässige und erfolgreiche Migrantinnen und Migranten dieses verlassen. Aus den neuen Zuzugsgebieten wandern dann Alteingesessene ab und es entsteht erneut ein Ghetto. Ein verwandtes Phänomen sei genannt. Nach Fortzug von Einwanderern aus bisher von Migranten dominierten Vierteln entstehen diese erneut durch einen Nachzug von Neuzuwanderern. Der dritten Vorstellung gemäß schließlich nimmt die Bedeutung der ethnischen „communities“ im Laufe des Einwanderungsprozesses zu. Fokussiert wird auf „institutional completeness“. In den Einwanderervierteln differenziert sich die Sozialstruktur aus und es entsteht ein eigener Heiratsmarkt. Sayad (1977) stellt dieses Muster für Algerischstämmige in Frankreich dar (vgl. ausführlicher zu den drei unterschiedenen Ansätzen Zwengel 2004a, S. 7 f.).

Der Begriff der Parallelgesellschaft wird häufig für migrantisch dominierte Wohnviertel verwandt. Sie seien separiert und isoliert. Ein ähnliches Phänomen, nämlich die Segregation reicher Autochthoner in eigenen Quartieren, wird dagegen im Allgemeinen nicht kritisiert. Neben der Annahme, dass kulturelle Muster der Herkunftsländer bei unzureichendem Kontakt zu Autochtho-

12 Zwischen den Begriffen bestehen Zusammenhänge. So spricht Farwick (2009, S. 240) von ethnischer Kolonie, wenn die ethnische Segregation mit einem hohen Maß an institutioneller Vollständigkeit einhergeht.

nen beibehalten würden, steht im Zusammenhang mit von Migrantinnen und Migranten dominierten Wohnvierteln die Befürchtung einer Ballung von Ausgrenzungen. So ist oft von Multiproblemvierteln die Rede. Typische Probleme seien genannt. Häufig ist die Zahl der Armen und Arbeitslosen hoch und die der Arbeitsplätze gering. Nicht selten sind Wohnungen klein, überteuert und von schlechter Qualität. Die gesundheitliche, schulische und verkehrsbezogene Infrastruktur ist häufig unzureichend. Schädliche Umwelteinflüsse sind verbreitet. Delinquenz- und Kriminalitätsraten können erhöht sein. Mittelschichtnahe Vorbilder fehlen. Ist der Kontakt zu autochthon Deutschen eingeschränkt, sind die Deutschkenntnisse oft gering und die Aufstiegschancen sehr begrenzt (vgl. z. B. Dangschat 2002; Walz 2002; Häußermann 2009). Die genannten Phänomene müssen nicht gemeinsam auftreten. Wichtig sind zudem Unterschiede zwischen Quartierstypen, so insbesondere zwischen innenstadtnahen Altbausiedlungen und peripher gelegenen Satellitenstädten (z. B. Krummacher 2004, S. 273–277; Pott 2001, S. 71). Während bei Verweis auf ethnische „communities“ eher positive Effekte fokussiert werden, geraten bei der Verwendung des Begriffs der Parallelgesellschaft eher negative Aspekte ins Blickfeld.

Es gibt unterschiedliche Versuche, einer Entwicklung von Migrantenvierteln entgegenzuwirken. Da sind zum einen administrative Maßnahmen. Mitte der 70er Jahre wurden angesichts des verstärkten Zuzugs von Familienangehörigen der Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den Anwerbeländern Zuzugssperren erlassen. So erhielten 1974 in West-Berlin Ausländer, die nicht aus der Europäischen Gemeinschaft stammten, nur dann eine Aufenthaltsgenehmigung, wenn sie eine Wohnung außerhalb der Bezirke Tiergarten, Wedding und Kreuzberg nachweisen konnten (Bojadžijev 2002, S. 277). In Frankfurt galt von 1975 bis 1977 eine Richtlinie, die den Zuzug von Ausländerinnen und Ausländern in Siedlungsgebiete mit einem Ausländeranteil von über 12% an der Wohnbevölkerung unterbinden sollte (Karpf 1993, S. 129 f.). In jüngerer Zeit geht es insbesondere um Mobilitätsbeschränkungen für Flüchtlinge. Lange Zeit durften Asylbewerber sich nicht ohne besondere Genehmigung außerhalb des Landkreises aufhalten, dem sie zugeteilt worden waren. Diese Residenzpflicht diente auch dazu, die Attraktivität eines Zuzugs nach Deutschland zu reduzieren. Sie wurde in einzelnen Bundesländern gelockert. So wurde für Asylbewerber eine freie Bewegung zwischen Berlin und Brandenburg möglich, wenn es nicht zu Übernachtungen kam. Ende 2012 wurde die Residenzpflicht nur noch in den Bundesländern Bayern, Thüringen und Hessen ohne Einschränkung praktiziert (Taz. Die Tageszeitung 1./2.12.2012). Gegenwärtig wird eine Wohnortzuweisung für anerkannte Flüchtlinge diskutiert. Motiv ist hier weniger eine Abschreckung potentieller Einwanderer als die Absicht, die Bildung separater, migrantisch dominierter Wohnviertel zu verhindern. Geht es

darum, migrantisch dominierte Wohnviertel zu vermeiden, sind neben Verboten auch Anreize möglich. So fördert beispielsweise das Bundesprogramm Soziale Stadt eine Verbesserung des Wohnumfeldes in problembelasteten Vierteln und steigert so deren Attraktivität für privilegiere potentielle Bewohner. Schulen in benachteiligten Gebieten versuchen, durch besondere Angebote in den Bereichen Kunst und Sprachen, für mittelschichtsnahen Familien attraktiver zu werden. Die Förderung eines Zuzugs privilegierterer Autochthoner in migrantisch dominierte Wohnviertel kann allerdings auch zu einer Gentrifizierung führen. Wird ein Wohngebiet für einkommensstarke Bevölkerung attraktiver, steigen die Mieten und einkommensschwache Bewohnerinnen und Bewohner müssen die Viertel verlassen. Es ist auch möglich, eine soziale Durchmischung zu fördern, indem je spezifische Anreize für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen geschaffen werden. So kann beispielsweise das Wohnviertel baulich so gestaltet werden, dass unterschiedlich einkommensstarke Gruppen angesprochen werden. Dies wurde in der neu geschaffenen Pariser Vorortsiedlung Evry versucht, in der sich Hochhäuser, Reihenhäuser und Einfamilienhäuser in lockerer Mischung finden. In ihrer Studie zu einem gemischten Wohnviertel in Hannover unterscheidet Weck (2014) zwischen Mittelschichtshaushalten mit kurzer und Mittelschichtshaushalten mit langer Verweildauer im Viertel. Sie legt die Bedürfnisse der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen dar. Um die Vielfalt zu erhalten schlägt sie vor, Mittelschichtshaushalte mit hoher Verweildauer im Viertel besonders zu fördern. Es bleibt allerdings umstritten, ob eine möglichst starke soziale Durchmischung überhaupt erstrebenswert ist und ob sie, falls sie erwünscht ist, durch politische Maßnahmen erreicht werden kann. Desegregation geht nicht unbedingt mit einer Reduzierung sozialer Ungleichheit einher. Darauf weist Pott (2001, S. 57) hin. Münch (2013, S. 24) argumentiert ähnlich. Sie hält direkte Armutsbekämpfung für sinnvoller als Desegregationsstrategien.

Gegenwärtig reduziert sich die Relevanz der Frage nach dem Umgang mit ethnischer Segregation. Dies hat unterschiedliche Gründe. Zum einen gibt es zunehmend weniger homogene ethnische „communities“. So zeigt Vertovec (2007) für Migrantinnen und Migranten in London, dass sich diese heute im Hinblick auf unterschiedlichste soziale Dimensionen voneinander unterscheiden. Sassen (2001; 2002) geht im Hinblick auf die stark in die Weltwirtschaft eingebetteten „global cities“ davon aus, dass es zu einer sozialstrukturellen Polarisierung von Migranten und Migrantinnen innerhalb des Dienstleistungsbereiches kommt. Auf der einen Seite sind gering qualifizierte und schlecht bezahlte Arbeitskräfte in Branchen wie Reinigungswesen, Gastronomie und Sicherheitsdienste gefragt. Daneben stehen lukrative Arbeitsangebote für Hochqualifizierte in Bereichen wie Versicherungswesen, Finanzleistungen und

IT-Branche. Die entstehende Polarisierung kann auch innerhalb einzelner Nationalitätengruppen auftauchen. Ein zweiter Aspekt ist die verringerte Bedeutung räumlicher Nähe angesichts des technischen Fortschritts in den Bereichen Transport- und Kommunikationsmittel. Andere Orte sind leicht und schnell zu erreichen. Kontakt und Kooperation sind auch ohne geteilte Räumlichkeit möglich. Drittens schließlich relativiert sich die Bedeutung der ethnischen Zugehörigkeit – und dies ist nicht neu – durch die Vielfalt sozialer Zugehörigkeiten des Einzelnen. So betont Pott (2001, S. 68), dass die für moderne Gesellschaften typische Inklusion in unterschiedliche Teilsysteme, z. B. als „Kunden, Rechtspersonen, Patienten, Wähler, Schüler, Familienmitglieder usw.“ natürlich auch für Migrantinnen und Migranten gelte. Durch die Vielfalt der möglichen Bezüge entsteht laut Schiffauer (2008) eine Alternative zur Parallelgesellschaft, die charakterisiert ist durch Vernetzung von und Koalition zwischen unterschiedlichsten sozialen Gruppen. Er illustriert dies an einem Beispiel. Ein konservativer islamischer Dachverband kann in Fragen von Familie und Erziehung der CDU nahestehen, in der Sozialgesetzgebung die SPD unterstützen, bei der Existenzgründerförderung Positionen der FDP vertreten, sich in Fragen der Staatsbürgerschaft und der Diskriminierung an den Grünen orientieren, bei der Forderung nach schulischem Religionsunterricht ähnlich argumentieren wie die christlichen Kirchen und bei der Frage der Rechte religiöser Minderheiten mit der jüdischen Gemeinde kooperieren (S. 120 f.). Hier zeigt sich sehr schön, dass Heterogenität eben nicht nur Migranten und Migrantinnen auszeichnet (vgl. 2.1), sondern auch die von Autochthonen dominierten Bereiche der Aufnahmegesellschaft.

3.8 Kulturelle Differenz, Kulturalisierung und „doing ethnicity“

Im Folgenden sollen einige bisherige Überlegungen aus Kapitel drei aufgegriffen, miteinander verbunden und weitergeführt werden. Zu unterscheiden ist zunächst einmal zwischen vermuteter und tatsächlicher kultureller Differenz. Dies knüpft an Ausführungen zu Stereotypen und Vorurteilen in 3.5 an. Im Zusammenhang mit vorgenommenen Zuschreibungen wurde betont, dass die zugeschriebenen Merkmale nicht auf alle Mitglieder der Gruppe bzw. des Kollektivs zutreffen müssen und dass die berücksichtigten Merkmale auch außerhalb dieser anzutreffen sein können. Dennoch, es gibt bestimmte kulturelle Praktiken, die in einzelnen Gruppen oder Kollektiven häufiger auftreten als in anderen. Im Alltag werden Menschen häufig mit kulturellen Praktiken konfrontiert, mit denen sie nicht vertraut sind. Dabei ist es für sie oft schwierig,

diese bestimmten Gruppen oder Kollektiven zuzuordnen. Ist die Praxis typisch für eine bestimmte Familie, ein Milieu, eine Berufsgruppe, eine Region, eine Gesellschaft? Zur Veranschaulichung sei als Beispiel das private Besuchen genannt. Ist eine Einladung und/oder Ankündigung des Besuches nötig? Kommt der Besucher pünktlich, etwas später, sehr viel später, gegebenenfalls früher oder zu einem beliebigen Zeitpunkt? Dies hängt unter anderem vom Grad (verwandtschaftlicher) Nähe und von der Vertrautheit der Beziehung ab. Kommt es beim privaten Besuchen zu einer Abweichung von den Erwartungen ist von Interesse, mit welcher Gruppenzugehörigkeit diese Abweichung in Verbindung gebracht wird. Zuschreibung kultureller Differenz kann in einem derartigen Kontext auch konfliktentschärfend wirken. Unterschiede in den Bereichen Einstellung und Handeln erscheinen hierdurch erklärbar und sind so leichter zu tolerieren bzw. zu akzeptieren.

Kultur wird ganz unterschiedlich gefasst. Hier wird an Kapitel 3.4 angeknüpft. Die einen sprechen von objektiven Manifestationen und fassen Kultur als „die Gesamtheit aller vom Menschen geschaffenen oder mitgestalteten Werke, Objekte und Institutionen“ (Schad 2001, S. 138). Andere sprechen von Erscheinungen, die nicht unmittelbar materiell greifbar sind. So ist die Rede von der „Gesamtheit der Werte und Deutungssysteme, Traditionen und Handlungsroutinen [...] in denen der Einzelne/die Einzelne lebt“ (Nick 2003, S. 23). Beiden Ansätzen gemeinsam ist, dass sie von objektiven Merkmalen ausgehen. Eine andere, inzwischen verbreitetere Position ist, Kultur als eine soziale Konstruktion zu fassen. Dabei wird insbesondere angeknüpft an Garfinkels (1967) Ausführungen zu Geschlecht und an Barths (1970) Darstellungen zu Ethnie (vgl. hierzu vertiefend und weiterführend Müller 2003). Wichtig bei diesem Ansatz ist, dass Kultur als das gefasst wird, was Gruppen als Kultur zugeschrieben wird. So spricht Eriksen (1996, S. 28) von „groups which consider themselves, and are regarded by others, as being culturally distinctive“.

Der Begriff der Kultur kann auf unterschiedliche soziale Einheiten bezogen werden. Häufig wird von Nationalkulturen ausgegangen (Bukow 2002, S. 136). Daneben werden aber auch nationalstaatsübergreifende Kulturkreise angesetzt (z. B. Huntington 1996). Darüber hinaus gibt es Kulturen unterhalb der Nationalstaatsebene (Nick 2003, S. 22). Die Rede ist hier im Allgemeinen von Subkulturen. Unterschieden werden beispielsweise „Partikular-, Oppositions-, Jugend-, Großstadt- und Kleinstadtkulturen“ (Schiffauer 2008, S. 119). Werden allerdings alle Unterschiede zwischen Gruppen bzw. Kollektiven als kulturelle betrachtet, wird es schwierig, andere, insbesondere sozial-strukturelle Dimensionen hiervon zu isolieren. Abgrenzungen nehmen hier beispielsweise Hoffman/Even (1984) vor, indem sie soziokulturelle Identitätspassage und sozialstrukturelle Statuspassage unterscheiden (vgl. Kapitel 3.3).

Immer wieder wird ein essentialisierender Kulturbegriff kritisiert (vgl. hierzu diverse Unterkapitel von Kapitel 3). Drei, bereits in Kapitel eins genannte Aspekte sollen noch einmal hervorgehoben werden (vgl. hierzu auch Zwengel 2010a, S. 455 f.). 1) Der Kulturbegriff wirkt homogenisierend. Es besteht die Tendenz, Unterschiede innerhalb einer Kultur nivellierend und Unterschiede zwischen Kulturen übertreibend wahrzunehmen. Außerdem wird eine klare Abgrenzbarkeit zwischen Kulturen angenommen. Als ein Beispiel für eine homogenisierende Sichtweise sei das Tragen eines Kopftuches bei muslimischen Frauen genannt. Innerhalb von einer Kultur ist nicht einheitlich, ob Frauen Kopftuch tragen und wenn ja in welcher Form. Unterschiedlich ist zudem, welche Frauen dies tun. Wichtig sind hier insbesondere Unterschiede im Hinblick auf Schicht und Alter. Nicht einheitlich ist ebenfalls, zu welchen Anlässen das Kopftuch getragen wird, z. B. bei Anwesenheit von nicht verwandten Männern und/oder im öffentlichen Raum. 2) Kultur wird oft als statisch verstanden. Tatsächlich aber befindet sie sich in ständigem Wandel. Es kommt nicht nur zu Veränderungen innerhalb von Kulturen, sondern auch zu wechselseitigen Einflüssen zwischen Kulturen. Als Beispiel für eine fehlende Berücksichtigung kultureller Veränderungen seien (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler genannt. Es wird zumeist angenommen, ihre Eingliederung sei angesichts geteilter deutscher Kultur recht unproblematisch. Prägend für ihre Vorfahren jedoch war eine deutsche Ansiedlung in Osteuropa, die lange Zeit zurückliegt. Die deutsche Kultur hat sich seitdem jedoch verändert und durch diese Veränderungen wurden die deutschen Siedler und ihre Nachkommen nicht mehr direkt geprägt. 3) Kultur wird deterministisch gefasst. Es existieren jedoch Handlungsalternativen innerhalb von Kulturen und nicht selten ist eine Wahl zwischen unterschiedlichen kulturellen Zuordnungen möglich. Als Beispiel hierfür seien Handlungsspielräume im Zusammenhang mit Ehrenmord genannt. Der Ehrkodex ist in der Diaspora zumeist weniger verbindlich als beispielsweise in der ländlichen Türkei. Ein Mord ist angesichts bestimmter, als Ehrverletzungen eingeordneter Einstellungen und Handlungen eine mögliche, aber keine zwingende Reaktion. Zeigt sich ein zuständiger Familienangehöriger als verständig, kann durchaus ein anderer die brutale Handlung zur Wiederherstellung der Ehre vollziehen (Schiffauer 2008, S. 40, 23).

Neu eingeführt werden soll nun der Begriff der Kulturalisierung. Als Kulturalisierung wird „die Begrenzung eines Subjektes auf seine kulturelle Zugehörigkeit“ gefasst (Menz 2008, S. 107). Diese wird aus unterschiedlichen Gründen kritisiert. 1) Personen sind nicht nur einer Kultur zuzuordnen. Mehrfachzugehörigkeiten sind möglich und verbreitet durch ein gleichzeitiges Sichbeziehen auf unterschiedliche Nationalstaaten sowie durch eine Verortung im Hinblick auf soziale Einheiten, die kleiner oder größer sind als Nationalstaaten. 2) Eine

zu starke Fokussierung auf Kultur führt zu einer Vernachlässigung von Macht und sozialer Ungleichheit. Dieser Nachteil kann dadurch ausgeglichen werden, dass Subgruppen wie Schichten oder Milieus eigene Kulturen zugeschrieben werden. Außerdem kann auf den kulturspezifischen Umgang mit Macht und sozialer Ungleichheit fokussiert werden. Ansätze wie der von Hofstede (vgl. Kapitel 3.4) sind dabei durchaus anschlussfähig. 3) Zentral für das alltägliche Zusammenleben ist, ob die Akteure selbst von einer kulturellen Differenz ausgehen und ob sie diese gegebenenfalls situativ relevant setzen. So können beispielsweise zur Erklärung von Konflikten bei bikulturellen Paaren kulturelle Erklärungsmuster herangezogen werden. Dies ist aber nicht zwingend.

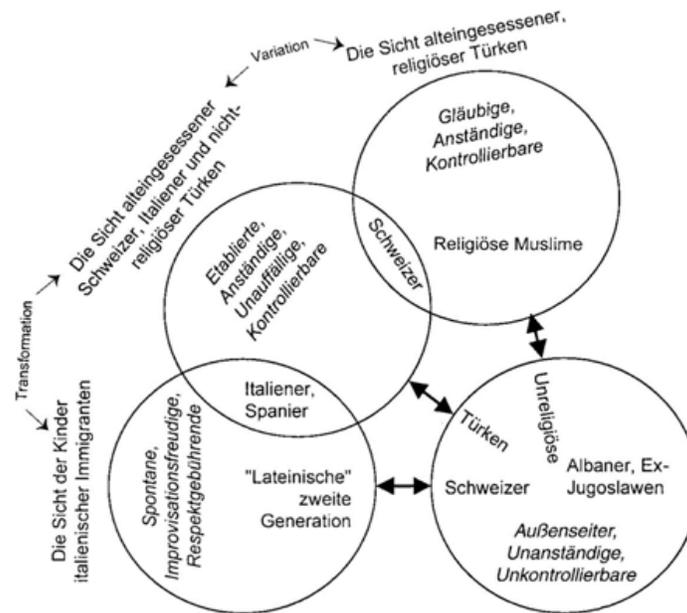
Als weiterer Ausdruck soll „doing ethnicity“ eingeführt werden. Er lehnt sich an das inzwischen sehr verbreitete „doing gender“ an (vgl. Müller 2003). Beginnen wir mit einer Definition von „ethnicity“.

„Ethnic groups, or those social units with the quality of ethnicity are those social categories or collectivities: (1) with a past-oriented group identification, emphasizing origins; (2) with some conception of cultural and social distinctiveness; (3) which are component units in a broader system of social relations; (4) which are larger than kin or locality groups and transcend face-to-face interactions; (5) which have different meanings both in different social settings and for different individuals; and (6) which are emblematic, having names with meaning both for members and for analysts.“ (Abramson 1979, S. 7, gestützt auf Social Science Research Council 1974).

„Doing ethnicity“ nun bedeutet, Ethnizität situativ relevant zu setzen. Es geht, mit Müller (2003, S. 141) gesprochen, um „die Herstellung der Differenz und Ungleichheit innerhalb sozialer Interaktionen („doing gender“ und „doing race/ethnicity“). Dies ist für Alltagsinteraktionen von besonderer Bedeutung. Die Relevantsetzung kann durch eine vermeintliche Sichtbarkeit gefördert werden, die sich an Physiognomie (Hautfarbe, Augenform, Haarkrause), Akzent oder Name festmacht (vgl. Kapitel 3.1). Gut gemeinte Fragen nach der Herkunft und ein Loben guter Deutschkenntnisse können als „othering“ erlebt werden. „Doing ethnicity“ findet sich auch bei Handlungen im Namen von Institutionen. So ist „racial profiling“ durch die Polizei eine Form von „doing ethnicity“. „Doing ethnicity“ soll vermieden werden durch Richtlinie 12.1 des Pressekodex, gemäß dem auf Religion oder Ethnie von Verdächtigen oder Tätern nur dann verwiesen werden soll, „wenn für das Verständnis des berichteten Vorgangs ein begründeter Sachbezug bestehe“ (Zwengel 2016, S. 118).

Kulturelle Differenz muss nicht entlang ethnischer Grenzen konstruiert werden. Relevanter als Nationalität von Migrantinnen und Migranten können beispielsweise ihre Aufenthaltsdauer (vgl. Kapitel 3.6) und ihre Generationszugehörigkeit sein. Deutlich wird dies in einer Studie von Wimmer (2002). Wimmer untersucht drei migrantisch dominierte Altstadtquartiere Schweizer Großstädte. Es geht um kollektive Klassifikationen sowie selbstgewählte, private Kontakte bei Bewohnern und Bewohnerinnen, die seit mindestens drei Jahren im Viertel leben. Als Alteingesessene werden Schweizer, Tamilen sowie Italiener und Spanier der ersten Generation gefasst. Sie ordnen sich selbst als ordentlich, anständig und unauffällig ein. Es findet eine Abgrenzung statt gegenüber der Schweizer Alternativszene sowie gegenüber Neuzuwanderern aus Ex-Jugoslawien, Albanien und der Türkei. Türkischstämmige der ersten Generation grenzen sich weniger gegenüber autochthonen Schweizern als gegenüber Neuzuwanderern ab. Sie verweisen in Abgrenzung von Asylbewerbern auf eigene ökonomische Leistung. Bei religiös orientierten Türken bestehen zudem Sympathien gegenüber muslimischen Neuzuwanderern aus den Balkanländern sowie gegenüber kleinbürgerlichen Schweizern. Türkischstämmige Jugendliche der zweiten Generation werden besonders stark stigmatisiert und identifizieren sich im Gegenzug mit Schweizern. Kinder italienischer Einwanderer grenzen sich ab gegenüber Schweizer Unterschichtsjugendlichen und verordnen sich positiv im Hinblick auf Unordnung. Geschätzt werden Spontaneität und Innovation (Abb. 21). Interessant an diesen kollektiven Klassifikationen ist, dass sie ethnische Differenzlinien überschreiten. Grundlegendes Klassifikationsprinzip ist dabei „Nähe oder Distanz zu einem zentralen Ordnungsparadigma“ (S. 23), wobei die Ordnung positiv oder – wie bei den „secondis“ – negativ beurteilt werden kann. Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis ist, dass sich die kollektiven Klassifikationen nicht mit den tatsächlichen selbstgewählten privaten Alltagskontakten decken. Hier dominiert ethnische Homogenität, die sich von der ersten zur zweiten Generation ein wenig abschwächt (S. 18). Trotz dieses Ergebnisses erscheinen die kollektiven Klassifikationen relevant. Sie können als eine Form identifikativer Integration eingeordnet werden (vgl. Kapitel 3.3) und sind zugleich ein Beispiel für die Herstellung multipler Bezüge (vgl. Kapitel 3.7). Sie können als Ansatzpunkte genutzt werden, wenn Ethnien übergreifende Kontakte gefördert werden sollen (vgl. Kapitel 3.7). Die vorgestellte Untersuchung ist nicht zuletzt ein anschauliches Beispiel dafür, dass Kultur nicht als objektives Merkmal, sondern als Zuschreibung, als soziale Konstruktion gefasst werden kann.

Abb. 21: Un-ordnung



Quelle: Wimmer 2002, S. 15

3.9 „Diversity“, Intersektionalität, Hybridität und dritter Raum

Im Folgenden sollen einige in der aktuellen Diskussion besonders verbreitete Begriffe vorgestellt, angewendet und auf ihre praktische Relevanz hin diskutiert werden. In den letzten 20 Jahren wurde das Konzept des Multikulturalismus in Deutschland zunehmend von dem der Diversität abgelöst (Kosnick 2014, S. 297 f.). Diese „diversity“ steht in engem Zusammenhang mit dem von Crenshaw eingeführten Begriff der Intersektionalität (Lutz/Davis 2005, S. 231). Die Grundvorstellung ist die Folgende: Individuen sind im Hinblick auf unterschiedliche Dimensionen situiert. Die Kombination dieser führt zu einer je spezifischen sozialen Positionierung. Bildlich gesprochen steht jeder an einer „Kreuzung“, an der seine spezifischen Situierungen im Hinblick auf unterschiedliche Dimensionen zusammenstoßen. Bei Klinger (2003, S. 33) heißt es: „In der individuellen Existenz treffen die Zugehörigkeiten zu Klasse, Rasse und Geschlecht zusammen“. Bei diesem Ansatz geht es nicht mehr um kollektive Zugehörigkeiten, sondern um je individuell spezifische, multiple Positionierungen.

Bei einem solchen Ansatz stellt sich die Frage, welche Differenzdimensionen zu berücksichtigen sind. Dass Schicht / Klasse, Geschlecht und „race“ / Ethnie relevant sind, ist unstrittig. Aber was ist mit Alter, sexueller Orientierung, Gesundheit, regionaler Herkunft und anderem (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 205,

207)? Werden zu viele Dimensionen einbezogen, führt dies in das „Chaos der Beliebigkeit“ (Strasser 2001, S. 39). Aber nach welchen Kriterien wird bestimmt, welche Dimensionen relevant sind oder warum, anschaulich gesprochen, Unterschiede wie „shoe size“ und „ability to sing in tune“ (Felski 1997, S. 16, gestützt auf Taylor 1991) keine Berücksichtigung finden. Das hohe Ausmaß an beobachtbarer Vielfalt wird am Beispiel der zumeist als eine Dimension gefassten Ethnie / „race“ deutlich. Vertovec (2007) zeigt dies am Beispiel von London. Zu beobachten seien: „new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants“ (S. 1024). Angesichts der Vielfalt relevant erscheinender Dimensionen spricht Vertovec von „super-diversity“.

Die möglicherweise relevanten Dimensionen unterscheiden sich auf vielfältige Weise. Angelegt sind sie entweder als tendenziell bipolar (z. B. Geschlecht), als aus mehreren separaten Einheiten bestehend (z. B. Ethnie) oder als ein Kontinuum (z. B. Alter). Manche Dimensionen knüpfen an biologische Merkmale an, so Geschlecht und „Rasse“ (Klinger 2003, S. 32). Einige Zuordnungen können von den Zugeordneten selbst aktiv verändert werden, so z. B. das Aufenthaltsland; bei anderen Dimensionen, wie dem Geschlecht, ist dies schwieriger und bei wieder anderen, wie dem Alter, ist es gar nicht möglich. Unterschieden werden kann auch, für welche Kontexte die Dimensionen relevant gesetzt werden. So ist Geschlecht schon allein durch die sprachliche Markierung zumeist in jeder Interaktion präsent (Müller 2003, S. 135). Die Relevanz einer Dimension kann umstritten sein, so wenn es um die Legitimität der Frage „woher kommst du?“ und das damit implizierte Relevantsetzen von Ethnizität geht (vgl. Kapitel 3.1). Dimensionen können auch irrelevant gesetzt werden. So darf die sexuelle Orientierung bei einem Einstellungsgespräch nicht erfragt werden. Insbesondere bei bipolaren Dimensionen, aber nicht nur bei diesen, wird zumeist eine Ausprägung als die normale eingeordnet. Die andere(n) gelten dann als Abweichung. So erscheinen Männlichkeit, weiße Hautfarbe und Mittelschichtzugehörigkeit als selbstverständlich: „die dominante Kategorie [wird] zum Standard erklärt und damit ‚unsichtbar‘ gemacht“ (S. 137).

Die verschiedenen Dimensionen stehen in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander. Manchmal ist eine Dimension dominant, so Klasse im Kapitalismus, Geschlecht im Patriarchat und Ethnie/„race“ im Imperialismus (Klinger 2003, S. 21). Ergänzt werden könnten hier Ethnie für Postkolonialismus und Alter für traditionelle Gesellschaften. Manchmal überlagern sich Dimensionen (Müller 2003, S. 140). So wird Bildungsbenachteiligung migrantischer Kinder auf Ethnizität bezogen, obwohl sie zumeist mit sozialer Herkunft in Zusammenhang steht (vgl. Kapitel 2.2.2). Effekte unterschiedlicher Dimensionen können sich auch gegenseitig verstärken (S. 139). Dies ist häufig der Fall, wenn

Benachteiligte im Hinblick auf mehrere Dimensionen ungünstig positioniert sind. Als Beispiel seien Obdachlose genannt. Möglich ist schließlich auch, dass ungünstige Situierung im Hinblick auf eine Dimension durch günstige Situierung in Bezug auf eine andere Dimension ausgeglichen wird. Als Beispiel sei der hohe sozioökonomische Status einer Person mit Behinderung genannt.

Die Anwendung des „diversity“-Konzeptes erfolgt insbesondere im Bereich der Pädagogik (vgl. Prengel 1993) und in betrieblichen Kontexten (vgl. z. B. Frohnen 2005 zu Ford). Theoretisch unterschieden werden Untersuchungen zu „diversity“ auf den Ebenen Struktur, Identität und Repräsentation (Degele/Winker 2007).

Mit dem Begriff der Diversität ist der Begriff der Hybridität eng verwandt. In beiden Fällen geht es um Vielfalt. Der Begriff der Hybridität wurde bei Park (1928/2002) verwandt (vgl. Kapitel 3.2). Er wird der postkolonialistischen Tradition und insbesondere Bhabha zugeschrieben (Nick 2003, S. 137–141). Hybridität fokussiert auf individuelle (und manchmal auch kollektive) Identität. Sie betrifft die Selbst- und Fremdkonstruktion des Einzelnen (und von Gruppen). Nach Bhabha (1997, zit. in Yıldız 2010, S. 324) ist Hybridität ein ständiger Prozess „der Kreuzung und Vermischung[, der] nicht [...] auf zwei Ursprungselemente zurückgeführt werden“ kann. Typisch sind „Brüche, Widersprüche und Dynamiken“ (Hormel/Scherr 2005, S. 206). Eine hybride Identität kann als individuelle Leistung gefasst werden: „hybride Identität [...] bedeutet [...] [,] dass ein Individuum selektiv auswählt und die Elemente, die ihm oder ihr wichtig sind, adaptiert und integriert“ (Leyendecker 2012, S. 161). Ein zentrales Element in diesem Prozess ist Kreativität (Yıldız 2010, S. 336).

Früher dominierte eine Sichtweise auf Identität von Migrantinnen und Migranten, die eine doppelte kulturelle Verordnung ansetzte und diese als Belastung einstufte. Bildlich gefasst wurde diese Position als ein Zwischen-zwei-Stühlen-Stehten (vgl. Kapitel 3.2). Dieser verbreitete, bildliche Ausdruck wurde auch von Migrantinnen und Migranten selbst aufgegriffen. So formulierten in Deutschland lebende, türkischstämmige Studentinnen im Interview mit Bezug auf die Türkei: „Man ist die, die aus Deutschland kommt, man ist auch die halbe Deutsche für sie, und es ist eben so ein Leben zwischen zwei Kulturen, zwischen zwei Stühlen, sag‘ ich halt mal.“ Sowie: „Türkei. Das ist mein Heimatland, sag‘ ich immer noch, und ich bin da sehr, sehr tief verwurzelt. Ich steh‘ aber auch zwischen zwei Stühlen“ (Rosen 1997, S. 99).

Das inzwischen verbreitetere Konzept der Hybridität ermöglicht ein positiveres Selbstbild. Unterschiedliche kulturelle Bezüge werden genutzt und es entsteht dadurch etwas Neues. Um im Bild zu bleiben: geschaffen wird ein dritter Stuhl. So heißt denn auch der eingängige Buchtitel von Badawia (2002). Die nun positivere Sichtweise der Schaffung von etwas Neuem findet sich auch

bei den Betroffenen selbst. So erzählte eine Studentin mit brauner Hautfarbe ihre Mutter habe ihr im Kindergartenalter erklärt, sie sei wie Milchkaffee, entstanden aus einem schwarzen Elternteil, dem Kaffee und einem weißen Elternteil, der Milch.

Das Hybriditätskonzept hat ein hohes Potential. 1) Es ermöglicht die Einordnung von Alltagsbeobachtungen. Als Beispiel sei eine junge muslimische Frau genannt, die ein Kopftuch und langärmelige, bis auf den Boden reichende Kleidung trägt, die aber zugleich eng anliegend und stark figurbetonend ist und mit starkem Schminken kombiniert wird. 2) Hybridität kann als ein sensibilisierendes Konzept für qualitative Studien genutzt werden. Ein Beispiel hierfür wäre die Untersuchung von Zusammenleben und Identitätsbildung in bikulturellen Familien. 3) Zahlreiche empirische Untersuchungen setzten den Hybriditätsansatz bereits um. So liegen Studien von Hinnenkamp (z. B. 2005; 2012) zu sprachlicher Hybridität in informeller Alltagskommunikation zwischen türkischstämmigen, männlichen Jugendlichen vor.

Das Konzept der Hybridität kann nicht nur auf Migrantinnen und Migranten bezogen werden. Angesichts vielfacher, unterschiedlicher kultureller Bezüge eines Jeden in modernen Gesellschaften ist es sehr viel breiter anwendbar.

Eingeführt werden soll nun das Konzept des dritten Raumes, für das ebenfalls Bhabha der einschlägige Autor ist. Es geht dabei um Strategien für erfolgreiches Zusammenleben, wenn von einer Kultur geprägte Personen auf von einer anderen Kultur geprägte Personen stoßen. Für eine solche Situation möchte ich drei Ansätze unterscheiden und auf das Beispiel der Begegnung von Personen mit kulturell unterschiedlichen Pünktlichkeitserwartungen bei Sitzungen zu beziehen. Eine Möglichkeit besteht darin, sich wechselseitig anzunähern, sich quasi auf der Mitte zu treffen. So kann bei einem Aufeinandertreffen von Personen mit hohen und mit niedrigen Pünktlichkeitserwartungen eine Verzögerung des Beginns einer Sitzung sinnvoll sein. Möglich wäre auch ein Perspektivenwechsel. Ein bewusstes Zuspätkommen sonst Pünktlicher könnte andere die Situation des Wartenden erleben lassen. Eine kreative Lösung schließlich wäre das Treffen mit einem informellen Gespräch bei Kaffee und Kuchen zu beginnen, das für sonst zu spät Kommende vielleicht attraktiver ist als die Sitzung selbst.

Der dritte Raum nun bezieht sich auf derartige Aushandlungsprozesse. Es handelt sich um einen Zwischenraum, in dem Übersetzungen und Aushandlungen stattfinden (Nick 2003, S. 140, 175), ein Raum, „aus dem heraus andere Positionen und kulturelle Kombinationen entstehen [können] [...]“ (Yıldız 2010, S. 324). Bhabha (2000, S. 58) schreibt: „es [ist] das ‚inter‘ – das Entscheidende am Übersetzen und Verhandeln am Raum *da-zwischen* [kursiv im Original]“.

Gefragt ist also Kreativität, die aus kulturellen Differenzen Neues schafft. Dies sei durch ein weiteres Beispiel veranschaulicht. In einer algerischen Oase lebte ich einige Zeit lang in einer Familie. Von den Frauen wurde eine weitgehende Beschränkung des Aufenthaltes auf die Wohnung erwartet. Mir fiel dies schwer; so begann ich mit Spaziergängen. Dies wurde nicht gern gesehen. Meine Gastgeberinnen fanden eine kreative Lösung. Sie besuchten mit mir zusammen Verwandte am andern Ortsende. Dies war mit einem längeren Fußmarsch verbunden.

Das Konzept des dritten Raumes ermöglicht einen neuen Blick auf klassische Ergebnisse der interkulturellen Forschung, die als auf einem essentialistischen Kulturbegriff basierend abgelehnt wurden – als homogenisierend, als statisch und als deterministisch angelegt (vgl. Kapitel 3.8). Auf welche Einheit kulturelle Differenz auch bezogen wird, wie wenig dauerhaft sie auch sein mag, die Forschungsergebnisse erleichtern beobachtbare Differenz konzeptionell zu erfassen und liefern dadurch Ansatzpunkte für Aushandlungsprozesse, die selbst ein Beleg dafür sind, dass Kultur nicht deterministisch zu fassen ist, dass Handlungsspielräume bestehen. Die konstruktivistische Kritik am Kulturbegriff bleibt hier unberücksichtigt. Sie führte aber zu interessanten Studien zu negativen Klassifikationen, von denen zwei exemplarisch vorgestellt wurden (vgl. Kapitel 3.5 zu Sutterlüty 2010 und Kapitel 3.8 zu Wimmer 2002).

Veranschaulichen wir das Gesagte an Trompenaars/Hampden-Turner (1998), einer klassischen Studie zur kulturellen Differenz, die in vielerlei Hinsicht dem Ansatz von Hofstede ähnelt (vgl. dazu Kapitel 3.4). Die Studie analysiert Betriebskulturen im Ländervergleich. Sie basiert auf einer Befragung von etwa 50.000 Personen aus 100 Ländern, wobei Manager aus multinationalen Betrieben und aus international ausgerichteten Unternehmen besondere Berücksichtigung fanden. Aus der Analyse ergaben sich vier verschiedene Betriebskulturen, in denen Aufgaben- oder Beziehungsorientierung auf der einen und hierarchische oder egalitäre Ausrichtung auf der anderen Seite in unterschiedlicher Weise kombiniert sind. Die „Familie“ genannte Betriebskultur ist eine „person-oriented culture“, die durch Betonung der Beziehungsebene und durch eine intern hierarchische Strukturierung gekennzeichnet ist. Das „Eifelturm“ genannte Modell ist eine „role-oriented culture“, gekennzeichnet durch Aufgabenorientierung und hierarchische Struktur. Der als „Luftflugkörper“ bezeichnete Ansatz ist eine „project-oriented culture“, für die Aufgabenorientierung und egalitäre Beziehungen typisch sind. Der vierte, „Brutkasten“ genannte Zugang schließlich ist eine „fulfilment-oriented culture“, die durch eine egalitär ausgerichtete Personenorientierung geprägt ist (S. 159). Die zentralen Dimensionen entstanden aus Ergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Abb. 22). Derartige Untersuchungen können für Aushandlungen im dritten

Raum genutzt werden. Als Beispiel sei ein Mitarbeiter genannt, der eine betriebliche Eiffelturm-Kultur gewohnt ist und nun gleichrangig an einer Projektarbeit teilnehmen soll. Das Einfinden in die Situation kann ihm dadurch erleichtert werden, dass die Arbeitsweise von einem Vorgesetzten angewiesen wird.

Abb. 22: Betriebskulturen

Characteristics of the four corporate cultures				
	Family	Eiffel Tower	Guided missile	Incubator
Relationships between employees	Diffuse relationship to organic whole to which one is bonded	Specific role in mechanical system of required interactions.	Specific tasks in cybernetic system targeted upon shared objectives.	Diffuse, spontaneous relationships growing out of shared creative process.
Attitude to authority	Status is ascribed to parent figures who are close and powerful.	Status is ascribed to superior roles who are distant yet powerful.	Status is achieved by project group members who contribute to targeted goal	Status is achieved by individuals exemplifying creativity and growth.
Ways of thinking and learning	Intuitive, holistic, lateral and error correcting.	Logical, analytical, vertical and rationally efficient.	Problem-centered, professional, practical, cross-disciplinary.	Process-oriented creative, ad hoc inspirational
Attitudes to people	Family members	Human resources	Specialists and experts	Co-creators
Ways of changing	„Father“ changes course	Change rules and procedures	Shift aim as target moves	Improvise and attune
Ways of motivating and rewarding	Intrinsic satisfaction in being loved and respected. Management by subjectives	Promotion to greater position, larger role. Management by job description.	Pay or credit for performance and problems solved. Management by objectives	Participating in the process of creating new realities. Management by enthusiasm
Criticism and conflict resolution	Turn other check save others' faces, do not lose power game.	Criticism is accusation of irrationality unless there are procedures to arbitrate conflicts.	Constructive task-related only, then admit error and correct fast.	Must improve creative ideas, not negate it.

Nachbildung der Quelle: Trompenaars/Hampden-Turner 1998, S. 178

Zu Kapitel 3:

- Halten Sie eine einheitliche oder eine variierende Bezeichnung migrantischer Personen für sinnvoll?
- Inwiefern ist der Fremde nach Simmel, nach Park und nach Schütz eine Bereicherung für den Aufnahmekontext?
- Pries (2015, S. 25) kontrastiert einen interaktionistischen mit einem auf der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion basierenden Eingliederungsbegriff. Konkretisieren Sie diese Unterscheidung.
- Würden Sie von einer „Integration“ von Flüchtlingen als Zielvorstellung sprechen?
- Welche kollektiven Selbstzuordnungen, die sich nicht auf Herkunftsnationalitäten beziehen, haben Sie bei Flüchtlingen angetroffen?
- Welche Ergebnisse würden Sie erwarten, wenn die Neuzugezogenen in der Studie von Elias/Scotson (1965/1993) Mittelschichtsangehörige wären?
- Ein Fallbeispiel: Junge Erwachsene nordafrikanischer und (ex-)jugoslawischer Herkunft möchten in einem Pariser Vorort ein Lebensmittelgeschäft für interkulturelle Produkte eröffnen. Der Vermieter einer infrage kommenden Ladenwohnung sagt, diese sei bereits vermietet. Als sich anschließend zwei junge autochthone Französinen eines Nachbarschaftsvereins pro forma um dieses Geschäft bemühen, ist es zu vermieten (Zwengel 2004a, S. 319). Bitte schreiben Sie einen Erklärungsversuch aus Sicht der betroffenen migrantischen Jugendlichen und berücksichtigen Sie dabei mindestens eine der Alltagstheorien von Hoffmann (1981).
- Der Kulturbegriff gilt bei homogenisierender, bei statischer und bei deterministischer Verwendung als problematisch. Illustrieren Sie dies durch jeweils ein Beispiel.
- Was haben die in Kapitel 3.5. vorgestellte Studie von Sutterlüty (2010) und die in Kapitel 3.8. präsentierte Untersuchung von Wimmer (2002) gemeinsam?
- Überlegen Sie sich ein Fallbeispiel für einen Konflikt, in dem unterschiedliche Betriebskulturen aufeinanderstoßen. Versuchen Sie anschließend eine Zuordnung zu einer der Dimensionen in Abb. 22. Suchen Sie dann kreativ nach einer Lösung des Konfliktes. Orientieren Sie sich dabei an der Vorstellung von einem dritten Raum.

4. Exemplarische, qualitative Untersuchungen: Autonomie und Verständigung

4.1 Die Faszination des Fremden als Alltagserfahrung

4.1.1 Erfahrungen von Studierenden

Im Zusammenhang mit Migrantinnen und Migranten wird besonders ihre Ablehnung thematisiert, sei es als Fremdenfeindlichkeit, als Rassismus oder als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. zu letzterem z. B. Heitmeyer Hrsg. 2011). Wenn es aber um die Frage geht, wie ein Zusammenleben erfolgreich gestaltet werden kann, ist eine Untersuchung besonderer Zugewandtheit von mindestens ebenso großem Interesse. Hier lassen sich möglicherweise positive Ansätze entdecken, die auf andere Kontexte übertragen werden können. Betrachtet werden in Kapitel vier vor allem Alltagserfahrungen und Kreationen von Studierenden. Daneben finden Fernreisen und Konversion besondere Berücksichtigung.

Fremdheit kann sich auf ganz Unterschiedliches beziehen, auf Materielles oder Immaterielles (Schmidt 2001, S. 41), auf Personen, Länder, Ideen oder Phantasien (Kast 1994, S. 216). Es wird abgegrenzt gegen das Andere. So heißt es bei Münkler/Ladwig (1997, S. 14), „dass wir etwas nur dann als fremd bezeichnen, wenn wir in irgendeiner angenommenen oder tatsächlichen Beziehung [kursiv im Original] zu ihm stehen“ (vgl. auch Erdheim 1992, S. 25). Die Haltung zum Fremden kann positiv sein: „Das Fremde scheint [...] immer wieder als Verlockung, als Aufbruch aus belastenden Gewohnheiten und Routinen, als Bereicherung und Anregung, als spannend und aufregend, als abenteuerlich und faszinierend“ (Hahn 1994, S. 151 f.). Zuwendung zum Fremden kann mit einer Unzufriedenheit mit dem Eigenen zusammenhängen. Sie kann aber auch auf eine menschliche Grundorientierung der Neugierde bezogen werden. Werner Pfab (Hochschule Fulda, 27.4.2016) geht bei der Orientierung auf Fremdes von einem Spannungsverhältnis aus, das durch die gleichzeitige Präsenz von Angst und Neugierde gekennzeichnet sei. Durch die Gleichzeitigkeit von negativer und positiver Haltung zum Fremden entstehen Ambivalenz

und Faszination. Überwiegt die positive Haltung, sind „Idealisierung und Bewunderung“ möglich (Radtke 1995, zit. in Nick 2003, S. 56).

Studierende des Bachelor-Studiengangs Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen an der Hochschule Fulda haben diesen Studiengang vermutlich auch wegen eines tendenziell positiven Verhältnisses zum Fremden gewählt. Eine wichtige Rolle bei der Wahl des Studienganges könnten daneben ein politisch motiviertes Interesse an Migrantinnen und Migranten, eigene Migrationserfahrung sowie berufliche Orientierungen spielen. Zwei Beispiele mögen Zusammenhänge zwischen Studienmotivation und positiven Bezügen auf Fremde verdeutlichen. Eine Studentin war als Grundschülerin besonders leistungsstark und wurde deshalb zur Unterstützung von Flüchtlingskindern eingesetzt. Sie freundete sich mit diesen an und knüpft noch heute an ihr damals gewecktes Interesse an. Eine Studentin wuchs in der Nachbarschaft einer italienischstämmigen Familie auf. Häufig saßen dort Familienmitglieder gemeinsam am Fenster. Sie wirkten auf die Studentin fröhlich, ausgeglichen, glücklich. Ihr eigenes interkulturelles Interesse bezieht sie noch heute auf diese Erfahrung. Interessant ist, dass in beiden Fällen warme Sozialbeziehungen als relevant erinnert werden.

Eigene Erfahrungen mit dem Fremden wurden mit Studierenden des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt interkulturelle Beziehungen für vier Kontexte thematisiert: a) Reisen auf einen anderen Kontinent von maximal zwei Monaten, 2) Aufenthalt im Ausland von ca. einem Jahr, 3) Verbringen der Kindheit in einem anderen Land sowie 4) Aufwachsen in Deutschland mit Fremdheitszuschreibung. Um sich die Erfahrungen wechselseitig zugänglich zu machen, wurde die Methode des World-Café gewählt. Expertinnen und Experten waren jeweils etwa vier Studierende, die in dem fokussierten Kontext gelebt hatten und die bereit waren, von ihren Erfahrungen zu erzählen. Um jede Expertenperson bildete sich eine Gruppe von Befragenden. Nach einiger Zeit wechselten dann die Befragenden ihren Platz, und zwar so häufig, bis jeder der Befragenden mit jeder Expertenperson einmal ins Gespräch gekommen war. Dieses Verfahren wurde dann für die verbleibenden Kontexte in anderen Seminarsitzungen erneut angewandt. Das Prozedere wurde in mehreren Semestern wiederholt. Bei den so geschaffenen Gesprächsrunden ging es um das je einmalige, möglichst konkret geschilderte individuelle Erleben in interkulturellen Kontexten. Erwartungsgemäß wurde dabei das ungewohnt Erscheinende stärker thematisiert als das dem Vertrauten ähnlich Erscheinende. Bei der Auswertung wurde auch die Gesprächssituation reflektiert. Hatten die Expertinnen und Experten etwas im Gespräch erkannt, das ihnen so vorher nicht klar war? Unterschieden sich die Befragungsrunden bei jeweils einem Experten oder einer Expertin?

Betrachten wir die berücksichtigten Kontexte nun separat. Der maximal zweimonatige Aufenthalt auf einem anderen Kontinent lässt größere Kontraste erwarten als eine Begegnung in Deutschland oder Europa. Durch den relativ kurzen Aufenthalt tritt Fremdes vermutlich besonders deutlich hervor, an das man sich bei längerem Aufenthalt durchaus gewöhnen kann. Drei Beispiele für Erfahrungen der Studierenden seien genannt: Ein Student nahm in Dubai einen großen Kontrast zwischen einer westlich wirkenden, neuen „shopping mall“ und einem typisch orientalisches erscheinenden Marktviertel in der Altstadt wahr. Hier geht es nicht nur um die Einordnung als Ost-West-Kontrast, sondern auch um die Wahrnehmung eines starken Gegensatzes zwischen arm und reich. Eine Studentin war beeindruckt davon, dass sie als Touristin in der ländlichen Türkei immer wieder zum Tee eingeladen wurde. Relevant ist hier nicht nur die besondere Stellung als Touristin, sondern auch die generelle Bedeutung von Gastfreundschaft. Einer Studentin wurde in Kapstadt empfohlen, das Auto bei Fahrten von innen zu verriegeln, um sich so vor Überfällen zu schützen. Hier geht es nicht nur um eine spezifische Form von Kriminalität, sondern auch um die grundsätzlichere Frage der Durchsetzung des Gewaltmonopols des Staates. Generell ist bei Urlaubsreisen, und um diese handelte es sich bei den Kurzaufenthalten zumeist, ein positives Verhältnis zum Fremden zu erwarten. Das Zielland ist selbst gewählt. Möglich ist bei derartigen Aufenthalten aber auch ein relativ geringes Interesse am Fremden, verknüpft mit einem Rückzug in eine touristisch geprägte Infrastruktur.

Der zweite Kontext betrifft einjährige Aufenthalte. Bei ihnen ist eine generell bei Auslandsaufenthalten zu erwartende Erlebniskurve wahrscheinlich besonders deutlich ausgeprägt und gut zu erfassen. Gestützt auf Oberg (1960) und Gullahorn/Gullahorn (1963) unterscheidet Nazarkiewicz (2015, S. 13) mit unterschiedlich positiver bzw. negativer Stimmung verbundene, aufeinander folgende Phasen: Honeymoon, Ernüchterung & Enttäuschung, Krise (Kulturchock), Anpassung, Integration, Krise zu Hause (Rückkehr-Schock), Anpassung zu Hause und (Re-)Integration zu Hause. Den Studierenden kann nahegelegt werden, ihre Erinnerungen an ihre Auslandserfahrungen mit Bezugnahme auf diese Phasen zu strukturieren. Die meisten der Expertinnen und Experten verbrachten nach dem Abitur ein Jahr im globalen Süden. Einige waren Austauschschüler oder Austauschschülerinnen. Selten dagegen waren Au-pair, work-and-travel-Aufenthalte sowie touristische Reisen. Die genannten Formen des Auslandsaufenthaltes unterscheiden sich erheblich voneinander, und zwar insbesondere im Hinblick auf die Hauptkontaktpersonen und auf die Zuständigkeiten für wichtige Alltagsentscheidungen. Zum Thema Erfahrungen mit dem Fremden seien Äußerungen von vier Expertinnen und Experten wiedergegeben. Eine Studentin lebte ein Jahr lang in Nicaragua und aß dort ge-

wöhnlich drei Mal täglich Reis mit Bohnen und Gehacktem. Die Nahrhaftigkeit der Kombination steht außer Zweifel. Die Monotonie aber war für sie nur schwer zu ertragen. Einem Studenten, der für ein Jahr in Kenia unterrichtete, fielen zahlreiche leere Plastikbeutel auf den Straßen auf. Sie waren zuvor mit Trinkwasser gefüllt gewesen und wurden später von Schulen zu Finanzierungszwecken aufgesammelt. Der Student verglich dies mit dem Wegwerfen von Zigarettensummeln in Deutschland und erreichte dadurch eine Normalisierung. Nicht selten trafen unterschiedliche Fremdheiten aufeinander. So verbrachte eine Studentin ein Jahr in Costa Rica. Sie selbst war durch die Einwanderung eines Elternteils als jüdischer Kontingentflüchtling aus der ehemaligen Sowjetunion geprägt. Eine Austauschschülerin lebte in Texas in einer Familie, zu der auch ein Adoptivkind aus El Salvador gehörte.

Als nächster Kontext sei das Verbringen der Kindheit in einem anderen Land genannt. Für die biografische Prägung durch die Herkunftsländer dürfte das Alter beim Zuzug nach Deutschland entscheidend sein (vgl. dazu Kapitel 2.1.5). Für Studierende, die im Ausland primärsozialisiert wurden, ist eine starke bikulturelle Prägung zu erwarten. Betrachten wir wieder Fremdheitserfahrungen: Eine italienischstämmige Studentin mit langen blonden Haaren, die in Venedig aufwuchs, erzählte sie sei dort immer wieder für eine deutsche Touristin gehalten worden und habe dies positiv erlebt. Ihr Interesse an Deutschland entstand durch diese positiv konnotierte, unzutreffende Fremdzuschreibung. Eine im Alter von 5 Jahren aus dem Iran eingewanderte Studentin erinnert sich noch heute an ihre Ankunft in Hamburg. Sie wurde mit dem Rotlichtmilieu konfrontiert und war schockiert. Wichtig für die Fremdheitserfahrung waren die Tabuisierung von Prostitution im Iran sowie das eigene Lebensalter. Manche Zuwanderung geschah wie erwartet (vgl. Kapitel 2.1). So war eine Studentin mit zehn Jahren aus Kasachstan und eine andere mit drei Jahren aus Kirgisien zugezogen. Daneben gab es Mehrfachprägungen. So ist die Kindheit einer Studentin durch die Migration von Eritrea in den Sudan geprägt. Eine aus Pakistan zugewanderte Studentin hat eine russischstämmige Mutter.

Als letzter Kontext sei das Aufwachsen in Deutschland mit Fremdzuschreibung genannt. Hier sind erhebliche Identitätsprobleme zu erwarten, weil sich Selbst- und Fremdzuschreibung im Allgemeinen nicht decken und weil eine gefestigte Identität wohl nur möglich ist, wenn es gelingt, Selbst- und Fremdzuschreibung in das Selbstbild zu integrieren. Das für diesen Kontext spezifische Spannungsverhältnis entsteht dadurch, dass als „fremd“ eingeordnete Sichtbarkeit – insbesondere im Hinblick auf Hautfarbe, Augenfarbe und Haarkrause, aber auch bezogen auf Name oder Akzent – und Fremdsozialisation nicht zusammenfallen müssen (vgl. Kapitel 3.1). Hinzukommen kann eine Prägung durch eine ethnische „community“, die sich von der durch die Herkunftsgesell-

schaft und der durch die Aufnahmegesellschaft unterscheidet (vgl. Kapitel 3.7). Betrachten wir wieder Einzelbeispiele der Studierenden zu Fremdheit: Eine Studentin mit asiatischem Hintergrund erzählte, dass ihre Mutter erwarte, dass Gäste angebotenes Essen zunächst ablehnen. Wer sofort zugreife, gelte als gierig. Die Studentin kontrastiert zwei kulturelle Muster. Sie ist mit beiden vertraut. Ein Student mit einem italienischen und einem aus einem Balkanstaat stammenden Elternteil erlebt Fremdheit im Zusammenhang mit seiner autochthon deutschen Freundin, die in Bayern wohnt. Während er zum Kühlschrank gehe, wenn er Hunger habe, esse die Freundin nur bei Tisch und bleibe dann sitzen bis alle anderen aufgegessen haben. Vom Studenten werden diese Unterschiede nicht auf nationale Herkünfte, Schicht oder Familie zurückgeführt, sondern als Unterschiede zwischen Bundesländern eingeordnet. Hier zeigt sich wieder, dass bei einer beobachteten kulturellen Differenz zunächst offen ist, auf welche soziale Einheit sie sich bezieht (vgl. Kapitel 3.8). Fremdzuschreibungen, so wurde erwähnt, scheinen gerade für diesen Kontext besonders relevant. Zwei Beispiele: Eine Studentin mit russischsprachigem Nachnamen arbeitet an einer Hotelrezeption. Sie wird immer wieder nach ihrer Herkunft gefragt, eine Form des „othering“, die gegenwärtig stark kritisiert wird (vgl. Kapitel 3.1, 3.9). Eine andere Studentin, deren Eltern aus Subsahara-Afrika stammen, berichtet, dass ihr immer wieder besondere Tanz- und Trommelkompetenzen zugeschrieben werden. Sie ordnet diese Zuschreibung als ein gängiges Stereotyp ein.

Die Rekapitulierung eigener, insbesondere positiver Erfahrungen mit dem Fremden sensibilisiert für interkulturelle Zusammenhänge, fördert Aufgeschlossenheit für Neues und ist eine Alternative zu Defizitansätzen.

4.1.2 Ferntourismus und Konversion

Wegen ihrer Relevanz für das Thema Faszination des Fremden sollen nun Fernreisen und Konversion etwas genauer betrachtet werden. Fernreisen haben eine lange Tradition. Im Zusammenhang mit dem postkolonialistischen Ansatz werden für die Kolonialzeit Fernreisen von Kolonialherren, Siedlern, Religionsvertretern, Händlern, Wissenschaftlern und Ähnlichen breit thematisiert und kritisch eingeordnet. Geht es um Faszination des Fremden, scheinen mir andere Fernreisende von besonderem Interesse: die Künstler. Als ein Beispiel hierfür sei Paul Gauguin genannt. Er lebte von 1891 bis zu seinem Tode 1903, unterbrochen von einem zweijährigen Parisaufenthalt, in der Südsee, und zwar zu meist in ländlichem Umfeld auf Tahiti. Seine dort entstandenen Gemälde sind zunächst geprägt von leuchtenden Farben, starken Frauenfiguren und naturna-

hen Darstellungen. Bei einem zweiten Aufenthalt werden die Farben dann düsterer und die Grundstimmung weniger gelöst und heiter. Die Gemälde aus der ersten Phase fanden starke Verbreitung. Sie suggerieren einen paradiesischen Zustand weitab von aller Zivilisation (vgl. Langenberg 1998).

Die verbreitete Faszination für den Orient setzt eine Konstruktion dieses als Einheit voraus. Said, ein in den USA lebender Literaturwissenschaftler palästinensischer Herkunft, zeigte in „Orientalism“ (Said 1978/1981), dass der Orient als arabisch-asiatischer Raum durch das Schreiben westlicher Akteure über ihn entstand (S. 12), aus den Texten von Kolonialherren, Reisenden, Wissenschaftlern, Literaten und Ähnlichen. Prägend waren zunächst vor allem die britische und die französische Kolonialherrschaft (S. 225 f.). Nach dem zweiten Weltkrieg dominierten Orientalisten in den USA den Diskurs. In den Darstellungen werden den Orientalen auch spezifische Eigenschaften zugeschrieben wie Sinnlichkeit, Grausamkeit, Gleichgültigkeit und Rückständigkeit (z. B. S. 11, 230 f.). Der Ansatz Saids, den Orient als soziale Konstruktion zu betrachten, wurde zum Inbegriff des konstruktivistischen Ansatzes überhaupt.

Als eine für unser Thema sehr einschlägige Studie liegt Schmidt (2001) vor, die aus einer Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg und dem Studienkreis für Tourismus und Entwicklung entstand. Untersuchungsgegenstand ist Fremdheit, die Touristinnen und Touristen in als orientalisches eingeordneten Mittelmeerlandern erleben. Die Erhebung war als Fotowettbewerb angelegt. Touristinnen und Touristen sollten ein Foto einreichen mit dem sie „festhalten, was Ihnen in Ihrem Urlaub (noch) fremd oder fremdartig erscheint“ (S. 75) und dieses kurz kommentieren. Drei Fotos wurden ausgezeichnet. Abb. 23 bekam den ersten Preis. Die insgesamt 564 Fotos wurden mit Hilfe eines Rasters inhaltsanalytisch erfasst. Auffällig war, dass das Fremde zumeist positiv eingeordnet wurde, so waren in 28% der Fälle Sympathie und in 39% der Fälle Faszination erkennbar, aber bei nur 5% wurde Ablehnung sowie bei jeweils 1% wurde Abstoßendes oder Furchterregendes deutlich (S. 188). Außergewöhnlich Erscheinendes wurde als exotisch eingeordnet, so in den Bereichen Kleidung, Landschaft und genereller, Farben oder es wurde mit dem Eigenen kontrastiert, so bei Thematisierung von Ruhe, Gelassenheit, Herzlichkeit und Gastfreundschaft (S. 152–157). Traditionelles wurde erheblich öfter präsentiert als Modernes (36% vs. 9%, S. 188). Wie sind die Daten zu bewerten? Die Auswahl positiv einzuordnender Motive dürfte mit der Grundhaltung zum selbstgewählten Urlaubsland sowie mit einer Orientierung an möglichem Wettbewerbserfolg zusammenhängen. Die starke Gewichtung des Traditionellen zeigt sich auch bei dem abgebildeten prämierten Foto. Dort ist zugleich der Kontrast zwischen Fremdem und Eigenem thematisch. Besonders erhellend fand ich ein Foto zu jugendlichen

Besucherinnen einer Diskothek, das ein 46-Jähriger aus einem Türkeiibesuch einreichte. In seinem Kommentar betonte er die Ähnlichkeit mit der Situation in Deutschland (S. 165). Faszinierend war hier also, dass das als fremd Erwartete sich als nicht fremd erwies.

Abb. 23: Erster Preis



*„Blick auf den Doppeltempel von Komb Ombo, der dem Falkengott Haroeris Sobek geweiht ist. Auf der Fahrt nach Assuan. Für mich ist nicht das bereiste Land oder sind neue Eindrücke fremd, sondern das wirkliche Fremde ist der Kontrast, den die Touristen im dortigen Land entstehen lassen. Auf diesem Foto sehen Sie die Zeitspanne von ca. vier Jahrtausenden. Die Liegestühle auf dem Luxusliner verkörpern die sogenannte Neuzeit, d.h. Atomzeitalter, Fernsehen, Computer und Fabrikfertigungsstraßen ohne Menschenbedarf. Dagegen stehen der wunderbare Tempel für die alten vergangenen Kulturen des ägyptischen Reiches, der mächtigen Pharaonen und des gewaltigen Bedarfs an Menschen zum Bau solcher Tempel. Natürlich habe ich auch die Komik dieses Bildes gesehen, und aus dieser Faszination heraus habe ich dieses Foto gemacht.“
(Ägypten, w, 56)*

Quelle: Schmidt 2001, S. 19

Fernreisen können also mit einer Suche nach traditionelleren Kontexten verknüpft sein, die mit dem eigenen, moderneren Alltag kontrastieren. Dem Fremden werden dann typischerweise Überschaubarkeit und Naturnähe, Emotionalität und Unmittelbarkeit, Technikferne und eine geringere Instrumentalität zugeschrieben (vgl. Bertram 1995, S. 43–45, 79–81). Der eigene Alltag scheint dagegen durch Folgendes geprägt: „Kein Raum (mehr) ohne Funktion, [...] keine Zeit ohne Kontrolle, keine Bewegung ohne Ziel“ (Melber 1992, zit. in Bertram 1995, S. 41). Eine solche Sichtweise blendet traditionelle Elemente in modernen und moderne Elemente in traditionellen Gesellschaften aus. Für Urlaub könnte ergänzt werden, dass häufig Routine, Monotonie und Abgestumpftheit durch „Abenteuer, Spannung, Nervenkitzel“ ersetzt werden soll (S. 80). Möglich ist im Zusammenhang mit Fernreisen ein Fortbestehen kolonialistischer Überlegenheitskonstruktionen als „Grammatik der Rasse“. Diese Überlegenheitskonstruktionen fassen den Fremden typischerweise als barbarischen, wilden Eingeborenen, als verfügbaren Sklaven oder als emotionsgesteuerten Clown bzw. Entertainer (Hall 1989, S. 160 f.). Als für Fernreisen typisch kann Exotismus festgehalten werden, verknüpft mit einer „Tendenz [...] das Fremde als Gegenwelt zur europäischen Zivilisation zu stilisieren“ (Bertram 1995, S. 43).

Ein zweites Phänomen, das mit positiver Zugewandtheit zum Fremden verbunden ist, ist Konversion, hier gefasst als der Übertritt zu einer Religion im

Erwachsenenalter. Den Prozess der Konversion gliedert Stagl (2005) in fünf Phasen. 1) Ablösung: Der Konvertit ist mit seinem bisherigen und/oder derzeitigen Leben unzufrieden. 2) Umorientierung: Der Konvertit informiert sich über die Religion und/oder hat Kontakt zu gläubigen Anhängern. 3) Konversionserlebnis: Es kommt zu einem schrittweisen oder zu einem plötzlichen Übertritt. 4) Verrat und Zudringlichkeit: Der Konvertit ist vielen Gläubigen im Hinblick auf sein Wissen über die Religion überlegen und praktiziert die neue Religion in einer besonders eifrigen Weise. 5) Heiligung und Rückfall: Es kommt zur Festigung des Glaubens, verbunden mit einer Veränderung der Persönlichkeit (S. 257–264). Hier wird also angenommen, dass der Konversion eine biografische Krise vorausgeht und dass der Konvertit über ein besonders hohes Maß an Wissen über seine neue Religion verfügt (vgl. zu Letzterem auch Schütz 1944/2002a in Kapitel 3.2).

Der Übertritt zu einer Religion kann mit einem Wechsel der sozialen Einbindung einhergehen und zwar in unterschiedlichem Ausmaß. Dies verdeutlicht eine Typologie von James (1971, zit. in Stagl 2005, S. 259). Er unterscheidet zwischen 1) Erweckung: Es entsteht nur eine „geringe sozio-kulturelle Distanz“ zum bisherigen Lebensumfeld. 2) Berufung: Es kommt zu einer „institutionalisierten Trennung von der bisherigen Umgebung.“ 3) Übertritt: Die Konversion „kann die völlige Trennung von der eigenen Sprache, Kultur und Herkunft nach sich ziehen“. Das Spektrum der sozialen Auswirkungen einer Konversion reicht also von minimalen Veränderungen bestehender Sozialbeziehungen bis hin zum radikalen Bruch mit dem bisherigen Lebensumfeld.

Im Hinblick auf die derzeitige Situation in der Bundesrepublik ist die Konversion zum Islam von besonderem Interesse. Zum einen gibt es seit längerem eine Debatte über die Stellung des Islams in Deutschland und zum anderen ziehen vermehrt muslimische Flüchtlinge zu. Wohlrab-Sahr (1999) legte mit ihrer Habilitationsschrift schon früh eine qualitative empirische Studie zur Konversion zum Islam vor, die als ein deutsch-US-amerikanischer Vergleich angelegt war. 1992–1996 führte sie narrative Interviews mit 42 Konvertiten durch (S. 7). Generell zu beobachten waren „Identitätsmarkierer“ wie veränderte Speiseregeln, Tragen eines Kopftuchs, Beschneidung und Namensänderung (S. 360). Es kam zum Teil zu Kritik an westlichem Materialismus und Idealisierung (familiärer) Gemeinschaft bei den „Fremden“ (S. 353). Der Konversion ging im Allgemeinen eine biografische Krise voraus (siehe oben), die so bearbeitbar und lösbar erschien. Wohlrab-Sahr unterscheidet in ihrer Studie drei Typen der Konversion, die im Folgenden dargestellt und mit je einem deutschen Fallbeispiel illustriert werden sollen.

Die „Implementation von Geschlechtsehre“ ist dadurch gekennzeichnet, dass der Konvertit oder die Konvertitin eine Verunsicherung im Hinblick auf

die eigene Geschlechterrolle erfahren hat, diese durch einen Bezug auf islamische Vorstellungen zum Geschlecht neu fasst und sich so stabilisiert (S. 143–323). Als Beispiel wird eine Frau genannt, deren Mutter in einer Kleinstadt in einer Beziehung zu einem verheirateten Mann lebte und deren eigene Partner wechselten. Sie wählt nun einen muslimischen Lebenspartner und beginnt Arabisch und Islamwissenschaften zu studieren (S. 152–158). Ein im Interview dargestelltes Erlebnis sei exemplarisch genannt: Die Frau geht bekleidet mit Leggings, langer Bluse und Kopftuch in einem Badesee schwimmen. „Jaa, also, es war mir auch *total peinlich*, und mit Kleidung geht man ja also eben nich‘ ins Wasser.“ Zweimal begegnet sie einer nackten Person: „*überhaupt nich‘ bedeckt, gar nicht ne?*“. Ihre Schlussfolgerung: „Dann hab‘ ich mir gesagt: Mensch wir ham hier die Freiheit. Is‘ doch schön. Wenn die sich das trauen dann trau‘ ich mich auch mit *Kleidung* ins Wasser zu gehen“ (S. 160, kursiv im Original). Die Bekleidung wird hier zunächst nicht als religiös motiviert, sondern als Regelverstoß eingeordnet. Der Regelverstoß scheint legitim, weil auch andere Regelverstöße begehen. Wurde früher gegen Erwartungen im Bereich der Sexualität verstoßen, so kommt es nun zu einem Regelverstoß, der auf die Anwendung „einer ‚höheren‘ Moral“ bezogen ist (S. 160–162).

Beim zweiten Typ von Konversion, der „Methodisierung der Lebensführung“ geht es um die Bearbeitung eines Scheiterns in den Bereichen Bildung und Beruf. Der Islam ermöglicht eine neue Zielsetzung und eine regelgeleitete Strukturierung des Alltags. Es kommt zu einer „religiös verankerten Selbstdisziplinierung“ (S. 289). Beispielhaft sei wieder die biografische Situation einer Person skizziert. Eine aus einer Arbeiterfamilie mit hohen Bildungsaspirationen stammende Frau studierte, wechselte das Studienfach und brach ihr Studium schließlich ab. Sie hat nun einen aus Ägypten stammenden, muslimischen Lebenspartner gewählt und betreibt mit ihm erfolgreich ein Schmuckgeschäft (S. 265 f.). Im Interview setzt sie ihre neue Religion und ihren derzeitigen beruflichen Alltag zueinander in Beziehung:

„ja ich bin.. also jetzt ruhiger geworden, ruhiger jetzt innerlich, ne, /mhm/ .. oder eben auch .. sicherer, .. /ja/ .. ehm.. auch beruhigter [...] Daß ich irgendwie.. ehm.. also ja, daß ich auch zum Beispiel mehr ‚n Ziel habe so oder mehr ‚n Ziel vor Augen sehe [...] mehr so.. zu arbeiten an mir in Bezug auf.. solche Sachen wie.. Geduld, nach wie vor eben diese Hingabe, dieses Hingabegefühl, dieses Vertrauensgefühl, ehm.. ja.. Ehrlichkeit, [...] Es gibt ja irgendwie jeden Tag Situationen, wo man ehm.. in gewisser Weise auf die Probe gestellt wird, /mhm/ wo man sich, also wo man entscheiden kann: so oder so, ne [...] wenn man jetzt zum Beispiel ‚n Geschäft hat oder als Geschäftsfrau gibt’s also ganz viele Situationen, wo man eben irgendwie so entscheiden muß“ (S. 285).

Hier „sind Arbeit und Religion eng miteinander verwoben und stabilisieren sich gegenseitig“ (S. 283).

Beim dritten Typ der Konversion, der „symbolischen Emigration“, kommt es angesichts prekärer Zugehörigkeit zum Bruch mit dem eigenen Umfeld und zu einem Bezug auf idealisierte Andere. Dabei kann die symbolische Emigration mit realer Emigration einhergehen (S. 291 f.). Es sei wieder ein Beispiel genannt. Eine Frau wuchs in der DDR auf. Sie war zunächst in staatsnahen Organisationen aktiv, fand dann Kontakt zur Kirche, zog von einer Kleinstadt in die Großstadt und lernte kurz vor der Wende ihren kosovo-albanischen Lebenspartner kennen (S. 311 f.). Kennzeichnend für ihre Biografie sind häufige Gruppenwechsel, bei denen Abgrenzung mit Suche nach Gemeinschaft verbunden ist. Die Konversion selbst folgt dann der gleichen Logik (S. 315–325). Folgende Interviewpassage zeigt eine Distanzierung vom bisherigen Eigenen und die Idealisierung des Anderen, verknüpft mit einem Wunsch nach Wechsel der Zugehörigkeit. Bezug genommen wird dabei auf einen Türkeiurlaub.

„Naja, vom Deutschsein überhaupt /mhm/.. Von diesen Vorurteilen: Fleißig, ordentlich und so. Dieses.. überhaupt, und diese deutsche Vergangenheit und diese, diese .. Besserwisserei und diese Bürokratie und .. überhaupt, ich hatte so die Nase voll von. /mhm/ Also ich könnte, ich könnte immer noch auswandern. [...] ich hab' mich inner Türkei wohler gefühlt als hier manchmal.. /mhm/ Obwohl ich da ja eigentlich fremd bin, aber irgendwie fühlte ich mich da .. mehr zuhause als, als hier so, auf irgendeine Art“ (S. 321).

Die Konversion wiederholt hier also ein biografisches Grundmuster, bei dem, so Wohlrab-Sahr, „Abgrenzung nach außen starke Vergemeinschaftung nach innen schafft, die wiederum in der nationalen Abgrenzung und im Übertritt zum Islam ihre generalisierteste Form findet“ (S. 324).

Die vorgestellte Studie weist in eine defizitorientierte Richtung. Von biografischer Krise zu sprechen, ist angesichts der Tatsache, dass Konversionen zum Islam häufig mit Eheschließungen zusammenhängen,¹³ problematisch. Aktuelle Relevanz erhält die Untersuchung angesichts einer Zunahme konvertierter Islamisten. Hier könnten insbesondere biografische Krisen und symbolische Emigration wichtige Erklärungsmuster sein. Eindrücklich zeigt die Studie,

13 So bestand bei 118 dokumentierten Fällen der Konversion zum Islam bei etwa einem Drittel der männlichen und bei fast der Hälfte der weiblichen Konvertiten ein Zusammenhang mit einer Eheschließung (Wohlrab-Sahr 1999, S. 361).

dass die Zuwendung zum Fremden im Zusammenhang zu sehen ist mit der Haltung zum Eigenen.

4.1.3 Kleine Kunstwerke zur Faszination des Fremden

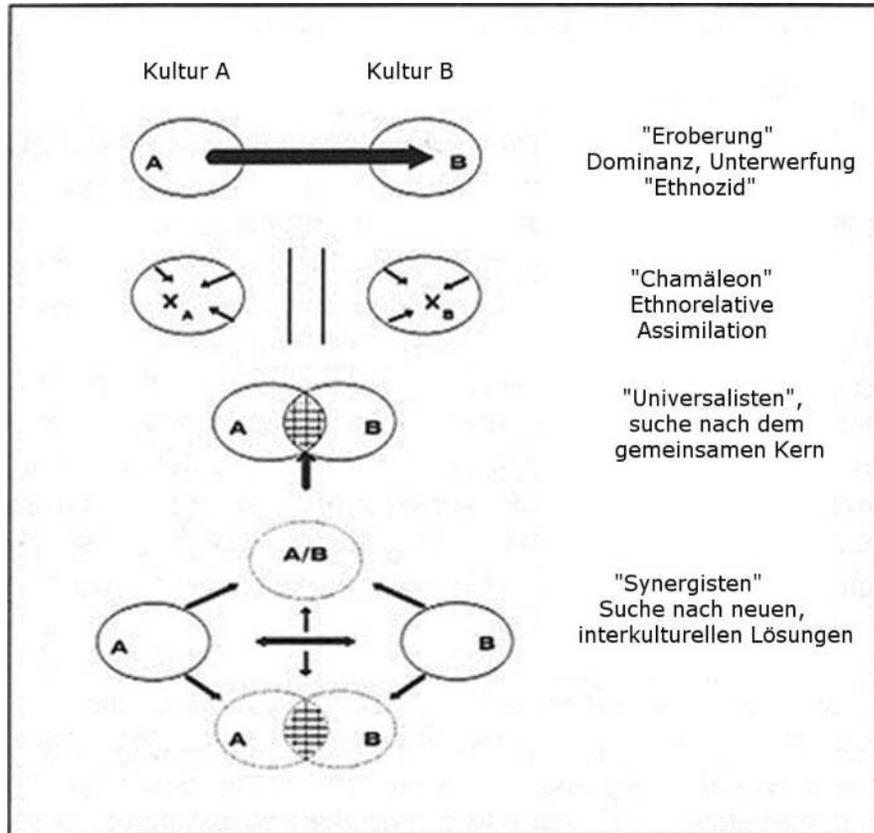
In Planung ist ein qualitatives Forschungsprojekt zur Analyse künstlerischer Produkte zum Thema Faszination des Fremden. Diese werden an der Hochschule Fulda von Studierenden des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen regelmäßig im Rahmen von Seminaren erstellt. Im Folgenden geht es um erste theoretische Vorarbeiten. Zunächst wird kurz auf die psychologische Sicht auf die Faszination des Fremden eingegangen, und zwar bezogen auf frühe Lebensphasen und bezogen auf den psychoanalytischen Ansatz. Dann geht es um Interkulturalitätsstrategien, die beim Umgang mit dem Fremden verwandt werden können. Schließlich werden Typologien vorgestellt, die für eine Systematisierung der erstellten künstlerischen Produkte relevant sein könnten.

Da es sich um ein soziologisches Lehrbuch handelt, sei die psychologische Perspektive nur kurz angerissen. Das Fremde ist in den einzelnen Phasen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft von unterschiedlicher Relevanz. Der Säugling lebt zunächst in einer Symbiose mit der Mutterfigur. Er muss diese dann als Fremdes von sich separieren und er muss sich zur Sicherung seiner vitalen Grundbedürfnisse auf sie beziehen (Erdheim 1992, S. 21). Im Alter von etwa acht Monaten fremdelt das Kleinkind. Es reagiert nicht generell positiv auf menschliche Zuwendung, sondern unterscheidet deutlich zwischen vertrauten und fremden Personen. Gegenüber Fremden „zeigt [es] individuell verschiedene Grade der Ängstlichkeit, ja sogar Angst und lehnt den Fremden ab“ (Spitz 1965, zit. a.a.O., S. 20). Zugleich aber zeigt sich „soziales Neugierverhalten“: Der „Neuigkeitswert sozialer Objekte [wird] zum Anreiz für motiviertes Verhalten“ (Bischof 1985, zit. a.a.O., S. 219). Inwieweit der Fremde in diesem Alter als bedrohlich oder als interessant wahrgenommen wurde, prägt den späteren Umgang mit dem Fremden wohl entscheidend (Lindner 1994, S. 149). In der Latenzzeit scheint dann die kognitive Aneignung von Informationen über den Fremden zu dominieren. Während der Adoleszenz steht eine Loslösung von den Eltern im Zentrum und damit zugleich eine Öffnung gegenüber dem Fremden. Dies gilt sowohl für die Entwicklung eines eigenen, von dem der Eltern abweichenden Weltbildes (Erikson 1966, zit. in Ewert 1983, S. 125–128) als auch für die Partnerorientierung (Marcia 1980, zit. a.a.O., S. 127 f.), denn zur Vermeidung von Inzest ist die Wahl eines fremden Partners zwingend.

In psychoanalytisch orientierten Ansätzen ist das Fremde zunächst Eigenes. Es handelt sich um frühkindliche Erfahrungen, Wünsche, Ängste und Triebe, die verdrängt werden und als Teil des Unbewussten dem Ich nicht mehr direkt zugänglich sind. So heißt es bei Freud (zit. in Kristeva 1990, S. 201): „dies Unheimliche ist wirklich nichts Neues oder *Fremdes* [kursiv im Original] [...], sondern dem Seelenleben von alters her Vertrautes, das ihm nur durch den Prozeß der Verdrängung entfremdet worden ist“. Die nicht eingestandenen Teile des Selbst werden typischerweise auf andere projiziert. So erscheint das Fremde „als Projektionsfläche eigener Wünsche und Befürchtungen“ (Janz 2001, S. 9). Starke Sexualität oder Mordlust beispielsweise werden den Anderen zugeschrieben (vgl. Fenichel 1946, zit. in Erdheim 1992, S. 21 zu Juden). Ansatzpunkt für eine mögliche Veränderung ist hier das Unbewusste selbst, das im Witz oder im Unheimlichen manchmal kurz aufscheint. „Aus Es muss Ich werden“. Wenn das gelingt, ist eine Projektion nicht mehr nötig.

Für einen möglichen Umgang mit dem Fremden liegt eine interessante Systematisierung zu interkulturellen Begegnungen vor (Abb. 24). Bei der ersten Interkulturalitätsstrategie handelt es sich um ein Dominanzmodell, das klassisch für (Post-)Kolonialismus gilt. Es kann aber auch sehr viel breiter gefasst werden als „die andere Kultur am eigenen Maßstab messen“ (Krewer 1996, S. 155). Eine zweite Strategie besteht darin, wie ein Chamäleon vorzugehen. Es wird versucht, sich einer anderen Kultur möglichst stark anzugleichen, um sie näher kennenzulernen. Dies kann allerdings zur Selbstverleugnung, zur Ausblendung des Eigenen führen. Eine mögliche Lösung erscheint mir hier, die eigenen Gedanken, Wünsche und Interessen „in der Sprache des anderen“ zu formulieren. Bei der dritten Interkulturalitätsstrategie geht es um die Suche nach einem gemeinsamen Kern, einer „bereits vor dem Kontakt existierende[n] Schnittmenge“ (S. 154). Hierher passt die heute sehr verbreitete Devise, in der Begegnung mit dem Fremden nicht auf Trennendes, Unterscheidendes zu fokussieren, sondern auf das Gemeinsame, das Geteilte. Dieses Gemeinsame kann universell sein, wie z. B. Eltern (gehabt) zu haben oder spezifisch, wie z. B. ein geteiltes Hobby oder ein ähnlicher Beruf. Die Strategie der Synergisten schließlich fokussiert auf einen Prozess, der „erst durch den Kontakt [...] zustande kommt“ (a.a.O.). Es geht hier um dialogische Aushandlungsprozesse. Ähnlich wie beim dritten Raum (vgl. dazu Kapitel 3.9) wird versucht, unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten, kreativ nach Lösungen zu suchen. Die vorgestellte Typologie schafft Orientierungspunkte für eigenes Handeln und sie kann ermöglichen, die künstlerischen Produkte zur Faszination des Fremden grob zu klassifizieren.

Abb. 24: Interkulturationsstrategien



Nachbildung der Quelle: Krewer 1996, S. 154

Es ist aber auch möglich, dass sich die künstlerischen Produkte nicht auf interkulturelle Begegnungen beziehen, sondern auf das Fremde an sich. Für diesen Fall bietet eine Typologie, die Schäffter (1991) unter Bezugnahme auf Waldenfels (1989) entwickelte, Orientierung:

„Das Fremde als das Auswärtige, das Ausländische, d. h. als etwas, das sich jenseits einer räumlich bestimmaren Trennungslinie befindet. Raumbezogene Deutungsmuster des Fremden unterscheiden hierbei zwischen „Zugänglichkeit“ und „Unzugänglichem“. Es geht dann um die lokale Erreichbarkeit von bislang Abgetrenntem. Diese Perspektive enthält gleichzeitig eine starke Betonung des „Inneren“ als Heimat oder Einheitssphäre.

Das Fremde als Fremdartiges, z. T. auch im Sinne von Anomalität, von Ungehörigem oder Unpassendem steht in Kontrast zum Eigenartigen und Normalen, d. h. zu Eigenheiten, die zum Eigenwesen eines Sinnbezirks gehören.

Das Fremde als das noch Unbekannte bezieht sich auf Möglichkeiten des Kennenlernens und des sich gegenseitig Vertrautmachens von Erfahrungsbereichen, die prinzipiell erreichbar sind.

Das Fremde als das letztlich Unerkennbare, ist das für den Sinnbezirk transzendente Außen, bei dem Möglichkeiten des Kennenlernens prinzipiell ausgeschlossen sind.

Das Fremde als das Unheimliche zieht seine Bedeutung aus dem Gegensatz zur Geborgenheit des Vertrauten. Hier geht es um die beklemmende Erfahrung, daß auch Eigenes und Vertrautes zu Fremdartigem umschlagen kann. Die Grenze zwischen Innen und Außen verschwimmt, wenn das „Heimische“ unheimlich wird“ (S. 14).

Das Fremde als Auswärtiges betrifft alle nationale Grenzen überschreitende Migration und somit den Gegenstand des Lehrbuchs. Das Fremde als Fremdartiges fokussiert auf kulturelle Differenz, die mit Ersterem in unmittelbarem Zusammenhang stehen kann, aber nicht muss. Wesentlich für das Fremde ist die Unterscheidung zwischen dem Nichtverstandenen und dem Nichtverstehbaren. Eine gewisse Sicherheit in der Orientierung kann dadurch entstehen, dass das Fremde zwar nicht verstanden, aber als prinzipiell verstehbar eingeordnet wird. Möglich ist aber auch, Nichtverstehen zu konstatieren und dies ohne weitere Einordnungen und Nachforschungen so stehen zu lassen. Das Fremde als Unheimliches schließlich verweist auf die oben kurz umrissene psychoanalytische Perspektive.

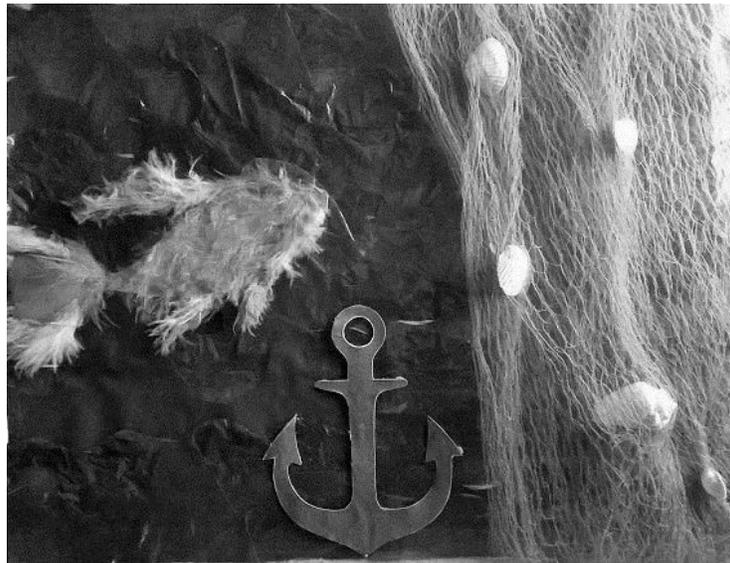
Kommen wir nun zu den künstlerischen Produkten zur Faszination des Fremden. Sie entstanden als Leistungsnachweise für die erfolgreiche Teilnahme an einem Seminar zum selben Thema. Präzisiert wurde als Vorgabe: „Das Medium kann frei gewählt werden. Es kann sich zum Beispiel um einen Film, um eine Collage oder um eine Skulptur handeln. Wichtig sind Aufwand, künstlerische Gestaltung, Reflexivität und Empathie.“ Die Kunstwerke wurden vor der Seminargruppe präsentiert und mit ihr diskutiert. Der letzte Jahrgang reichte zudem ein Foto des Kunstwerkes sowie eine einseitige Kommentierung ein.

Einige Kunstwerke seien exemplarisch vorgestellt. Beginnen wir mit Kunstwerken mit deutlich biografischen Bezügen. Ein Student asiatischer Herkunft zeichnete sich selbst in Lederhose. Er wuchs im Allgäu auf und hätte gern so ausgesehen wie die anderen Jungen seiner Umgebung. Eine Studentin hatte ein Iglu-Zelt aufgebaut auf dem außen Fotos aus Reiseprospekten zu Ägypten und innen Fotos von alltäglichem Zusammenleben in Kairo befestigt waren. Alle Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen betrachteten das Zelt zunächst von außen und krabbelten dann hinein. Die Studentin hatte ein Jahr in einer Familie in Kairo gelebt, was ihr eine Wahrnehmung von innen ermöglichte, die sich deutlich von der Außendarstellung unterschied. Eine Studentin bat alle Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen, sich in einen Stuhlkreis zu setzen. Sie sollten so nah sitzen, dass sich die Schultern berühren und sie sollten die Augen geschlossen halten. In der Hand hielten jeder und jede ein Busticket aus

Lima. Vom Band liefen laute Verkehrsgeräusche und die Studentin erzählte nun von ihren vielen, jeweils mehrstündigen Busfahrten im Stadtgebiet während ihres einjährigen Aufenthaltes in Lima.

Bei manchen Kunstwerken dominiert eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema. So präsentierte beispielsweise eine Studentin eine Collage zum Meer (Abb. 25). Das Meer sei weit und unergründet. Der bunte Fisch repräsentiere das Fremde. Die Muschel verweise auf Schätze, die es in jeder Kultur geben. Der Anker symbolisiere die Möglichkeit zu bleiben, aber auch wieder aufzubrechen. Ein anderer Student hatte eine große, flache, längliche Wellblech- und Holzkonstruktion gezimmert. Einzelne Studierende sollten hindurchkriechen. Am Ende fand sich ein buntes, ansprechendes Bild. Der Student kommentierte dies folgendermaßen: der Weg zum Fremden sei mühsam, aber er lohne sich.

Abb. 25: Meer



Quelle: Zoeller 2015

Bei wieder anderen künstlerischen Produkten stand die Interaktion im Vordergrund. So stellte sich eine Studierende auf einen belebten Platz in der Fuldaer Innenstadt mit einem Schild, auf dem kostenlose Umarmungen angeboten wurden, während eine andere Studentin die Reaktionen der Passanten filmte. In diesem Fall ging es um eine ungewöhnliche Form der Kontaktaufnahme und um eine vorbehaltlose Zuwendung zum Fremden. Zwei andere Studentinnen verteilten Kopien an die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer auf die sie je zwei Handflächen gezeichnet hatten. Je zwei Studierende sollten je eine Hand auf die Kopie legen und so lange miteinander reden bis sie sich nicht mehr fremd fühlen. Erst dann durften sie ihre Hände von der Kopie lösen. Hier ging

es um eine Bearbeitung von Fremdheit durch das Gespräch. Interessant war, dass einige Studierende versuchten, möglichst viel übereinander zu erfahren, während andere Gemeinsamkeit durch informelles Plaudern herstellten.

Versuchen wir, die sieben genannten Beispiele weiter auszudeuten. Die Lederhosenzeichnung verweist auf schmerzliche Fremdeitszuschreibung, die dem eigenen Selbstbild nicht entspricht. Das Iglu-Zelt setzt die Kontakthypothese um: durch Zusammenleben werden Stereotype abgebaut. Die Busfahrt verweist auf soziale Ungleichheit, auf hohe Bevölkerungsdichte und auf unzureichende Infrastruktur im globalen Süden. Der Fisch fasst das Fremde als Bereicherung. Die Wellblechkonstruktion betont Konflikthaftigkeit, Schmerz und Mühseligkeit bei der Annäherung an das Fremde. Die Einladung zur Umarmung fokussiert auf Aufheben von Fremdheit durch Annäherung und Körperlichkeit. Die Hände schließlich zeigen die fremdeitsreduzierende oder -aufhebende Wirkung des Gesprächs. Die vorgestellten Kunstwerke zeigen, wie bei Studierenden eines auf Interkulturalität ausgerichteten Studiengangs zu erwarten, eine positive Grundhaltung zum Fremden. Einzige Ausnahme bildet, und das scheint mir zentral, der von Fremdzuschreibung selbst Betroffene. Das Fremde wird zum Teil als andersartig und als „bunt“ gefasst. Zum Teil wird das Fremde in seiner Fremdheit präsentiert, ohne dass es zu einer kognitiven Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit kommt, so bei der Collage zum Meer und bei der begehbaren Wellblechkonstruktion. Fremdheit wird häufig als durch Interaktion überwindbar präsentiert, so beim Iglu-Zelt, bei den Umarmungen und beim Spiel mit Händen.

Das hier angedeutete Verfahren soll zu einem Lehrforschungsprojekt ausgebaut werden. Die Analyse kleinerer Kunstwerke von Studierenden soll Ansatzpunkte für eine eher positive, vielleicht auch ambivalente Haltung zum Fremden herausarbeiten. Dabei scheint mir der kreative Aspekt des Leistungsnachweises von Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden hat nicht nur eine kognitive Komponente, als Neugierde, als Aneignung von Wissen und als Spaß an Erkenntnis, sowie eine affektive Komponente, als Empathie, als Perspektivübernahme und als Aktualisierung von Ängsten und Wünschen. Wenn es um Aushandlungsprozesse in einem dritten Raum geht und um Interkulturalitätsstrategien, die auf Synergieeffekte setzen, dann ist zur Entwicklung neuer Lösungsansätze beim Umgang mit kultureller Differenz Kreativität gefragt.

Zu Kapitel 4.1:

- Folgendes, von Nazarkiewicz (2015, S. 60) vorgelegtes und interpretiertes Transkript stammt aus ihren Forschungen zur Kommunikation in interkulturellen Trainings (Abb. 26). Deuten Sie das Beispiel weiter aus.

Abb. 26: Kulturreflexive Deutungsarbeit

Leiterin	<i>was übrigens AUch im bezug auf zEI :T manchmal lästig sein könnte,</i> <i>also in der indischen höflichkeit is ähm: Usus dass man mehrfach ABlehnt bevor man dann doch (.) zUsagt</i>	Zitierte kulturgebundene Bewertung Norm, Wert benennen Kategorische Formulierung
Barbara? Leiterin	<i>mh</i> <i>das gibts schon in mANchen auch in bELgien ist das üblich in england ist ▲ auch ziemlich üblich;</i>	Beispielkulturen Eingeschränkte Generalisierungen
Peter Leiterin	<i>ach- [ja.] [ä : hm] (.) das ist die INdirektere kommunikation</i> <i>nich, would you like a cup of tea : =oh no. ▲ Toch go on, have a cup of tea. (.) sO. (.) nich?</i> <i>also man lässt sich dann dazu überrEden es ist so ein spIEL hin und her</i>	Fachbegriff, Konzept einführen Geschichte oder Szene, welche das Verhaltensmuster darlegt Perspektivübernahmen und -reflexion, introspektives Sprechen

Quelle: Nazarkiewicz 2015, S. 60

4.2 Sprachliche Bewältigung von Interaktionssituationen

4.2.1 Sprachbiografien von Migrantinnen

Das folgende Kapitel 4.2 widmet sich Migrantinnen, die schon recht lange in Deutschland leben und nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Es interessiert – aus soziologischer Perspektive –, warum sie wenig Deutsch können, wie sie ihren Alltag meistern und welche Möglichkeiten zur Verbesserung der Deutschkenntnisse bestehen. Dieses Thema scheint mir bisher vernachlässigt, aber von besonderer Relevanz (vgl. Zwengel/Hentges 2010, S. 9–11). Für gewöhnlich geraten die fokussierten Frauen nur als Mütter in den Fokus, wenn es darum geht, Spracherwerb und Schulerfolg ihrer Kinder zu fördern (vgl. zu Förderungsansätzen Zwengel 2006). Die Bedürfnisse der Frauen selbst werden wenig thematisiert. Kinder haben für sie, wenn sie Mütter sind, natürlich eine große Bedeutung. Diese sind wesentliche Interaktionspartner im Alltag, bieten Anknüpfungspunkte für Außenkontakte und können beim Spracherwerb unterstützen. Wichtig aber scheint mir, Frauen nicht auf die Mutterrolle zu redu-

zieren und die Mutterrolle nicht auf Förderung von Spracherwerb und Schulerfolg der Kinder. Diese Vorüberlegungen erklären den spezifischen Zuschnitt von drei kleineren, qualitativ orientierten Forschungsprojekten, die weitgehend in Anbindung an die Hochschule Fulda entstanden sind und die in den Kapiteln 4.2.1, 4.2.2 und 4.2.3 vorgestellt werden sollen. Die Studien liegen schon ein wenig zurück und wurden aus arbeitsökonomischen Gründen nicht durch die Einarbeitung aktuellerer Forschungsliteratur erweitert. Es handelt sich, wie für (Fach-)Hochschulen naheliegend, um anwendungsorientierte Forschung. So besteht die Hoffnung, dass Fragestellung und Ergebnisse von praktischer Relevanz sind.

Geht es um Gründe dafür, dass der Erwerb des Deutschen gering bleibt, liefert bereits ein Aufsatz von Ucar (1999) hilfreiche Anregungen. Er systematisiert mögliche Ursachen dafür, dass nicht wenige Kinder der dritten Generation bei Schuleintritt das Deutsche kaum beherrschen. 1) Subkultur: Migranten leben häufig räumlich konzentriert. Dabei kann es sich um Nachbarschaften mit einer hohen Zahl von Eingewanderten gleicher Nationalität, gleicher regionaler, gleicher lokaler und sogar gleicher familiärer Herkunft handeln. 2) Heiratsmigration: Heiratspartnerinnen und -partner mit geringen oder fehlenden Deutschkenntnissen ziehen nach. So beginnt, so wäre zu argumentieren, der Integrationsprozess immer wieder neu (vgl. Kapitel 2.1.5). 3) Medien: Es werden in hohem Maße herkunftssprachliche Medien rezipiert, sei es als Fernsehen, Videofilme oder Printmedien. Zu ergänzen wären heute DVD, „blue-ray“ und Internet. 4) Kindertagesstätten: Migrantische Kinder besuchen häufig keine Kita. Wenn sie es tun, treffen sie dort nicht selten auf zahlreiche Kinder gleicher Herkunftssprache. Beschäftigte Tagesmütter sind zudem oft gleicher ethnischer Herkunft wie die Familien, in denen die Kinder aufwachsen. 5) Eltern: Viele Eltern sind rückkehrorientiert oder fokussieren stärker als die eigenen Eltern auf die Herkunftskultur. Dies könnte mit Identitätsproblemen der Eltern selbst zusammenhängen. 6) Großeltern: Großeltern werden häufig für die Kinderbetreuung eingesetzt. Oft sprechen sie selbst kaum Deutsch. 7) Auslandsaufenthalte: Aufenthalte im Herkunftsland sind gerade für Kinder im vorschulischen Alter recht häufig und zum Teil sehr lang (S. 96–99). Einige der genannten Punkte können direkt auf die hier fokussierten Migrantinnen übertragen werden. Zu ergänzen wären ein häufig geringes Bildungsniveau, das den Besuch von Sprachkursen erschwert, sowie eine verbreitete häusliche Orientierung, die die Zahl außerfamiliärer Kontaktpersonen beschränkt. Welche dieser möglichen Aspekte relevant sind, müsste mit quantitativen Methoden überprüft werden.

Bei den Praktiken des Spracherwerbs der fokussierten Migrantinnen werden formelle und informelle Ansätze oft miteinander verknüpft. Sehr schön zeigt sich dies bei Duff/Leuppi (1997), einer Diplomarbeit, die an der Schule für Soziale Arbeit in Zürich eingereicht wurde. Mit Leitfadeninterviews wurden sieben Flucht- und sieben Arbeitsmigrantinnen befragt. Es ging um die Lebenssituation vor, während und nach der Migration, um Bilanzierungen und um Zukunftsperspektiven. Für unser Thema ist die Studie relevant, weil sie die erste Generation betrifft (Einreisealter mindestens 18 Jahre) und weil es um Migrantinnen mit bereits längerem Aufenthalt geht (5–25 Jahre) (S. 43). Die Untersuchung besticht durch die ausführliche Wiedergabe sehr anschaulicher Interviewpassagen. Dies betrifft auch den Spracherwerb. Genutzt werden von den befragten Frauen institutionalisierte Angebote im Durchgangszentrum, im Konsulat oder als Fernkurs. Daneben steht die eigenständige Nutzung von Mitteln wie Sprachreiseführer, Schulbücher der Kinder und diverse Lektüren. Deutlich werden, wie auch in vielen anderen Studien, Probleme, Sprachunterricht und Kinderbetreuung miteinander zu vereinbaren, sowie die besondere Herausforderung, Sprachkurse zu besuchen trotz weit zurückliegendem und nur wenige Jahre umfassendem Schulbesuch (z. B. S. 65 f.).

Kern dieses Kapitels bilden die Sprachbiografien von drei Migrantinnen, die an „Mama lernt Deutsch“-Kursen teilgenommen haben. Betrachten wir zunächst derartige Kurse. Sie haben zum einen den Vorteil, dass sie Frauen zusammenbringen. Dass dies für manche Teilnehmerinnen ausgesprochen wichtig sein kann, verdeutlicht folgende Studie. Duman (1999) kontrastiert in ihrer Dissertation berufstätige türkischstämmige Frauen in Hamburg und in einer anatolischen Stadt. Sie unterscheidet dabei zwischen normgebundenen und nicht normgebundenen Frauen im Sinne einer hohen oder geringen Traditionsgebundenheit. Empirische Basis sind 30 Interviews sowie Gruppengespräche mit je mehreren der interviewten Frauen (S. 3). Untersucht wird das Schweigen in informeller Alltagskommunikation (S. 201), wobei zwischen Gesprächen mit dem Ehemann und Gesprächen in Frauengruppen unterschieden wird. Im Einzelnen geht es um institutionelles, situatives, interaktives, themenbedingtes, kulturbedingtes und vorstellungsbedingtes Schweigen (S. 53). Für den vorliegenden Zusammenhang ist zentral, dass die Frau in der Kommunikation mit dem Ehemann nur begrenzte Redemöglichkeiten hat und dass bestimmte Themen wie Politik oder Sport im Allgemeinen ausgeklammert und andere, wie Sexualität, tabuisiert bleiben. Die Frauengruppe dagegen ermöglicht eine Umsetzung von „Ausdrucksbedürfnisse[n], die gegenüber den Männern nicht realisierbar sind“ (S. 199). Dabei dominieren persönliche und tradierte Themen, wobei Bezüge zur Gegenwart und zur näheren Umgebung wesentlich sind. In der Frauengruppe ist das Rederecht hierarchisch organisiert; die älteren

Frauen haben Vorrang. Das vorgestellte Grundmuster wird als in den vier unterschiedenen Kontexten, die sich durch die Kreuzung Anatolien vs. Hamburg und traditionell vs. modern ergeben, in erwartbarer Weise unterschiedlich stark ausgeprägt dargestellt. Die angeführten Interviewzitate belegen diese angesetzten, graduellen Unterschiede nur begrenzt. Das Grundmuster aber ist interessant. Es zeigt eine spezifische und hohe Bedeutung von Kommunikation in der Frauengruppe.

Bei den „Mama lernt Deutsch“-Kursen handelte es sich um ein spezifisches, niedrighschwelliges Angebot für Migrantinnen, das angesichts der Einführung von Integrationskursen auf der Grundlage des Zuwanderungsgesetzes von 2005 stark an Bedeutung verlor.¹⁴ Die Integrationskurse sind standardisierter und professionalisierter, was Curriculum, Ausbildung des Lehrpersonals und Leistungskontrollen betrifft und sie haben im Allgemeinen eine stärkere Progression. Der Ansatz, Frauen auch separat zu unterrichten, wird allerdings in vom BAMF finanzierten Spezialangeboten weitergeführt. Die sogenannten „Mütterkurse“ wurden in Berlin 1991 eingeführt. Damals erklärten sich die Berliner Bezirke bereit, für die vier Bezirke mit dem höchsten Ausländeranteil Deutschunterricht für Mütter in Kitas und Schulen anzubieten, an denen der Ausländeranteil mindestens 56% betrug. Mit der Umsetzung wurden die Volkshochschulen betraut (Zwengel 2004c, S. 19 f.; Breitkopf 2002). Vergleichbare Angebote gab es z. B. in Frankfurt (Nagel 2002) und in Bremen (Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen/Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen Hrsg. o.J.). Zum Umfang und zur Nutzung derartiger Programme sei exemplarisch eine Studie zu Berlin für das Jahr 2001 genannt (VHS 2001). Damals gab es dort 300 Mütterkurse mit insgesamt 4.500 Teilnehmerinnen. Bei 1.056 für das Sommersemester berücksichtigten Teilnehmerinnen dominierte mit 55% die türkische Herkunft. Das Bildungsniveau der Frauen war häufig niedrig. Ein Drittel der Kursteilnehmerinnen hatte maximal fünf Jahre lang eine Schule besucht. Zudem waren die Bildungsvoraussetzungen recht heterogen. 16% der Kursteilnehmerinnen verfügten über einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss. Was die familiäre Situation betrifft, so waren 90% verheiratet und 49% hatten ein bis zwei Kinder. Im Hinblick auf das hier verfolgte Erkenntnisinteresse besonders wichtig ist der Hinweis, dass 38% bereits über zehn Jahre und weitere 37% vier bis zehn Jahre in Deutschland lebten (Zwengel 2004c, S. 20). Bezogen auf die Kommunikationsbedürfnisse ist Rost-Roth (2005) einschlägig. Die 203 von ihr befragten Teilnehmerinnen Ber-

14 An den Mütterkursen wurde kritisiert, der Ansatz sei infantilisiert („Mama“) (Gogolin, Berlin, Humboldt-Universität, 14.11.2015) und er berücksichtige die Elternrolle des Mannes nicht ausreichend („Mama lernt Deutsch, Papa auch“).

liner Mütterkurse wollten mehrheitlich Deutsch lernen für formelle, institutionelle Kontakte in den Bereichen Bildung, Einkauf, Wohnen, Gesundheit und Behörden. Informelle Kontakte, etwa zu Nachbarn, anderen Eltern oder Kindern, spielten nur eine untergeordnete Rolle.

Meine eigene Untersuchung knüpft an eine Lehrtätigkeit im Herbst 2002 in einem Mütterkurs an einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg an. 2003 und 2005 wurden qualitative Interviews mit drei ehemaligen Teilnehmerinnen dieses Kurses erhoben. Alle drei lebten bereits lange in Deutschland. Sie kontrastierten im Hinblick auf Nationalität, Bildungsniveau, Berufstätigkeit und Familienzentrierung. Die als Pretest gedachte Erhebung wurde nicht ausgebaut, aber dreifach ausgewertet, so im Hinblick auf Sprachkurseangebote (Zwengel 2004c), auf Spracherwerbs- und Eingliederungsmuster (Zwengel 2010b) sowie auf Potenziale narrativer Interviews (Zwengel 2013). Die folgende Präsentation von Sprachbiografien bezieht sich primär auf den zweiten Auswertungsschritt.

Beginnen wir mit der Sprachbiografie von Betül.¹⁵ Für sie wurde das Stichwort *Autonomie* gewählt. Vorgestellt sei zunächst die Lebensgeschichte. Betül wurde 1972 geboren, wuchs an der Schwarzmeerküste auf und lebte dann in einer eigenen Wohnung in Istanbul, mit engem Kontakt zu anderen in der Stadt ansässigen Verwandten. Im Alter von 16 Jahren heiratete sie und zog zusammen mit ihrem Ehemann und Verwandten seinerseits nach Berlin. Als die gemeinsame Tochter geboren wurde, ging sie selbst für sechs Jahre zurück in die Türkei. 1989 wurde dann der gemeinsame Sohn geboren. Betüls Ehemann wurde arbeitslos, trank und schlug seine Frau. 2001 reichte sie die Scheidung ein. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnte die Tochter beim Vater. Der Sohn lebte bei Betül. Betüls Beziehungen zur Schwiegerfamilie sind zerrüttet. Ihre Herkunftsfamilie lebt in der Türkei. Die Biografie von Betül ist entscheidend geprägt durch ein Herauslösen aus Familienbeziehungen.

Bei Betül zeigt sich eine autonomiebezogene Grundorientierung. Zentrale „in-vivo“-Kategorie des Interviews ist „allein“, ein Wort, das von Betül 29 Mal verwendet wird. Dieses häufige Vorkommen kann auch mit begrenzten Variationsmöglichkeiten angesichts geringer Deutschkenntnisse zusammenhängen. Zu erwarten wäre, dass Betül „allein“ primär auf die familiäre Situation bezieht und negativ konnotiert. Dies ist nicht der Fall. Bezüge zur Familie sind bei der Verwendung selten und zumeist mit einer positiven Bewertung verbunden. So sagt Betül zur Trennung vom Ehemann: „jetzt besser .. alleine ist okay ((Lachen)) is gut“ (Transkript S. 10, Z. 1). Zumeist aber bezieht sich „allein“ auf gewünschte Außenkontakte. Betül möchte allein zum Einkaufen, zum Arzt, zu Ämtern gehen, ohne auf die Unterstützung durch andere angewiesen zu sein:

15 Verwendet werden Decknamen.

„warum Nachbarn immer .. helfen ja ich gern allein aber ((Lachen)) nicht Übung“ (Transkript S. 4, Z. 36–37). Sprachbezogene Unterstützung durch Begleitung und Übersetzen erhält Betül nicht nur durch eine türkischstämmige Nachbarstochter, sondern auch durch ihren Sohn. Dies zeigte sich bereits in der Interviewsituation. Nach einem informellen Eingangsgespräch, bei dem der Sohn anwesend war und zum Teil übersetzte, wollte ich das Interview gern mit Betül alleine führen. Der Sohn verließ zwar das Zimmer, blieb aber in Hörweite. Der bei Betül deutlich werdende Wunsch nach stärkerer Autonomie wird von ihr explizit mit Motivation zum Erwerb verbesserter Deutschkenntnisse verknüpft: „alleine alle alleine gehen ((Lachen)) ist schön ... richtig schön ... lesen und hören ... sprechen“ (Transkript S. 8, Z. 43–44).

Welche Perspektiven ergeben sich nun im Hinblick auf eine Erweiterung der Deutschkenntnisse bei Betül? Zur Zeit des Interviews dominiert Spracherwerb durch berufliche Praxis. Betül arbeitet in einer Bäckerei. Stolz zählt sie die Namen der Produkte auf mit denen sie Brötchen belegt (Transkript S. 7, Z. 37–40). Durch informelle Gespräche mit Kundinnen und Kunden festigt sie ihre Sprachkenntnisse und baut diese aus. Ein anderer möglicher Ansatzpunkt für eine Verbesserung der Deutschkenntnisse ergibt sich aus Betüls Wunsch nach deutschen Freundinnen. Daneben besteht ein deutliches Interesse an einem Sprachkurs. Betül besuchte einen Sprachkurs, musste diesen aber aufgeben, weil Vormittagsunterricht mit ihren Arbeitszeiten kollidierte. Sie würde gern einen Abendkurs besuchen, kennt aber keine Angebote. Betül äußerte den Wunsch nach einem abendlichen Sprachkurs wiederholt und so dringlich, dass ich das Interview unterbrach, um mit ihr zunächst diese Frage zu klären. Hier zeigt sich eine sehr starke Motivation zur Verbesserung der Deutschkenntnisse.

Die Sprachbiografie von Ceyda lässt sich durch das Stichwort *Fossilierung* charakterisieren. Beginnen wir wieder mit der Lebensgeschichte. Ceyda wurde 1964 geboren. Sie wuchs in der Türkei auf, zunächst nahe der Grenze zum Iran und dann in Bursa. Mit 19 Jahren heiratete sie und zog zu ihrem Mann nach Berlin. Fünf Jahre lang wohnte das Paar zusammen mit Mitgliedern der Schwiegerfamilie. 1993 wurde die Tochter geboren; ein Jahr später der gemeinsame Sohn. Ceydas Biografie ist durch nicht realisierte Bildungsaspirationen gekennzeichnet. Nach fünf Jahren musste sie, vor allem auf Wunsch der Großeltern, die Schule verlassen. Sie bildete sich fort, indem sie las und vor allem indem sie drei jüngere Brüder beim Lernen unterstützte. Im Interview äußert Ceyda den Wunsch, eine Berufsausbildung zu absolvieren. Da sie nur fünf Jahre zur Schule ging, keine Zeugnisse vorweisen kann, nie berufstätig war und zum Zeitpunkt des Interviews bereits über 40 Jahre alt ist, dürfte dieser Wunsch kaum realisierbar sein.

Ceydas Motivation zum Deutschlernen bezieht sich zum Zeitpunkt des Interviews in erster Linie auf den Wunsch, eine Berufsausbildung zu beginnen. Ein weiterer Bezugspunkt sind türkischstämmige Freundinnen der zweiten Generation, die sowohl Türkisch als auch Deutsch sprechen. Ceyda möchte sich an Gesprächen, bei denen zwischen beiden Sprachen gewechselt wird, besser beteiligen können. Hinzu kommt das Ziel, mit einer ehemaligen Deutschlehrerin, die Teil einer sonst türkischstämmigen Freundinnengruppe geworden ist, besser kommunizieren zu können. Ceyda hat bereits drei Deutschkurse begonnen. Einen Sprachkurs brach sie ab, weil die Schwiegermutter für eine Zeit in die Türkei zurückkehrte und Ceydas Aufgaben im Haushalt dadurch deutlich zunahm. Einen anderen Deutschkurs verließ sie, weil er zeitlich mit dem Schulschluss der Tochter kollidierte.

Ceydas Perspektiven im Hinblick auf einen Ausbau ihrer Deutschkenntnisse sind eher ungünstig. Der Wunsch, eine Berufsausbildung zu absolvieren, erscheint unrealistisch. Ihre alltägliche Einbindung in die ethnische „community“ ist so stark, dass Deutschkenntnisse kaum nötig erscheinen: „draußen ich brauche nicht mehr in Kreuzberg leben viele Türkische Arabische“ (Transkript S. 2, Z. 39). Dabei nimmt die Verankerung in der ethnischen „community“ sogar eher zu. Ceyda wechselt zu türkischstämmigen Ärzten; die Zahl türkischer Mieter in ihrem Haus steigt. Auch die Kontakte zu Freundinnen beziehen sich in erster Linie auf Türkischstämmige. Da Ceyda in ihrem Alltag wenig Kontakte zu Deutschen hat, vergisst sie was sie gelernt hat: „ja ich verstehe viele Wort gelernt aber ich hab vergessen ... zu Hause“ (Transkript S. 8, Z. 40). Wegen stark häuslicher Orientierung und wegen einer deutlichen Verankerung in der ethnischen „community“ kommt es nicht nur zu keinem Ausbau, sondern sogar zu einem Abbau bestehender Deutschkenntnisse; beobachtbar ist Fossilierung.

Die dritte Sprachbiografie nun betrifft Ayla. Ayla lässt sich als *Mittlerin* charakterisieren. Geboren wurde sie 1971 in einem ägyptischen Dorf. Ayla ging gern zur Schule, studierte Biochemie in Kairo und arbeitete dort je ein Jahr in einer Privatschule und in einem Labor. 1996 heiratete sie ihren seit vielen Jahren in Deutschland lebenden, ägyptischstämmigen Mann und zog zu ihm nach Berlin-Kreuzberg. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte das Paar einen dreijährigen Sohn und eine sechsjährige Tochter. Ayla ist nach einer Kinderpause wieder berufstätig. Sie arbeitet mit im Tuchgeschäft ihres Mannes. Ayla hat nicht nur ein hohes Bildungsniveau. Sie ist zudem herkunftskulturell verankert. Ayla liest arabischsprachige Bücher und schaut arabische Filme; sie trägt ein Kopftuch und bedeckende Kleidung; sie geht gelegentlich in eine Moschee zu Unterrichtsangeboten für Frauen und sie unterstützt den Besuch von Koran-

unterricht durch ihre Tochter. Typisch für Ayla scheint eine doppelte kulturelle Einbindung.

Zum Spracherwerb ist Ayla zum Zeitpunkt des Interviews in erster Linie sozialstrukturell motiviert. Sie möchte wieder studieren und qualifiziert arbeiten. Da ein beruflicher Aufstieg bisher nicht gelingt, werden die zunehmend anspruchsvolleren Deutschkurse, so scheint es, selbst als Aufstieg gedeutet (vgl. zur Analyse der Eingangserzählung Zwengel 2004c, S. 20). Deutsch lernte Ayla nach ihrer Ankunft in Deutschland zunächst mit Hilfe eines Freundes des Ehemannes. Vier Jahre später besuchte sie dann ihren ersten Deutschkurs. Sie nahm an einem Kurs für Anfängerinnen teil, obwohl sie bereits über fortgeschrittene Sprachkenntnisse verfügte. Ein Besuch des passenden Sprachkurses wäre mit einer U-Bahn-Anfahrt verbunden gewesen und dies erlaubte der Ehemann nicht.¹⁶ Bildungsorientierung und herkunftskulturelle Verankerung schienen hier also nicht vereinbar. Ayla ist auch deutlich intrinsisch motiviert. Spracherwerb hat für sie einen Wert an sich. So ging es ihr im Interview nicht nur um Verständnissicherung, sondern auch um eine Verbesserung der Deutschkenntnisse. Ayla korrigierte sich selbst, fragte bei sprachlichen Unsicherheiten nach und erbat Erklärungen, wenn sie etwas nicht verstand. Dies mag damit zusammenhängen, dass ich früher ihre Lehrerin war. Es ist darüber hinaus ein deutliches Indiz für ihre Bildungsorientierung.

Welche Perspektiven ergeben sich nun im Hinblick auf das Deutsche? Bei Ayla scheint es weniger um den Ausbau, als um die Nutzung vorhandener Deutschkenntnisse zu gehen. Sie führt in der Kindertagesstätte und in der Schule, die ihre Kinder besuchen, regelmäßig Tür- und Angelgespräche mit dem Personal und nimmt zudem an allen Elternabenden teil. Mit Bezug auf den letzten Elternabend in der Schule ihrer Tochter berichtet sie von den Empfehlungen der Lehrerin:

A.Z.: „worüber haben Sie gesprochen?“

Ayla: „über mein Kinder über die was müssen sie machen in die Ferien sie müssen viel malen sie müssen viel basteln schneiden sie müssen viel ... sprechen und wann sie kommen nach die Schule sie müssen die Kinder fragen was hast du heute gemacht was hast du erzähl mal und war gut war nicht gut hast du gefallen oder so ... () gut gefällt dir und der Lehrer was hat er was hat sie gemacht mit dir das alles“ (Zwengel 2013, S. 87, Transkript 4, Z. 45–51)

16 Ich war damals ihre Lehrerin und wirklich empört. Heute denke ich, es wäre möglich gewesen, eine gemeinsame U-Bahnfahrt mit Ayla und ihrem Ehemann zu unternehmen. Ayla hätte sich so setzen können, dass kein Mann neben ihr Platz nehmen kann. Der Ehemann wäre so vielleicht zu beruhigen gewesen. Später änderte sich die Situation. Zum Zeitpunkt des Interviews brachte Ayla ihre Tochter gelegentlich selbst mit der U-Bahn zur Korschule.

Ayla könnte eine Vermittlerinnenrolle einnehmen zwischen arabischstämmigen Eltern auf der einen und deutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf der anderen Seite. Sie tut dies bereits. So erklärte sie anderen Eltern, dass sie selbst entscheiden können, ob ihr Kind während der Ferien an einem reduzierten Programm der Kita teilnehmen oder zu Hause bleiben soll (Transkript S. 15, Z. 27–29). In einem anderen Fall erklärte Ayla den Erzieherinnen und Erziehern migrantische Eltern hätten den Eindruck, von ihnen werde größere Pünktlichkeit beim Abholen der Kinder aus der Kita erwartet als von autochthon deutschen Eltern (Transkript S. 5, Z. 41 f.). Es geht bei der Vermittlerrolle also nicht nur um Weitergabe von Anforderungen und Erwartungen der Institutionen, sondern auch um eine Artikulation der Interessen migrantischer Eltern.

Die drei präsentierten Fälle ermöglichen erste Einschätzungen. Dass die Migrantinnen keinen Deutschunterricht besuchen, liegt nicht an mangelnder Motivation. Nötig wären bessere Informationen über Angebote, veränderte zeitliche Zuschnitte sowie Betreuung, auch für etwas ältere Kinder. Für die Migrantinnen ist ihre Mutterrolle wichtig. Daneben aber wollen sie mehr Autonomie in den Außenkontakten sowie eine Umsetzung beruflicher Interessen. Interessanterweise sind Deutschkenntnisse für den privaten Bereich selbst dann relevant, wenn Freundschaften vor allem zu Personen gleicher ethnisch-nationaler Herkunft bestehen, sei es durch deren Zweisprachigkeit oder durch Einbeziehung einzelner autochthon Deutscher. Eine starke herkunftskulturelle Orientierung kann sich unterschiedlich auswirken. Sie kann zu einem Rückzug in die ethnische „community“ führen oder, insbesondere bei Vorliegen eines hohen Bildungsniveaus, zu selbstbewusstem Zugehen auf die Aufnahmegesellschaft.¹⁷ Die drei betrachteten Frauen sind Heiratsmigrantinnen aus dominant muslimischen Ländern, die Männer gleicher Nationalität geheiratet haben. Diese Konstellation dürfte angesichts der gegenwärtig hohen Zahl junger geflüchteter Männer aus dominant muslimischen Ländern auch zukünftig von hoher Relevanz sein.

4.2.2 Mehrsprachige Familien bei Tisch

Das nun präsentierte Projekt (Zwengel/Paul 2009) entstand, weil nach Möglichkeiten gesucht wurde, wie Kinder den Deutscherwerb ihrer Mütter fördern können. Kinder lernen eine neue Sprache oft recht schnell und erwerben in der

17 Vgl. dazu auch ein Erlebnis, das Ayla aus dem Tuchgeschäft berichtet in Zwengel (2013, S. 84–87).

Schule zudem Regelwissen. Sie sind zentrale Ansprechpartner der Mütter und es bestehen häufige, regelmäßige Kommunikationsanlässe. Eine nach der Tragfähigkeit eines solchen Ansatzes befragte Expertin bestätigte die Relevanz. Leyendecker (Hamburg, Haus Rissen, 4.2.2004) berichtete im informellen Gespräch am Rande einer Tagung von migrantischen Kindern, die eine Kindertagesstätte besuchen und ihre Mütter schon nach ein bis zwei Wochen in der Aussprache verbessern. In der eigenen Untersuchung wurde auf Russischsprachige fokussiert. Dies hat zwei Gründe. Zum einen werden zumeist Frauen aus dem muslimischen Kulturkreis untersucht, weil sie als besonders benachteiligt gelten. Andere Zu- und Einwanderergruppen bleiben dadurch häufig unberücksichtigt. Die sprachliche Situation der Russischsprachigen ist zudem interessant wegen ihrer besonderen Komplexität. Russischsprachige werden zumeist als Aussiedler eingeordnet, obwohl sie dies häufig nicht sind, und es werden ihnen gute Deutschkenntnisse zugeschrieben, obwohl dies nicht immer der Fall ist. Der Spracherwerb bei Aussiedlern ist zudem problematisch, weil es ihre privilegierte Berücksichtigung bei Sprachkursen so nicht mehr gibt (vgl. Kapitel 2.1.3) und weil fehlende Deutschkenntnisse von denen, die als „Deutsche unter Deutschen“ leben tabuisiert werden. Als Setting wurden Tischgespräche bei warmen Mahlzeiten in Familien genutzt. Es handelt sich dabei um regelmäßig stattfindende Interaktionen, an denen Kinder und Mütter und manchmal auch Väter beteiligt sind. Die jeweilige Kommunikationssituation ist zeitlich klar abgegrenzt und so für eine Audioaufnahme gut geeignet. Zentrale Ausgangshypothese war, dass sprachliche Unterstützung der Mutter durch ein Kind innerfamiliäre Hierarchien in Frage stellen kann. Erfahrungen von Praktikerinnen und Praktikern legten diese Sichtweise nahe. So berichtete eine Mitarbeiterin einer Beratungsstelle für junge Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen von einem Kind, das den Erwerb des Deutschen verweigere. Es tat dies ihrer Einschätzung nach, um einem Elternteil nicht kognitiv überlegen zu sein (Khuen-Belasi 1999, S. 199). Zentraler Ansatz aber war ein Ausgehen von den empirischen Daten selbst, im Sinne einer Entwicklung von Theorie aus der Empirie heraus, ein Verfahren, das typisch ist für die angewendete und bereits wiederholt erwähnte „grounded theory“.

Der Forschungsstand soll kurz zu zwei Themenbereichen vorgestellt werden. Zunächst interessiert das Thema Mutterschaft. Das Verhältnis zum Kind entwickelt sich von einer asymmetrischen hin zu einer tendenziell symmetrischeren Beziehung. Das Ausmaß innerfamiliärer Hierarchie ist dabei unterschiedlich. Es variiert unter anderem mit Gesellschaft, Milieu und Generation. In Migrantenfamilien werden unterschiedliche Erziehungsstile praktiziert. So unterscheidet Alamdar-Niemann (1991, 1992, zit. in Yada 2005, S. 58) in einer Studie zu Türkischstämmigen zwischen permissiv-nachsichtig, bildungsorien-

tiert-einfühlsam und religiös-autoritär. Im Hinblick auf Traditionsorientierung von Migrantenfamilien differenziert Lanfranchi (1995, zit. in Jung-Fehlmann 1998, S. 29) zwischen vorwärtsgewandt, rückwärtsgewandt und sklerotisiert. In manchen Studien werden unterschiedliche Herkünfte kontrastiert. So untersucht Herwartz-Emden (1995; Hrsg. 2000) Mutterschaft vergleichend bei autochthon westdeutschen Frauen, bei türkischstämmigen Arbeitsmigrantinnen und bei Aussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion. Im Hinblick auf die hier besonders interessierenden Aussiedlerinnen ist zentral, dass sie gegenüber unkonventionellen Lebensformen eher skeptisch sind, weibliche Berufstätigkeit für selbstverständlich halten und sich eine weibliche Biografie ohne Mutterschaft nur schwer vorstellen können. Auch Nauck (1985a, 1985b) vergleicht mit verschiedenen Zuwanderergruppen, im Hinblick auf die innerfamiliäre Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau bezogen auf Entscheidungen und bezogen auf Aufgabenverteilungen. Spezifisch für die berücksichtigten Aussiedlerinnen ist, dass sie oft allein zu Behörden gehen und dass sie häufig allein über die Schulwahl des Kindes entscheiden. Beide vergleichenden Untersuchungsansätze berücksichtigen Aussiedlerinnen. Dies deckt sich nicht mit Russischsprachigen.

Zweites Thema ist die spezifische sprachliche Situation der Russischsprachigen. Auch für diesen Bereich liegen eher Studien zu Aussiedlerinnen und Aussiedlern vor. Häufig weicht das von ihnen gesprochene Deutsch stark von der heutigen Standardvarietät in Deutschland ab (Meng/Protassova 2001). Die sprachlichen Orientierungen der Aussiedlerinnen und Aussiedler unterscheiden sich je nach Generationszugehörigkeit in typischer Weise. Die Großeltern betrachten ihre dialektale Varietät zumeist als zu bewahrendes kulturelles Erbe. Die Eltern dagegen fokussieren stärker auf die deutsche Standardsprache, um den Schulerfolg ihrer Kinder zu fördern. Die Kinder selbst verweigern sich zum Teil der deutschen Sprache, insbesondere dann wenn sie nicht auf eigenen Wunsch nach Deutschland migriert sind (Reitmeier 2006). Der Status des Deutschen und der Status des Russischen haben sich für die Betroffenen durch die Migration verändert. In Russland war das Russische die bei formellen Anlässen gebrauchte „high variety“ und das Deutsche die bei informeller Kommunikation verwendete „low variety“. In Deutschland nun hat sich dieses Verhältnis umgedreht (Berend 1998). Dies hat Folgen für das Prestige der beiden Sprachen sowie für die jeweils benötigten sprachlichen Kompetenzen.

Die eigene Erhebung fand 2007 statt. Gesucht wurde nach Familien, die die drei folgenden Kriterien erfüllen: Die Mutter hat geringe Deutschkenntnisse. Es

gibt mindestens ein Kind im Grundschulalter.¹⁸ Familiensprache ist Russisch. Die Suche gestaltete sich recht schwierig. Es fanden sich schließlich zwei kooperationswillige Familien. In beiden Fällen war die Mutter aushäusig stark engagiert, sei es in einer Kirchengemeinde, sei es in einem ethnischen Verein. Der Zugang gelang jeweils über diese Organisation. In beiden Familien wurden jeweils vier Tischgespräche aufgezeichnet.¹⁹ Das Aufnahmegerät wurde von der Studentin Lara Paul überbracht und abgeholt, die selbst Deutsch und Russisch spricht und mit ihrer freundlichen und offenen Art schnell das Vertrauen der Familien gewann. Sie führte auch zwei ergänzende, vorwiegend russischsprachige, familien- und sprachbiografische Interviews durch (RäubInt; LiebInt). Die Gesprächspartner konnten frei zwischen der deutschen und der russischen Sprache wechseln. In den Transkripten wurden die russischsprachigen Äußerungen in Unterzeilen übersetzt.

Die beiden Familien seien kurz vorgestellt. Familie Lieb besteht aus einem Ehepaar, einem dreijährigen Sohn sowie einer achtjährigen und einer neunjährigen Tochter. Der Mann ist im Schichtdienst tätig. Die Mutter lebt seit 2000 in Deutschland. Familie Räub setzt sich zusammen aus einem Ehepaar sowie einer zehnjährigen und einer 16-jährigen Tochter. Letztere besucht eine Realschule. Die Mutter lebt seit 1995 in Deutschland. Die Decknamen der beiden Familien entstanden aus dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens und charakterisieren zugleich den familiären Kommunikationsstil, der eher zugewandt, verständnisvoll und unterstützend ist oder stärker geprägt durch Kontroverse, Frotzeln und Ironie.

Die Tischgespräche seien kurz charakterisiert. Unterschiedliche Personen nahmen teil. Familie Räub war jeweils vollzählig. Bei RäubTisch 3 war zudem eine Freundin der jüngeren Tochter zugegen. In Familie Lieb war der Vater beim ersten und beim zweiten Gespräch nicht anwesend. Am dritten Gespräch waren nur die Mutter und die ältere Tochter beteiligt. Bei der Redezeit und bei der Einführung neuer Themen dominierte jeweils die Mutter. Der Vater war, insbesondere bei Familie Lieb, wenig beteiligt (vgl. z. B. LiebTisch 4). In manchen Gesprächen dominierte ein Thema, so eine Faschingsfeier in der Schule oder eine Lektüre der Mutter. Häufiger aber war eine kurze Abhandlung unterschiedlicher Themen. Dabei ging es insbesondere um Schule, Freizeitgestaltung und Arztbesuche. Das Essen selbst wurde nur kurz und selten thematisiert.

18 Es wurde vermutet, dass pubertäre Abgrenzungstendenzen die Bereitschaft, den Deutsch-erwerb der Mutter zu fördern, einschränken könnte.

19 Auf sie wird verwiesen mit RäubTisch 1–4 und LiebTisch 1–4.

Betrachten wir nun die Sprachenwahl. In allen aufgezeichneten Tischgesprächen und in den Interviews wurde zwischen dem Deutschen und dem Russischen gewechselt. Dabei dominierte bei Familie Räub tendenziell eine Grundsprache, in die Elemente der anderen Sprache eingefügt wurden. Diese Grundsprache war bei der Mutter Russisch und bei der jüngeren Tochter Deutsch. In Familie Lieb dagegen wurde zwischen längeren Passagen in der einen, und längeren Passagen in der anderen Sprache gewechselt. In beiden Familien kam es zu Insertionen, zur Übernahme einzelner Worte in der anderen Sprache. Im Deutschen realisiert wurden Ausdrücke für deren Referent es kein Äquivalent im Russischen gibt, wie „Bundesjugendspiele“ oder „Kaufland“. Im Russischen wurden Wörter verwandt, die im Deutschen wahrscheinlich nicht beherrscht werden, wie „Eidechse“ oder „Kapitän“. Deutsche Ausdrücke wurden zudem bei Themen verwandt, die mit einem deutsch dominierten Umfeld in Zusammenhang stehen, wie „Zeugnis“ und „Gesamtnote“. Daneben kommt es zu Sprachwechseln, die sich auf längere Einheiten beziehen. Drei Muster seien genannt. Zur Dramatisierung der Darstellung wird ins Russische gewechselt. Redeeinleitende Worte werden auf Deutsch und die wörtliche Rede selbst wird auf Russisch realisiert. Eine deutschsprachige Sequenz wird zur Verständnissicherung auf Russisch paraphrasiert.²⁰

Kommen wir nun zum Kern der Untersuchung, den sprachlichen Unterstützungsleistungen von Grundschülerinnen gegenüber ihren Müttern. Sie sind weniger präsent als erwartet, aber z. B. in LiebTisch 3 (Z. 95–96) und in RäubInt (Z. 188–189) belegt. Frau Räub formuliert einen Bedarf. Sie ist sich begrenzter eigener Kenntnisse bewusst, zum Beispiel im Hinblick auf den deutschen Artikel, und sieht das Familiengespräch als eine Möglichkeit, das ihr im Deutschen schwer fallende Sprechen zu üben (RäubInt). Dass sie nur wenig sprachliche Unterstützung durch ihr Grundschulkind erhält, könnte auch damit zusammenhängen, dass der Vater über noch geringere Deutschkenntnisse verfügt als die Mutter und dass sich die Grundschülerin selbst als wenig kompetent wahrnimmt, wenn sie sich mit der sechs Jahre älteren Schwester vergleicht. So sagt die Grundschülerin im Interview:

„nicht so viel Deutsch hier zu Hause wenn dann im Fernsehen wenn wir dann am Tisch sitzen und wir gucken gerade ein Film dann wenn [Papa] mal was nicht versteht dann muss ihm Mamma oder Sussi erklären ich meistens nicht ... ich kann das selber noch nicht erklären“ (RäubInt, Z. 323–327).

20 Die Linguisten sprechen von „code-switching“, wenn ein lokaler Sinn für den Sprachwechsel zu erkennen ist; ist das nicht der Fall, liegt „code-mixing“ vor (Boeschoten 1998, gestützt auf Auer 1990).

Doch trotz geringer Kompetenz bemüht sich die Grundschülerin ihrer Mutter zu helfen: „da versuche ich es ihr zu erklären ich versuche es“ (RäubInt. Z. 319 f.) – es geht um einen Versuch, der nicht immer gelingt. Interessanterweise nimmt die Mutter trotz geringer Sprachkompetenz eine dominierende Rolle ein. Sie ist es, die über den Zugang zum Wörterbuch verfügt (RäubInt).

Sprachliche Unterstützungsleistungen treten anders auf als erwartet. Sie werden über die Generationen hinweg in beiden Richtungen praktiziert. Zum einen werden Bedeutungen erfragt, so z. B. bezogen auf „Rippe“, „Sauerkraut“ und „halb und halb“. Daneben wird die Aussprache korrigiert, so wird „pieps“ zu „piept“ und „bewiegen“ zu „bewegen“. Seltener sind grammatikalische Verbesserungen, so wird aus „mit Schweine spazieren“ „mit Schweinen spazieren“. Bemerkenswert ist, dass alle Familienmitglieder im Deutschen nur über Lerner-varietäten verfügen. Abweichend ist z. B. die Aussprache der älteren Tochter der Familie Lieb in „Zahnstocker“ und in „Rücksack“. Bestimmte grammatische Abweichungen finden sich für das Deutsche in beiden Generationen, so fehlende Konjugation, entfallender Artikel, abweichender Kasus und veränderte Wortstellung. Eingeschränkte Kompetenz begrenzt natürlich die Möglichkeiten der Unterstützung. So erklärt Frau Lieb ihrer älteren Tochter die Bedeutung von „okkupiert“, spricht dies aber selbst mit verändertem Anlaut als „akku-piert“ aus.

Häufig führen wechselseitige Unterstützungsleistungen zu einer gemeinsamen Bedeutungskonstitution. Dabei ist das Russische eine wichtige Ressource. Typisch sind eine Formulierung des Bedeutungskerns in deutscher und eine Bedeutungsklärung in russischer Sprache. Bei der Aushandlung von Bedeutungen nimmt die Mutter oft eine zentrale Rolle ein, so wenn es darum geht, die Gemütslage der älteren Tochter während einer schlecht benoteten Mathearbeit zu präzisieren (Zwengel/Paul 2009, S. 94).

Exemplarisch soll eine Sequenz etwas genauer betrachtet werden. Es geht um eine schulische Faschingsfeier, die am selben Morgen stattgefunden hat.

- 34 T2 Die Angelika war heute im Gesicht voll süüüß hat voll (x)
M ja? geschminkt oder
35 was? ugu
T2 у нее очень был (xx)
bei ihr war sehr
T1 она она как она Нехе была ей сделали (x)
sie sie wie sie war ihr wurde gemacht
36 (x) und die Locken вот так und (x) gemalt war nur geschminkt
also so
T2 ich weiß und e-m die (xxxxx)
(LiebTisch2, 34–36)

Die Mutter (M) erwartet eine Präzisierung von „süß“ und bietet „geschminkt“ als passenden Ausdruck an. Das Wort wird von der älteren Schwester nach Verwendung einer einfacheren Vokabel wieder aufgenommen. Der Bedeutungskern, die Verkleidung als „Hexe“, wird in eine russischsprachige Sequenz in Deutsch eingefügt und erscheint so hervorgehoben. Ebenfalls auf Russisch wird „also so“ geäußert. Dies könnte mit einer Geste verbunden sein oder eine Vokabelsuche einleiten. Da beide Schwestern bei der Feier anwesend waren, können sie sich gegenseitig ergänzen. Die jüngere Schwester (T2) dominiert. Sie führt das Thema ein und weist eine Ergänzung der älteren Schwester als unnötig zurück. Es zeigen sich Sprachenwechsel und Unterstützungsleistungen in einer und zwischen zwei Generationen.

Die herausgearbeiteten sprachlichen Besonderheiten hängen auch mit der Spezifik des Kontextes zusammen. Es handelt es sich um eine immer wiederkehrende, informelle Interaktionssituation innerhalb von Familien. Dies hat mehrere Konsequenzen. Die – wenn auch begrenzte – Zweisprachigkeit aller Familienmitglieder ermöglicht ein Switchen zwischen dem Deutschen und der Herkunftssprache. Dies wäre in vielen anderen Kontexten nicht möglich. Die Regelmäßigkeit des Auftauchens der betrachteten Interaktionssituation führt zudem zur Entwicklung kommunikativer Routinen. Somit dürften die beobachteten Unterstützungsleistungen nicht singulär sein. Die Situation ist zudem informell. Anders als in formellen Situationen scheint eine Verwendung von standardsprachennahem Deutsch nicht nötig. Die beobachtete Kommunikationsweise könnte für das Selbstbild der Familien relevant sein. Sie könnten sich selbst als deutsch-russisch verstehen oder von einer spezifischen kommunikativen Konstellation in ihrer Familie ausgehen.²¹

4.2.3 Gedolmetschte Elterngespräche in der Schule

Im Folgenden geht es um schulische Gespräche zwischen einer Mutter und einer Lehrerin oder einem Lehrer, die von einem Kind, meist dem selbst betroffenen, gedolmetscht werden (vgl. zum Folgenden Zwengel 2010c; 2015b). Dieser Zugang kontrastiert mit dem im letzten Kapitel gewählten Ansatz. Es geht nicht um tägliche, sondern um eher seltene Interaktionen und es handelt sich nicht um informelle Situationen, sondern um formelle Situationen mit Ernstheitscharakter. Das Elterngespräch kann die Schullaufbahn des Kindes

21 Von einer familienspezifischen Kommunikation geht z. B. eine Familie in Fulda aus, bei der der Vater aus Sizilien und die Mutter aus Mazedonien stammt. Die Familie hat in Italien gelebt bevor sie nach Deutschland zog (4.2.2016, Fulda, Sankt Paulus Kirche).

beeinflussen (Busch/Scholz 2002, S. 257 f., 267), so beispielsweise im Hinblick auf den Wechsel zur Sekundarstufe 1 (Kececioglu 2008; Dietrich 1997, S. 204–206, 208). Die Ausgangsperspektive ist hier nicht spracherwerbs-, sondern verständigungsorientiert. Die Konstellation Elterngespräch mit eigenem Kind als Dolmetscher gilt als problematisch. Insbesondere werde die Eltern-Kind-Hierarchie verletzt (vgl. auch Kapitel 4.2.2). So argumentieren beispielsweise eine ehemalige Schulleiterin in Fulda und eine Elternvertreterin in Kassel. Andere Gesprächskonstellationen wären möglich, so Dolmetschen durch einen Lehrer oder eine Lehrerin mit besonderen Sprachkenntnissen, durch andere Verwandte, durch Nachbarn oder Bekannte der Mutter oder auch durch professionelle Dolmetscherinnen oder Dolmetscher.²² In der Praxis ist das Dolmetschen durch das betroffene Kind oder durch einen Mitschüler verbreitet. Manchmal wird versucht, die Asymmetrie und den formellen Charakter der Situation dadurch zu entschärfen, dass das Elterngespräch in der Wohnung der Familie stattfindet (z. B. Kececioglu 2008; Auernheimer 2006, S. 199). Für die hier verfolgte Perspektive ist aber gerade der angespannte Ernstheitscharakter in einem für die Mutter fremden institutionellen Umfeld entscheidend.

Zur Einführung in den Forschungsstand seien drei sprachbezogene Untersuchungen zu Elterngesprächen mit Migranten oder Migrantinnen kurz vorgestellt. Kotthoff (2012) kontrastiert acht Elterngespräche aus Grundschulen mit vier Elterngesprächen aus Förderschulen. Die einander gegenübergestellten Fälle unterscheiden sich in weiterer Hinsicht. In der Grundschule sind autochthon deutsche Eltern, in der Förderschule dagegen Eltern mit Migrationshintergrund zugegen. In der Förderschule ist das betroffene Kind anwesend. In der Grundschule ist dies nicht der Fall. Die Analyse der Daten ist sprachbezogen und berücksichtigt Aspekte wie Fähigkeitsbeschreibung, Bewertungsaktivitäten und Dissenzvermeidung. Folgendes Ergebnis ist zentral. Die Grundschulleitern stellen sich selbst als schulnah dar. Sie „präsentieren sich [...] als mit schulischen Standards vertraut und diesen zugeneigt“ (S. 12). Die migrantischen Eltern dagegen verfügen nicht nur über nur begrenzte Deutschkenntnisse. Es fehlt ihnen an „kultureller Mitspielkompetenz“ (vgl. auch Kotthoff 2015).

22 Dem Bedarf an Dolmetschern in anderen Kontexten nachzukommen versucht z. B. das Projekt „Wortbrücke“ in Fulda. In Australien werden kostenlose, telefonische Übersetzungen angeboten (Karakayali/Kleist 2015, S. 28).

Korn (2013) untersucht in ihrer in Bayreuth im Fach Interkulturelle Germanistik eingereichten Masterarbeit unter anderem acht Elterngespräche in Grundschulen. Die berücksichtigten Eltern sind unterschiedlicher Nationalität. Vertreten sind deutsche, türkische, russische, polnische, bulgarische, jugoslawische und marokkanische Herkunft. Bei den untersuchten Interaktionen sind jeweils ein Elternteil und ein Lehrer oder eine Lehrerin zugegen. Hinzu kommen, je nach Gespräch, das zweite Elternteil, das betroffene Schulkind, Geschwister oder ein Dolmetscher bzw. eine Dolmetscherin. Die sprachbezogenen Analysen werden mit soziologischen Einordnungen verknüpft. Dabei geht es insbesondere um eine Berücksichtigung von Asymmetrien, die sich durch die Zuschreibung von Experten- und von Laienrollen ergibt. Diese Zuschreibungen seien ein wenig ausgeführt. Die Lehrer gelten als Experten der Schule. Die Eltern werden als Experten in der Familie eingeordnet. Eltern mit geringem schulbezogenem sprachlichem und institutionellem Wissen können durch Betonung ihres Expertenstatus im Hinblick auf die Elternrolle aufgewertet werden. Eltern mit hohem sprach- und institutionenbezogenen Wissen gelten auch im Hinblick auf die Schule nicht als Laien. Migrantische Eltern erleben sich bei Anwesenheit des betroffenen Kindes bemerkenswerterweise als eher kompetent. Bei Anwesenheit eines dolmetschenden Erwachsenen dagegen ordnen sie sich selbst als eher inkompetent ein. Der Dolmetschende etabliert sich als Experte nicht nur durch mündliches Übersetzen, sondern auch durch eigene, ergänzende Kommentare (vgl. auch Zorbach-Korn 2015).

Als dritte und letzte Studie sei Ahamer (2013) vorgestellt. Sie untersuchte in ihrer in Österreich eingereichten Dissertation das Laiendolmetschen von Kindern und Jugendlichen. Befragt wurden 42 Jugendliche, neun Lehrerinnen und Lehrer, zwei Mütter sowie fünf Erwachsene, die als Kind dolmetschten. Typische Kontexte sind Kommunikation bei Behörden, mit Ärzten und in Schulen (S. 193). Laiendolmetscher und Laiendolmetscherinnen nutzen zum Teil die Möglichkeit, im eigenen Interesse abweichend zu übersetzen (S. 276 f., 280–282). So heißt es: „ja der Lehrer sagt schlimmes über mi ich erklär dem Vater dass alles gut ist [...] halt i hon alles vazält wia’s ma gfalla hot“ (S. 276). Die eingangs geäußerte Befürchtung, es komme zur Umkehrung der Kind-Eltern-Hierarchie, ist ebenfalls belegt:

„Wir mussten oft für die Eltern dolmetschen und übersetzen, auch alles Mögliche erklären, was von uns als total peinlich [betont] erlebt wurde! – weil die Eltern dann irgendwie dumm und arm ausgeschaut haben“ (Ahamer 2013, S. 356).

Aus der Perspektive der Mütter ist derartiges Dolmetschen nicht nur schmerzhaft im Hinblick auf die Beziehung zu ihren Kindern. „Sprechen die Machtlosen durch (ihre) Kinder, wiegen ihre Worte noch weniger (S. 87).

Kommen wir nun zur eigenen Erhebung, die 2008 stattfand. Angefragt wurde bei allen 14 allgemeinbildenden Schulen in Fulda. Aufgezeichnet werden konnten aber schließlich nur vier Elterngespräche. Angesichts der Erhebungsschwierigkeiten wurde die ursprüngliche Suche nach Elterngesprächen, die mit Eltern mit geringen Deutschkenntnissen geführt und durch das betroffene Kind übersetzt werden, erweitert auf Dolmetschen durch ein beliebiges Kind.²³ Nach Zustimmung aller Beteiligten wurden die berücksichtigten Elterngespräche vom Lehrer oder der Lehrerin mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Transkribiert und in den fremdsprachlichen Teilen übersetzt wurden sie dann von akademisch vorgebildeten, jungen Erwachsenen mit entsprechender Herkunftssprache.

Die vier erhobenen Elterngespräche seien kurz vorgestellt. Berücksichtigt werden dabei die Teilnehmenden, die dominierenden Themen sowie die Gesprächsführung. Am ersten Gespräch waren ein Lehrer (L 1), eine türkischstämmige Mutter (M 1), der betroffene Sohn (K 1), der die zweite Klasse besucht, sowie seine ältere Schwester (G 1) beteiligt. Thematisch ging es vor allem um schlechte schulische Leistungen des Jungen sowie um mögliche Gegenmaßnahmen. Die Mutter wollte, dass der Sohn nicht weiter den Türkischunterricht besucht. Das Elterngespräch fand weitgehend zwischen Lehrer und Tochter statt. Der betroffene Sohn war kaum beteiligt. Für die Mutter wurde nicht immer und unterschiedlich genau übersetzt.

Das zweite Gespräch wurde zwischen einer Lehrerin (L 2), einer aus der Türkei stammenden, kurdischen Mutter (M 2), einer Schwägerin der Mutter (V 2) sowie einer Schülerin (S 2) geführt. Es betraf den nicht anwesenden neunjährigen Sohn (K 2). Gesprächsgegenstand waren insbesondere bevorstehende Projektstage, über die die Lehrerin ausführlich informierte. Die Mutter wollte, dass der Vater über die Teilnahme des Sohnes entscheide. Gedolmetscht wurde durch die Schülerin und durch die Schwägerin. Dabei wurde die Schülerin häufig von der Lehrerin gelobt. Die Schwägerin übersetzte zum Teil auch dann, wenn das Verständnis bereits sichergestellt war.

Die Teilnehmenden des dritten Gesprächs waren eine Lehrerin (L 3), ein Türkisch und Kurdisch sprechendes Ehepaar (M 3; V 3) sowie ihr die dritte Klasse besuchender Sohn (K 3). Thema waren zunächst unzureichende schulische Leistungen des Jungen. Dann informierte die Lehrerin über eine geplante Klassenreise. Für die Mutter war zunächst offen, ob der Sohn überhaupt an dieser Fahrt teilnehmen solle. Das Gespräch wurde primär zwischen dem Vater

23 Es wurde auf Eltern fokussiert. Letztendlich waren die Elternteile mit geringen Deutschkenntnissen aber – wie ursprünglich gedacht – Mütter.

und der Lehrerin geführt. Die Lehrerin bemühte sich aber um eine Einbeziehung der Mutter. Das Übersetzen übernahmen Vater und Sohn gemeinsam.

Am vierten Gespräch nahmen eine Lehrerin (L 4), eine aus einer kurdisch geprägten Gegend der Türkei stammende Mutter (M 4) sowie ihre die dritte Klasse besuchende Tochter (K 4) teil. Zentrale Themen waren der letzte Elternabend, ein Klassenlehrerwechsel sowie eine bevorstehende Klassenreise. Die Mutter brachte ihr Interesse an einer Putzstelle zum Ausdruck. Zum Teil kommunizierten Lehrerin und Tochter miteinander, ohne dass für die Mutter übersetzt wurde. Wenn die Tochter übersetzte, so tat sie dies oft mit erheblichen Abweichungen von der Bezugseinheit.

Fassen wir die Konstellationen kurz zusammen. An den Gesprächen sind unterschiedliche Akteure beteiligt. Thematisch dominieren Schulleistungen und schulische Veranstaltungen. Die Mütter bringen selbst Themen ein und fokussieren auf eigene Entscheidungen. Übersetzt wird durch unterschiedliche Personen, manchmal gemeinsam, häufig gar nicht und zum Teil mit erheblichen Abweichungen von der Bezugseinheit.

Die zentralen Akteure, Lehrpersonen, Mütter und betroffene Kinder, verfolgen unterschiedliche Interessen. Lehrerinnen und Lehrern geht es darum, über schulische Veranstaltungen zu informieren und schlechten Schulleistungen entgegenzuwirken. Die Lehrenden beziehen sich kooperativ auf die Mütter. Sie sind an ihrer Einbeziehung im Gespräch interessiert, so wenn es heißt: „gut möchte deine Mutter noch was von mir wissen?“ (L 4). Sie unterstützen die Teilnahme an Elternabenden, so in: „deine Mama war auf dem letzten Elternabend da [...] fragst du sie mal ob sie alles verstanden hat oder ob sie noch Fragen dazu hat?“ (L 4) und sie zeigen sich an häuslicher Unterstützung interessiert, so z. B. in: „auch ein bisschen sagen Durso nein! das geht nicht du musst auch deine Arbeit machen“ (L 1). Das Interesse der Mütter besteht in erster Linie darin, den Schulerfolg ihrer Kinder zu fördern. Sie fragen nach dem Leistungsstand, z. B. in: „frag kann es schön lesen? Hat er eine schöne Schrift“ (M 3). Sie fordern ihre Kinder zum Engagement auf, z. B. mit: „alle Kinder hier lesen und du hängst hinterher und schaut in deren Augen [türkisch im Original]“ (M 1). Sie halten gegebenenfalls Bestrafungen durch Lehrerinnen oder Lehrer für angemessen, z. B.: „sag ihm meine Mama sagt er soll ihm die Ohren langziehen“ (M 1). Das Kind verfolgt zum einen das Interesse, negative Selbstthematisierungen zu vermeiden, so sagt K 4: „möchtest du sie etwas fragen?“ M 4: „wieso in welcher Hinsicht deine Situation?“ K 4: „ne ne also darüber was sie erzählt hat.“ Es unterstützt zudem die Anliegen der Mutter, so hinsichtlich der Suche einer Putzstelle (Zwengel 2015b, S. 133–135). Übersetzende Kinder bringen auch eigene Interessen zum Ausdruck. Dies geschieht zum einen bei der Übersetzung selbst, so wenn S 2 die Information der Lehrerin, zum Ausflug

seien feste Schuhe mitzubringen übersetzt mit der Frage, ob Süßigkeiten mitgebracht werden dürfen. Daneben werden eigene Themen eingeführt, so wenn K 4 berichtet, dass sie gehänselt wurde. Im Hinblick auf die spezifischen Interessen der zentralen Akteure kann zusammenfassend gefragt werden: Wer hat was zu sagen (Zwengel 2010c)? Die Lehrenden haben etwas zu sagen vor allem im Sinne einer Vermittlung von Informationen. Die Elternteile haben etwas zu sagen im Hinblick auf Entscheidungen über die Teilnahme ihrer Kinder an schulischen Veranstaltungen. Die Kinder schließlich haben etwas zu sagen durch über Übersetzungen hinausgehende eigene Gesprächsbeiträge.

Das Dolmetschen soll nun etwas genauer betrachtet werden. Insgesamt wurde recht wenig und häufig abweichend übersetzt. Das Fehlen von Übersetzungen kann unterschiedliche Gründe haben. Zwei möchte ich hervorheben. Manchmal scheint das Thematisierte für einen an der Interaktion Teilnehmenden nicht unmittelbar relevant. So wird eine Mutter über die Übernahme der Kosten für eine Klassenfahrt nur insoweit informiert wie sie dies direkt betrifft (K 4). Ähnlich gelagert ist ein anderer Fall. Geht es um die Unterstützung eines Schülers durch seine älteren Schwestern, betrifft dies die Mutter ebenfalls nicht unmittelbar (L 1). Manchmal fehlen Übersetzungen, weil Akteure so ins Gespräch vertieft sind, dass die Wahrnehmung anderer Interaktionsteilnehmer in den Hintergrund gerät. Dies trifft beispielsweise auf eine längere Sequenz zwischen L 4 und K 4 zum Thema Hänseln sowie auf mehrere Passagen zwischen L 3 und V 3 zu. Wird übersetzt, so geschieht dies, wie erwähnt, häufig abweichend. Auch hierfür können unterschiedliche Gründe relevant sein. Manchmal fehlt die passende Vokabel, so wird Klassenfahrt übersetzt mit „zu dieser 70 Euro Sache einen Ausflug machen“ (K 4). Manchmal wird summarisch zusammengefasst, so eine zunächst schrittweise rekonstruierte Aufenthaltsdauer in Deutschland (K 4). Nicht selten wird selektiv übersetzt. Dabei wird typischerweise auf den Inhaltsaspekt fokussiert; der Beziehungsaspekt bleibt vernachlässigt. So kommt es zum Entfall von Modularisierungen, z. B. in L 2: „ja das wär's eigentlich ne“, S 2: „fertig“, und von Höflichkeitsfloskeln, so in: L 4: „ich wünsche ihr einen schönen Tag und bedanke mich“, N: „sie sagt ja danke“ (K 4). Belegt sind aber auch Erweiterungen. So werden von Kindern Informationen ergänzt, z. B. ein Spielplatzbesuch ist möglich, „wenn es sehr schön wird“ (S 2) und Präsuppositionen expliziert, so in „möchtest du sie etwas fragen?“ (K 4) für „was möchte sie mich denn noch fragen?“ (L 4). Manche Übersetzungen entfernen sich so weit von den Bezugsäußerungen, dass die Bezeichnung selbst unangemessen erscheint (vgl. Zwengel 2015b, S. 140 f.).

Betrachten wir die Verständnissicherung nun exemplarisch in einer Passage etwas genauer:²⁴

- 48 M 2 und Klamotten der hat warme Regen auch
 L 2 ja Regenjacke mal sehen wie es ist also
- 49 wahrscheinlich nur eine Regenjacke die kann man in Rucksack tun
 S *belki*
 vielleicht
- 50 V 2 *caketi xwe si ti xweri*
 ihre Jacken müssen sie auch mitnehmen
 L 2 ne
 S 2 sicherheita *ceket alicaklarmiş* *ama şey*
 sollen sie eine Jacke mitnehmen aber dings
 V 2 ***çaket***
 Jacke
 M 2 *biliyorum onu*
 ich weiss das
- 51 *anla anliyom da*
 hab ich ver verstanden
 (Gespräch 2, 48–51).

In dieser Sequenz erschließt die Mutter die Bedeutung über „Klamotten“, „warme“ und „Regen“ und ist damit der Vokabel „Regenjacke“ sogar näher als die drei Mal in Übersetzung verwendete „Jacke“. Während die Mutter und die Schülerin Türkisch verwenden, benutzt die Schwägerin Kurdisch. Von wechselseitigem Verständnis ist dabei auszugehen. Es zeigt sich eine sinnvolle Erweiterung durch das übersetzende Kind: „sicherheitshalber“. Die Mutter betont, dass ihr Verständnis über das von den Gesprächsteilnehmerinnen erwartete Maß hinausgeht. Dies kann sich auf das anfänglich gezeigte Grobverständnis oder auf die wiederholte Übersetzung beziehen. Die Mutter verfügt über Grundkompetenzen im Deutschen. Wenn diese unterschätzt werden, wirkt dies „face“-bedrohend.

Das Grundproblem der zu dolmetschenden Interaktion besteht darin, dass Äußerungen in bestimmten Sprachen von anderen Gesprächspartnern und -partnerinnen nicht verstanden werden. Dadurch kommt es bei fehlender oder unzureichender Übersetzung zu Komplikationen. So lobt die Lehrerin (L 2) die Übersetzung einer Schülerin (S 2), obwohl diese Übersetzung gerade von der Mutter als unangemessen zurückgewiesen wurde. Im zweiten Elterngespräch betrifft eine wichtige Nebensequenz zwischen den Eltern die Frage, ob der Sohn

24 Türkischsprachiges ist kursiv, Kurdischsprachiges kursiv und fett gesetzt.

überhaupt an der Klassenfahrt teilnehmen soll. Dies ist für die Lehrerin nicht erkennbar. Sie schließt mit Information zum Termin der Klassenreise an. In den vorliegenden Transkripten sind alle nicht deutschsprachigen Äußerungen übersetzt. Damit ist die Informationsbasis für die Analyse erheblich günstiger als für die an der ursprünglichen Interaktion beteiligten Personen.

Die zentrale Ausgangsfrage war, ob die Eltern-Kind-Hierarchie durch Übersetzungsleistungen des (eigenen) Kindes in Frage gestellt wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den hier untersuchten Kindern um Grundschülerinnen und Grundschüler handelt. Diese verfügen bereits über bessere Sprachkenntnisse als Kinder im vorschulischen Alter und sie befinden sich noch nicht in der von Abgrenzung und Auseinandersetzung mit den Eltern geprägten Pubertät (siehe oben). Es zeigt sich, dass nicht nur das Kind die Mutter kognitiv unterstützt, sondern ebenfalls die Mutter das Kind. So hilft beispielsweise eine Mutter beim Beantworten der Frage der Lehrerin nach Geburtsort und Aufenthaltsdauer (M 4). Zudem scheint zwischen Mutter und Kind die emotionale Ebene wichtiger zu sein als die kognitive Ebene. Dies zeigt sich zum Beispiel, wenn nach einem Ersatz für das übliche Gute-Nacht-Ritual während der geplanten Klassenreise gesucht wird (M 3) oder wenn die Tochter Rückhalt bei der Mutter sucht bevor sie das sie belastende Thema Hänkeln gegenüber der Lehrerin anspricht (K 4).

Halten wir die wichtigsten Ergebnisse fest. Mütter werden in den untersuchten Elterngesprächen trotz Bemühungen der Lehrerinnen und Lehrer oft nur sehr begrenzt beteiligt. Dies liegt insbesondere an fehlender Kontinuität sowie an unzureichender Präzision von Übersetzungen. Übersetzende Kinder berücksichtigen während und neben dem Dolmetschen stark eigene Relevanzen. Die Grundhaltung aller betrachteten Interaktionspartner ist kooperativ. So kommt es trotz eingeschränkten Verstehens, z. B. über Globalverständnis und über intuitives Anschließen, zu Verständigung.

Zu Kapitel 4.2:

- Interpretieren Sie folgenden Auszug eines Gespräches. Es wurde während eines Elternsprechtages an einem Gymnasium geführt zwischen einem Lehrer (L) sowie einer Mutter (M) und einer Tochter (T) aus einer deutsch-russischen Familie.²⁵

25 Akzentuierte Silben erscheinen in Großbuchstaben (Grigorieva 2015, S. 108; Dittmar 2004, S. 155).

429 L: weil wir hätten sie WARnen müssen vorher (-) aber die gefahr
 430 Besteht eigentlich gar nicht bei (4,0)
 431 T: [hm (gut)]
 432 M: [<<verneinend>a_a> nee] steht [keine] warnung
 433 ist sowieso dass-
 434 L: [schüler1 nee]
 435 T: nee=nee ja=ja ich kenn das he- halt ein bisschen anders aus
 436 russland=na'
 437 die lehrer die haben (.) jede zwei wochen alle zenSuren und
 438 [alle] äußerungen [und einmal auch n zettel äh (.)
 439 aufgeschrieben und] den eltern geGEben (=) damit man
 440 jede zwei wochen irgendwie was machen kann [Regeln kann]
 441 L: [ja:]
 442 M: [ja: und wir (.) wissen so was- was äh
 gibt- was gibt es]
 443 L: [oh GOTT das]
 wär (.) [<<lachend>viel] arbeit>
 444 T: [ja]
 445 T: [es war aber RIChtig SCHÖN für mich]
 446 M: [(warum warum warum)]
 447 T: () meine eltern fandens sehr SCHÖN
 (Grigorieva 2015, S. 109 f.)

5. Aktuelle Herausforderungen durch die verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen

5.1 Spracherwerb

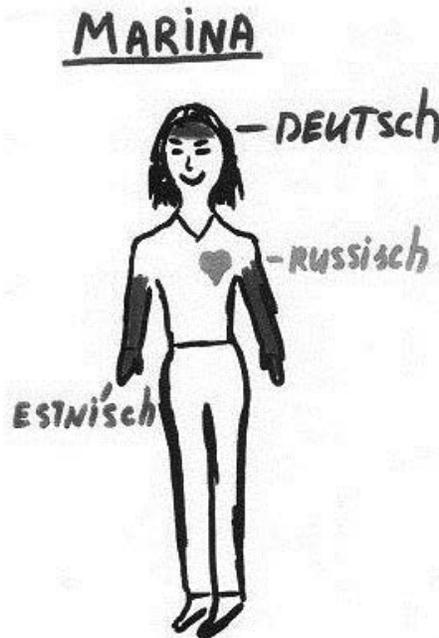
Gegenwärtig ist das Thema Flüchtlinge in der Öffentlichkeit zunehmend weniger präsent, weil die Zuwanderung von Flüchtlingen nach Deutschland in letzter Zeit deutlich abgenommen hat. Da aber viele der Flüchtlinge bleiben, da Familienangehörige nachziehen werden und da es durchaus zu einer neuen, verstärkten Zuwanderung von Flüchtlingen kommen kann, ist das Thema Flüchtlinge für die, die sich beruflich oder ehrenamtlich in diesem Bereich engagieren, nach wie vor von hoher Relevanz.

Im Hinblick auf die Eingliederung von Flüchtlingen wird der Erwerb der deutschen Sprache häufig als ein zunächst primäres Ziel eingeordnet. Verbesserte Kenntnisse im Deutschen ermöglichen in der Tat, die Zahl der Kontaktpersonen zu erhöhen und die Beziehungen zu ihnen zu vertiefen. Sie schaffen zudem Zugang zu Bildungsangeboten und sind wichtig für Berufstätigkeit. Deutschkenntnisse ermöglichen auch, sich über das politische und gesellschaftliche Leben in Deutschland zu informieren und selbst aktiv an diesem teilzunehmen. Sprachkenntnisse allein sind noch kein Garant für Partizipation und Teilhabe. Dies zeigen Diskriminierung und Ausgrenzung in Frankreich und Großbritannien bezogen auf Eingewanderte, die wegen der Kolonialvergangenheit die Landessprache sehr gut beherrschen. Sprachkenntnisse sind also eine für Partizipation und Teilhabe zumeist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung.

Im Zusammenhang mit Spracherwerb im Deutschen wird seit längerem die Bedeutung der Herkunftssprachen betont. Sie ermöglichen Kontakt zum Herkunftsmilieu zu halten. Sie können beim Spracherwerb kontrastiv genutzt werden und sie sind, nicht zuletzt, wichtiger Teil der Identität der Lernenden. Dies gilt, obwohl der Nutzen von Bilingualität umstritten ist (Gogolin/Neumann Hrsg. 2009). So hält Esser (2006), nach einer Sekundäranalyse zahlreicher quantitativer Studien fest, dass Zweisprachigkeit nur dann zu besseren Schulleistungen und erhöhtem beruflichem Erfolg führe, wenn die Zweitsprache

Englisch sei. Für eine Erfassung und Aufwertung von Zwei- und Mehrsprachigkeit kann der von Krumm/Jenkins (Hrsg. 2001) für Grundschul Kinder entwickelte Ansatz zur Visualisierung von Sprachkenntnissen genutzt werden (Abb. 27). Zur Verfügung gestellt wird eine menschliche Silhouette, in die die eigenen Sprachen mit Farbstiften eingezeichnet werden sollen. Diese Visualisierung stärkt die spezifische Identität Zwei- und Mehrsprachiger.

Abb. 27: Sprachenportrait



Quelle: Krumm/Jenkins Hrsg. 2001, S. 95

Beim Spracherwerb sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen möglich. Es kann primär auf informelle Kommunikation mit Gleichrangigen fokussiert werden, wie dies in dem von Neuner Ende der 70er Jahre für Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus den Anwerbeländern entwickelten Lehrbuch „Deutsch aktiv“ der Fall ist (Bornebusch 2001). Möglich ist aber auch ein Spracherwerb, der stärker auf Bildungssprache, Schriftlichkeit und formelle Situationen ausgerichtet ist. Ansatzpunkte hierfür bieten beispielsweise Maas/Mehlem (2003). Spracherwerb kann informell erfolgen, z. B. über Alltagsgespräche oder Medienkonsum oder aber formell in Form von Sprachunterricht. Die gegenwärtig verbreitete alltagsnahe, sprachliche Unterstützung von Flüchtlingen durch Ehrenamtliche stellt eine Zwischenform dar (vgl. dazu Krumm o.J.).

Die wichtigste institutionalisierte Form des Deutscherwerbs sind gegenwärtig Integrationskurse. Sie wurden durch das Zuwanderungsgesetz (2014) eingeführt. Seit 2015 gibt es nun Unterricht „zur Erlangung ausreichender Sprachkenntnisse“ (§ 43, Abs. 3) im Umfang von mindestens 600 Stunden. Bei Bedarf

ist eine Aufstockung um weitere 600 Stunden möglich. Ergänzt wird der Sprachkurs durch einen Orientierungskurs „zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland“ (a.a.O.), der zunächst 30 Unterrichtsstunden betrug und dann schrittweise auf 45 und inzwischen auf 60 Unterrichtsstunden erweitert wurde (Zwengel 2009, S. 44; Schroeder/Zakharova 2015, S. 257). Beide Kursteile werden mit einem Test abgeschlossen, wobei mit dem Sprachtest eine Kompetenz in B1 oder zumindest in A2 gemäß des Europäischen Referenzrahmens nachgewiesen werden soll. Zielgruppe der Integrationskurse sind in erster Linie Neuzuwanderer mit langfristiger Bleibeperspektive.²⁶ Gegenwärtig besteht auch eine Teilnahmeberechtigung für neu zugewanderte Flüchtlinge aus Ländern, die im Asylverfahren eine Anerkennungsquote von über 50% erreichen. Dies betraf 2016 Syrien, Irak, Iran, Eritrea und Somalia, nicht aber Afghanistan.

Die Einführung der Integrationskurse ermöglichte eine Neustrukturierung der außerschulischen und außeruniversitären Kursangebote zum Erlernen des Deutschen. Bis dahin gab es keinen systematischen Sprachunterricht für alle Eingewanderten. Dass hier aber ein hoher Bedarf bestand, zeigte sich schon allein daran, dass es sich 2015 bei 60% der an den Integrationskursen Teilnehmenden um sogenannte Bestandsausländer handelte, die schon vor 2005 zugezogen waren (Motte/Ohliger 2006, S. 50, gestützt auf BAMF 2006). Vor Einführung der beim BAMF angesiedelten Integrationskurse gab es auch keine einheitliche Zuständigkeit. Für den außerschulischen und außeruniversitären Sprachunterricht waren drei verschiedene Ministerien zuständig. Dies führte zu einer Separierung von ausländischen Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen sowie EU-Angehörigen und brachte unterschiedliche Zuordnungen je nach Alter bei Spätaussiedlern und Kontingentflüchtlingen mit sich (Dormann/Schlebusch 2000, S. 134). Die Zugangsmöglichkeiten zu Sprachunterricht waren nicht einheitlich. Junge (Spät-)Aussiedler und (Spät-)Aussiedlerinnen bekamen über den dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstehenden Garantiefonds zusätzliche Angebote (Heinen 2000, S. 41). Die neu eingeführten Integrationskurse ermöglichten eine Professionalisierung und bedeuteten zugleich eine Reglementierung. Das BAMF zertifiziert nun die anbietenden Träger, legt verbindliche Standards für das Qualifikationsniveau der Lehrenden fest (vgl. Schroeder/Gornitzka/Steinbock 2015, S. VI), gibt ein Curriculum vor und lässt nur bestimmte Lehrbücher zu. Dies kontrastiert mit der

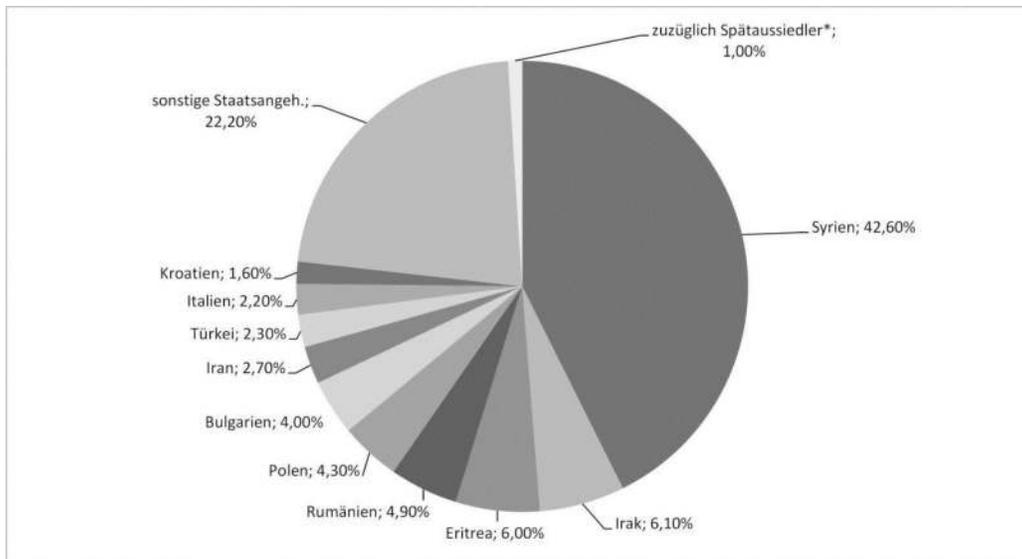
26 „Von einem dauerhaften Aufenthalt ist in der Regel auszugehen, wenn der Ausländer eine Aufenthaltserlaubnis von mehr als einem Jahr erhält oder seit über 18 Monaten eine Aufenthaltserlaubnis besitzt, es sei denn, der Aufenthalt ist vorübergehender Natur“ (Zuwanderungsgesetz 2004, § 44, Abs. 1, Satz 2).

Vielfalt an Sprachkursangeboten, die es bis dahin nicht nur bei der VHS und in Sprachschulen, sondern auch in Stadtteilhäusern, Jugendzentren und ähnlichen Einrichtungen gab. Diese Angebote erreichten aber nur eine recht kleine Zahl der Zu- und Einwanderer.

Die neuen Integrationskurse sind mit Rechten und Pflichten verbunden. Ein wichtiger Unterschied zur vorhergehenden Situation ist, dass man zum Besuch eines Integrationskurses verpflichtet werden kann. Zunächst konnte die Verpflichtung nur eine Ausländerbehörde aussprechen, seit 2007 fällt dies aber auch in die Zuständigkeit der Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende (BAMF 2016b, S. 2). Der Anteil der Verpflichteten ist erheblich. Er liegt mit Schwankungen bei etwa 50% der Kursbesucher und -besucherinnen (BAMF 2016a, S. 4). Es bestehen gewisse Anreize zum erfolgreichen Abschluss des Integrationskurses. So verkürzen sich die Fristen für eine Niederlassungserlaubnis, für eine Erlaubnis zum Daueraufenthalt-EU sowie für eine deutsche Staatsbürgerschaft. Eine Nichtteilnahme trotz Verpflichtung hat Sanktionen zur Folge. Sie kann führen zur „Kürzung des Arbeitslosengeldes II, der Nichterteilung der Niederlassungserlaubnis, Auferlegung der Kosten für den Integrationskurs, der Verhängung eines Bußgeldes oder gar zu einer Ermessensausweisung“ (a.a.O.).

Kommen wir nun zu den Teilnehmenden. Das BAMF wertet die Integrationskurse halbjährlich statistisch aus. Hinzu kommt eine frühe externe Evaluation durch Rambøll (2006). Von 2005–2015 wurden 65.398 Kurse erfolgreich abgeschlossen (BAMF 2016b, S. 18). Es gab insgesamt 1.319.071 Teilnehmende (S. 4). 76,5% von ihnen besuchten allgemeine Integrationskurse (S. 4). Die neben diesen angebotenen Alphabetisierungskurse, Förderkurse, Eltern- und Frauenkurse sowie Jugendkurse hatten also recht geringe Teilnehmerzahlen. Bei den Familien- und Frauenkursen hat sich die Zahl der Teilnehmenden deutlich verringert. Erreicht wurde aber 2015 ein Männeranteil von 20,7% (S. 2, 5). Im Hinblick auf die Nationalität hat sich die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verändert. Die Zahl der türkischstämmigen Teilnehmenden fiel von Platz 1 im Jahre 2012 auf Platz 6 im Jahr 2015. Die osteuropäischen Länder Polen, Rumänien und Bulgarien blieben in diesem Zeitraum etwa gleich stark vertreten. Ab 2015 kamen neue Flüchtlinge hinzu, insbesondere aus Syrien. Dieses Herkunftsland stand 2015 mit 19,2% auf Platz eins der Nationalitätenliste und stellte im ersten Halbjahr 2016 mit 42,6% fast die Hälfte der neuen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer (BAMF 2016a, S. 6; Bundesbeauftragte 2014, S. 41) (Abb. 28).

Abb. 28: Neue Integrationskurssteilnehmende im ersten Halbjahr 2016



Nachbildung zur Quelle: BAMF 2016a, S. 6

Schauen wir uns nun das erreichte Leistungsniveau an. Eine erhebliche Anzahl von Personen sind Kurswiederholer (BAMF 2016a, S. 12). Schroeder/Zakharova (2015, S. 259) schätzen, dass nur etwa die Hälfte der Integrationskurssteilnehmerinnen und -teilnehmer am sprachbezogenen Abschlusstest teilnimmt. Die beim Abschlusstest erreichten Leistungsniveaus verbesserten sich zwischen 2009 und 2015. Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, die unter dem Niveau A2 blieben, nahm von 15% auf 7,6% ab. Das Niveau A2 erreichten in diesem Zeitraum zwischen 31,5% und 38,2% der Teilnehmenden. Die Zahl derer, die B2 erreichten, stieg von 47,2% auf 60,9% an (BAMF 2016b, S. 13). Die verbreitete Annahme, dass sich die Ergebnisse in der jüngsten Zeit verschlechtert hätten, bestätigen die Zahlen vom ersten Halbjahr 2016. Allerdings ist das Ausmaß der Veränderungen gering (BAMF 2016a, S. 13).

In der Praxis sind die Integrationskurse gegenwärtig mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert. Zum einen besteht – nach wie vor – eine hohe Heterogenität der Teilnehmenden, insbesondere im Hinblick auf das Bildungsniveau (vgl. bereits Rambøll 2006, S. 34–37 aber auch Schroeder/Zakharova (2015, S. 258). Das Spektrum reicht von wenigen Jahren Schulbesuch bis zum Hochschulabschluss. Gering Vorgebildeten gelingt es oft nicht einmal, die Fragen des Abschlusstestes zu erfassen (Killinger 2009). Hinzu kommt eine prekäre Position des Lehrpersonals. Die Lehrenden verdienten 2013 als Honorarkräfte im Durchschnitt nur 20,20 Euro pro Stunde und dies ohne Kündigungsschutz und ohne Lohnfortzahlung im Krankheitsfall (Schroeder/Gornitzka/Steinbock 2015, S. 10). Aktuell ist eine sehr hohe Zahl von Neuzuwanderern zu bewältigen. Dies führt zu längeren Wartezeiten auf Kursplätze, zur Reduzierung der Anforde-

rungen an die Qualifikation des Lehrpersonals (S. 19), zur Abwanderung von Lehrenden in den höher vergüteten und mit besserer Absicherung verbundenen schulischen Bereich sowie zu einer enormen Zunahme von Laienunterricht durch ehrenamtlich Engagierte.

Seit dem Spätsommer 2015 sind vielfältige Projekte zur Sprachförderung für Flüchtlinge entstanden (vgl. z. B. S. 13–16). Dabei bemühen sich Professionelle um Unterstützung für Laien. So entstand beispielsweise ein Langenscheidt-Leitzordner zur individuellen sprachlichen Förderung eines Flüchtlings durch einen Ehrenamtlichen, der auf eine Bachelor-Arbeit zurückgeht (Weinert 2016). Der Hueber-Verlag stellte Praxistipps zum Gruppenunterricht für Lehrende ohne qualifizierte Vorbildung zusammen (Fischer Callus/Heyse o.J.). Vor Ort bieten langjährige Integrationskursträger regelmäßige Weiterbildungsveranstaltungen für Ehrenamtliche an, die Flüchtlinge beim Erwerb des Deutschen unterstützen. Es geht dabei um praktische Tipps wie häufiges Wiederholen, stärker auf Wortschatz als auf Grammatik fokussieren oder Visualisierungen einsetzen (z. B. Kreidekreis e.V., Fulda). Auch für die Grammatik gibt es Hilfen. So kann über zwei schreiende Babys der Plural eingeführt werden (Gubanova-Müller/Tommaddi 2016). Möglich ist ein farbiger Punkt auf der Abbildung eines neu eingeführten Wortes, um den Artikel zu markieren. Satzbau-Phänomene können durch eine Spielzeugeisenbahn veranschaulicht werden (dazu Kießling 2002, S. 38 f.). Krumm (o.J.) steht der Professionalisierung ehrenamtlicher Laien als Lehrkräfte skeptisch gegenüber. Sinnvoller als ein unterrichtsersetzender sei ein unterrichtsergänzender Zugang.

- Hospitieren Sie in einem Integrationskurs und führen Sie anschließend mit drei Teilnehmenden, die Ihnen als besonders unterschiedlich erscheinen, je ein informelles Gespräch. Im Zentrum des Interesses steht dabei die Sprachbiografie. Bringen Sie etwas in Erfahrung über Herkunftssprachen, Bildungshintergrund, Fremdsprachenkenntnisse, Einschätzung des Deutschunterrichtes und, soweit vorhanden, informeller sprachbezogener Unterstützung. Kontrastieren Sie Ihre Ergebnisse in einer synoptischen Übersicht.

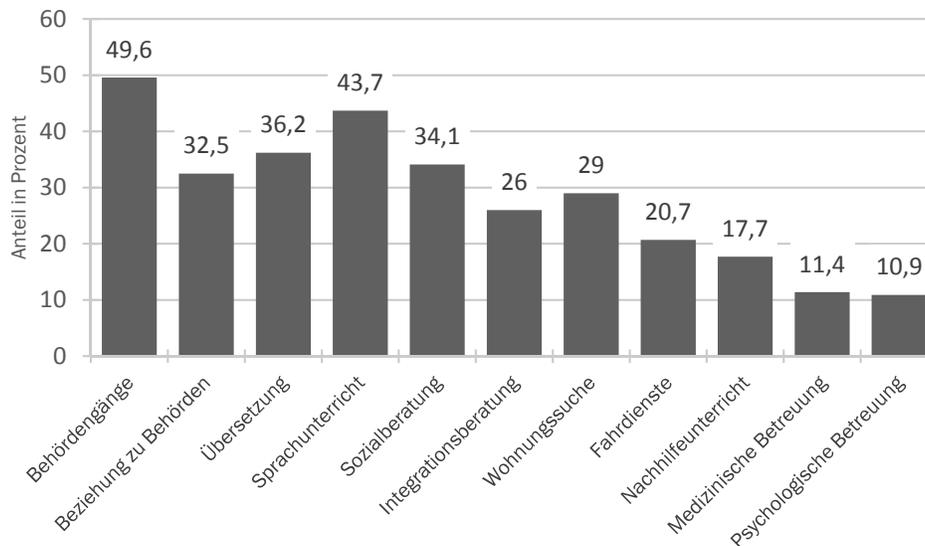
5.2 Ehrenamtliches Engagement

Für das nun betrachtete Feld wird die Bezeichnung ehrenamtliches Engagement für Flüchtlinge gewählt. Dies ist nicht zwingend. Andere Bezeichnungen wären möglich (vgl. Krušková 2016, S. 8–11). Ehrenamt ist der traditionelle Begriff für freiwilliges, nicht berufliches, unentgeltliches Engagement. Es ist aber auch von bürgerschaftlichem Engagement die Rede, womit ein Bezug auf die „Weiterentwicklung und Verbesserung des Gemeinwesens“ hergestellt wird (S. 10).

Verwendet wird daneben die Bezeichnung „zivilgesellschaftliches Engagement“, die Distanz zum Staat und Selbstbeteiligung betont. Die beiden letztgenannten Begriffe legen ein gesellschaftspolitisches Interesse nahe, das im hier betrachteten Kontext nicht zwingend ist. Ist von freiwilligem Engagement die Rede, wird die individuelle Entscheidung zur Tätigkeit hervorgehoben. Der bei unterschiedlichen Bezeichnungen verwendete Begriff des Engagements fokussiert auf besonderen, nicht selbstverständlichen Einsatz. Sinnvoller Bezugspunkt scheint die Definition von Karakayali/Kleist (2015, S. 14): „Als ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit bezeichnen wir all jene Tätigkeiten, mit denen sich Personen unentgeltlich in Zusammenarbeit mit Flüchtlingen für jene engagieren“. Von Arbeit zu sprechen erscheint mir ungünstig, überzeugend aber ist der Fokus auf Zusammenarbeit.

Ehrenamtliches Engagement für Flüchtlinge gab es bereits vor dem Spätsommer 2015. Eine hierzu einschlägige Studie, Karakayali/Kleist (2015), soll kurz vorgestellt werden. Interviewt wurden Ende 2014 460 Ehrenamtliche und 79 Vertreter und Vertreterinnen von Organisationen, die ehrenamtliches Engagement für Flüchtlinge organisieren (S. 12 f.). Für die in der Studie befragten Ehrenamtlichen wurden persönliche Merkmale ermittelt. Von ihnen waren 22,9% Studierende und 19,7% Rentner. Gemessen am Gesamtanteil an der Bevölkerung sind erstere deutlich über- und letztere deutlich unterrepräsentiert (S. 16). Beide Personengruppen zeichnen sich durch ein relativ hohes und flexibles Zeitbudget aus. Die Engagierten sind mit 72% vorwiegend weiblich. Dies ist für Ehrenamt generell typisch. Die Engagierten haben ein zumeist hohes Bildungsniveau. 61,1% von ihnen verfügen über einen universitären Abschluss (S. 18). Migranten sind unter den befragten Ehrenamtlichen überdurchschnittlich stark vertreten. 29,3% haben eigene Migrationserfahrung oder mindestens ein Elternteil mit einer Migrationserfahrung (S. 19). Das Engagement der Ehrenamtlichen betrifft unterschiedliche Bereiche. Die Vielfalt der Tätigkeiten wird in Abb. 29 deutlich. Die Organisationsweise ist häufig eher informell. 36,3% der Befragten sind in Initiativen, Projekten oder selbstorganisierten Gruppen tätig (S. 25) und nicht bei klassischen Trägern der sozialen Arbeit. Der zeitliche Einsatz der Ehrenamtlichen ist hoch. So engagierten sich 35,8% über 5 Stunden und 14,4% über 10 Stunden wöchentlich (S. 26). Hinzu kommt bei 48,9% der Befragten mindestens ein weiteres Ehrenamt (S. 27). Wodurch nun sind die ehrenamtlich Engagierten motiviert? 44,1% interessierten sich ab 2011 für Flüchtlinge (S. 21). Für 48% waren Medienberichte Anlass für das Engagement (S. 31). Ein wichtiges Motiv war für 74% die Gesellschaft zu gestalten (S. 33). Letzteres spricht für bürgerschaftliches Engagement im engeren Sinne.

Abb. 29: Tätigkeiten in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit



Quelle: Karakayali/Kleist 2015, S. 28

Bezogen auf ehrenamtliches Engagement für Flüchtlinge, das bereits vor dem Spätsommer 2015 existierte, kontrastiert Cetin (2016) drei Fälle. Der erste Fall betrifft einen informellen Zusammenschluss, an dem vor allem Studierende beteiligt sind. Die Aktivitäten umfassen insbesondere informelle Begegnungen, Kinderbetreuung, eine Frauengruppe, Sprachunterricht, gemeinsame Freizeitaktivitäten in den Bereichen Sport, Kunst und Musik sowie Öffentlichkeitsarbeit in Form von Filmen, Lesungen, Podiumsdiskussionen (S. 34 f.). Das Engagement ist stark gesellschaftspolitisch motiviert und könnte deshalb als zivilgesellschaftlich im engeren Sinne eingeordnet werden. Beim zweiten Fall handelt es sich um ein Mehrfamilienhaus in ländlicher Umgebung, in dem bis zu sieben Flüchtlingsfamilien aufgenommen werden. Im Vordergrund stehen Unterstützung von Alleinerziehenden, Schwangeren und Kindern sowie die Schaffung von „Schutz, Ruhe und Sicherheit“ (S. 35). Die freiwillig Engagierten werden durch einen Koordinator und stundenweise durch eine Fachperson der sozialen Arbeit unterstützt (S. 35 f.). Dieser Zugang kann als nachbarschaftliche Unterstützung und als soziales Engagement eingeordnet werden. Dritter Fall ist eine Kirchengemeinde, die bereits in mehreren Fällen Kirchenasyl gewährte, das jeweils mit einer umfangreichen ehrenamtlichen Betreuung verbunden war. Die Gemeinde stellt auch Räumlichkeiten zur Verfügung für einen Unterstützerkreis, der sich angesichts einer nahegelegenen Flüchtlingsunterkunft gebildet hat (S. 36). Sie organisierte zudem eine befristete Stelle für ein weiteres, bis dahin ehrenamtliches Projekt zur Unterstützung von Flüchtlingen. Engagement ist in diesem dritten Fall religiös motiviert. Eine vergleichende Kontrastierung

der drei Fälle ermöglicht es, die Breite des ehrenamtlichen Engagements zu erfassen.

Zur Unterscheidung verschiedener Ansätze des ehrenamtlichen Engagements für Flüchtlinge liegt eine überzeugende Strukturierung von Corsten als Teil von Corsten/Kaupfert (2004) vor. Bezugspunkt ist eine an der Universität Jena durchgeführte Untersuchung zu bürgerschaftlichem Engagement generell, basierend auf 115 narrativen Interviews. Corsten unterscheidet vier Ansätze der Unterstützung von Flüchtlingen. 1) „Das Blut ist rot“. Hier wird auf die elementare Gleichheit aller Menschen verwiesen. Sie ist zum Beispiel Bezugspunkt, wenn es um Hilfe für Kinder geht. 2) Moralisch-idealisiert: Die Unterstützung wird als erfülltes Leben, als Realisierung eigener Überzeugungen wahrgenommen. 3) Affektive Verbundenheit mit einer fremden Kultur: Insbesondere unterdrückte Völker sollen eine Aufwertung erfahren. 4) Eintreten für etwas das schon gegeben sein müsste: Hier geht es insbesondere um den Ausgleich institutioneller Defizite, zum Beispiel in den Bereichen Gesundheit oder Spracherwerb.

Eine Untersuchung zum ehrenamtlichen Engagement für Flüchtlinge ab Spätsommer 2015 kann also an Studien anknüpfen, die sich mit derartigem Engagement in früheren Zeiten beschäftigen. Dennoch, im Spätsommer 2015 entstand etwas völlig Neues. Es kam zu einer Welle bislang unbekannter Hilfsbereitschaft und Solidarität gegenüber Geflüchteten, zu einer neuen Form von Willkommenskultur (Huisken 2016, S. 118; Metz/Seefßen 2016, S. 16). An Bahnhöfen wurden Flüchtlinge herzlich begrüßt und gepflegt. Zu Sammelstellen wurde Kleidung gebracht in einem Ausmaß, das logistisch kaum zu bewältigen war. Zu beobachten war auch längerfristiges Engagement, zum Beispiel über Patenschaften oder in der Form von Sprachunterricht. Die professionell Tätigen waren mit der plötzlichen, enormen Bereitschaft zu ehrenamtlichem Engagement häufig überfordert. Sie mussten eine sehr hohe Zahl von Flüchtlingen in ihrem Arbeitsbereich bewältigen und hatten kaum Kapazitäten frei für zusätzliche Tätigkeiten, die durch Einbindung und Koordination von Ehrenamt entstehen. Inzwischen hat sich die Situation entschärft und die Lage beruhigt. Dennoch, Bereitschaft zu Ehrenamt ist nach wie vor vorhanden. Diese kann genutzt werden, um Professionelle zu unterstützen, zu ergänzen oder zu ersetzen.

Die Frage nach der Verstetigung von Ehrenamt ist Ausgangspunkt eines Lehrforschungsprojektes an der Hochschule Fulda, das gemeinsam mit Dr. Agnieszka Satola und Dr. Oliver Bidlo durchgeführt wird. Mit Hilfe narrativer Interviews sollen zehn Ehrenamtliche befragt werden, die sich maximal zwei Monate lang für Flüchtlinge engagierten, und zehn weitere, die dies für mindestens neun Monate taten. Die Auswertung bezieht sich dann auf Fragen der

Verstetigung, auf das Geschlechterverhältnis sowie auf Aspekte, die sich aus dem Datenmaterial selbst, und zwar insbesondere aus Stehgreiferzählungen, ergeben.

Im Folgenden seien erste Überlegungen zur Verstetigung des ehrenamtlichen Engagements für Flüchtlinge formuliert. Die Verstetigung dürfte eng gekoppelt sein an die Motivation. Ist das Motiv Hilfe in einer extremen Notlage, so ist Engagement nicht mehr nötig, wenn sich die Lage stabilisiert hat. Ein Engagement für Flüchtlinge war zunächst mit einer hohen gesellschaftlichen Anerkennung verbunden. Die Medien berichteten ausführlich und ermunternd, führende Politiker äußerten sich lobend, Preise und Auszeichnungen wurden vergeben. Inzwischen aber ist es zu einer reduzierten Aufmerksamkeit und zu einer Veralltäglichung von ehrenamtlichem Engagement gekommen. Bei Anerkennungsorientierten könnte dies zu einer Aufgabe von Ehrenamt führen. Möglich ist auch eine ich-bezogenere Verortung des Engagements. Es wird ethisch aufgeladen und als wertegeleitete Selbstverwirklichung erlebt. Hier scheint der von Gavriely-Nuri (Fulda, Hochschule Fulda, 21.4.2016) geprägte Begriff der „selfbeautification“ passend. Eine derartige Grundhaltung kann zu einer erhöhten Frustrationstoleranz führen. Sie kann sich aber auch in Idealisierungen zeigen, die den Realitäten nicht gerecht werden. Denkbar ist schließlich ein pragmatischer, auf die Übernahme klar begrenzter Aufgaben orientierter Ansatz. Es könnte sich um eine weniger emotional aufgeladene, für eine Verstetigung möglicherweise besonders günstige Grundorientierung handeln.

Neben dem Einstieg interessiert der Ausstieg. Kommt es zu einem Abbruch von ehrenamtlichem Engagement für Geflüchtete, sind unterschiedliche Gründe denkbar. 1) *Enttäuschung*: a) Die angebotene Unterstützungsleistung wird nicht in ausreichendem Maße angenommen. Es klagten beispielsweise Deutsch-Lehrende und Betreiber einer kleinen Werkstatt über mangelnde Pünktlichkeit, Ausdauer, Stetigkeit und Verbindlichkeit. b) Es fehlt an Wertschätzung für die angebotene Unterstützung. So nehmen beispielsweise manche Flüchtlinge Unterschiede zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen nicht wahr und können das besondere Engagement von daher nicht würdigen. c) Wird von den von den Flüchtlingen selbst geäußerten Wünschen und Bedürfnissen ausgegangen, erscheinen diese den ehrenamtlich Engagierten oft als überzogen. So wird kritisiert, es werde statt eines gebrauchten Fahrrades ein neues erwartet. 2) *Überforderung*: a) Die psychische Belastung ist zu hoch. Der zeitliche Umfang und/oder die psychischen und/oder physischen Anforderungen übersteigen das Verkräftbare. Es fehlt an eigener Abgrenzung und an professioneller Distanz. Ein Burn-out ist möglich. b) Das Engagement verlangt eine nicht ausreichend vorhandene fachspezifische Kompetenz. So beherrscht beispielsweise ein Dolmetscher die alltägliche Umgangssprache, kennt aber nicht juristische Be-

griffe der Verwaltung oder medizinisches Fachvokabular. c) Das kulturelle „bridging“ gelingt nicht. So können sich die Auswirkungen unterschiedlicher Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis oder verschiedener Auffassungen von Gastfreundschaft zuspitzen. 3) *Alternativen*: a) Der Ehrenamtliche wechselt zu einer beruflichen Tätigkeit in einem ähnlichen Feld. Dies ist angesichts von Personalmangel und angesichts der durch das Ehrenamt erreichten Vorqualifizierung sicher nicht selten. b) Aus dem Ehrenamt entstehen persönliche, private Beziehungen. Das gesellschaftliche, politische Engagement tritt dann eher in den Hintergrund. 4) *Ausgrenzung* a) Es fehlt an Anerkennung für das Engagement durch das eigene private Umfeld. Hier kann es zu einer Polarisierung zwischen „Gutmenschen“ und Rechtspopulisten kommen. b) Es kommt zu Anfeindungen und Übergriffen in der Öffentlichkeit.²⁷

Positive Perspektiven im Hinblick auf ein ehrenamtliches Engagement für Flüchtlinge ergeben sich aus meiner derzeitigen Sicht in vier Richtungen. Zunächst einmal scheint es sinnvoll, Migranten und Migrantinnen stärker in die Unterstützung von Flüchtlingen einzubeziehen. Sie verfügen häufig über ähnliche Erfahrungen und Relevanzen. Ansätze in diese Richtung bestehen. So dient das beim Bundesverband Netzwerke von Migrantorganisationen NEMO angesiedelte Projekt samo.fa der Stärkung der Aktiven aus Migrantorganisationen in der Flüchtlingsarbeit (Bundesverband NEMO o.J.). Krušková (2016) kommt zu der Einschätzung, dass ehrenamtliches Engagement von Migrantinnen und Migranten im Allgemeinen oft unzureichend wahrgenommen und wertgeschätzt werde, weil es häufig nicht an Vereinsstrukturen gebunden sei, sondern sich in verschiedenen Formen der Nachbarschaftshilfe zeige. Zielführend scheint zweitens, die Kompetenzen und Fähigkeiten von Geflüchteten stärker als Ressource zu nutzen. So könnte eine Schneiderin eine Nähgruppe für Frauen anleiten oder ein Koch für das Catering bei Veranstaltungen sorgen. Sinnvoll scheinen drittens Projekte, bei denen sich Flüchtlinge und Alteingesessene auf Augenhöhe begegnen und gemeinsam handeln. Dies ist möglich in kulturellen Projekten in den Bereichen Theater, Foto, Film, Musik und Sport,²⁸ aber beispielsweise auch in nachbarschaftlich ausgerichteten Ansätzen zur Verbesserung des Wohnumfeldes. So kann Paternalismus und Bevormundung (Hetland 2016, S. A4, 49) entgegengewirkt werden. Wichtig und möglich

27 Die Taz. Die Tageszeitung meldete am 14.11.2016, dass die Polizei seit Jahresbeginn 144 Straftaten gegen ehrenamtliche Helfer im Zusammenhang mit Flüchtlingen registriert habe.

28 An der Hochschule Fulda wurde im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen im Modul allgemeine und interkulturelle Handlungskompetenz, beginnend im Sommersemester 2014, eine Lehrveranstaltung zu Sport mit Geflüchteten angeboten (Ludwig/Link 2015).

scheint zudem eine Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Partizipation von Flüchtlingen, sowohl zu flüchtlingspezifischen wie auch zu anderen Themen. Angeknüpft werden kann hier an den 1994 gegründeten Zusammenschluss „The Voice“ (Willmann 2016), an den Marsch von Würzburg nach Berlin im Jahre 2012 sowie an die Besetzung des Berliner Oranienplatzes, an Aktivitäten also, die von linken Aktivisten und Aktivistinnen unterstützt wurden.

- Führen Sie ein narratives Interview mit einer Person, die sich ehrenamtlich für Flüchtlinge engagiert. Achten Sie dabei auf eine ausführliche Eingangserzählung sowie auf die Erhebung möglichst vieler Stehgreiferzählungen zu von dem oder der Befragten erlebten Einzelsituationen (vgl. Küsters 2009). Werten Sie das Interview aus zu den Themen Motivation, persönliche Situation, Erfahrungen mit Flüchtlingen, Erfahrungen mit anderen, auch hauptamtlichen Unterstützenden und Anerkennung.

5.3 Geschlechterverhältnisse

Es findet gegenwärtig eine Normalisierung und Veralltäglichsung des Umgangs mit Flüchtlingen statt. Unterschiede in den Bereichen Werte und Normen werden nun deutlicher. Betrachtet werden soll dieser Aspekt am Beispiel des Geschlechterverhältnisses in islamisch geprägten Zusammenhängen. Diese Auswahl hat dreierlei Gründe. 1) Das Geschlechterverhältnis ist in quasi allen Alltagsinteraktionen relevant. 2) Muslimen werden Frauen benachteiligende Positionen zugeschrieben. 3) Im Flüchtlingskontext begegnen sich derzeit häufig junge Männer aus muslimisch geprägten Gesellschaften und Frauen, sei es als Ehrenamtliche oder in sozialen Berufen Tätige.

Das Thema Stellung der Frau im Islam ist in Deutschland nicht neu (vgl. bereits Kapitel 1). Früher wurde es vor allem bezogen auf Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus der Türkei und ihre Nachkommen diskutiert. So war Abadan-Unat (1977; Abadan-Unat Hrsg. 1985) ein wichtiger Bezugspunkt. Der 6. Familienbericht (2000, S. 89) befasste sich eingehend mit der Thematik. Der „gender“-Aspekt war in vielen Untersuchungen präsent. Im Hinblick auf Beschulung galten türkische Mädchen als benachteiligt (Weber 2005, S. 75). Jungen türkischen Frauen wurde eine hohe kulturelle Differenz zugeschrieben (Gültekin 2003, S. 27).

Wenn wir über Geschlechterverhältnisse sprechen, müssen wir versuchen, nicht hinter frühere, theoretische Überlegungen zurückzufallen (vgl. Kapitel 3). Geschlechterverhältnisse sollten nicht einer Gesellschaft homogenisierend und statisch zugeschrieben werden. Es ist zu berücksichtigen, dass zwischen kultu-

reller Differenz und Grund- und Menschenrechten Spannungsverhältnisse bestehen können. Mit kulturellen Unterschieden sollte kreativ umgegangen werden, im Sinne von Synergie und von einem dritten Raum.

Im Hinblick auf Flüchtlinge wurde das Thema Geschlechterverhältnisse in der öffentlichen Debatte zentral durch die Übergriffe in der Silvesternacht 2015/2016 in Köln. Die Vorfälle markieren eine Zäsur in der Diskussion. Die Rede ist von „seit Köln“ / „seit der Kölner Silvesternacht“ (Die Zeit, 11.2.2016; 3.3.2016). Beginnen wir mit einer kurzen Darstellung der damaligen Ereignisse (vgl. zum Folgenden Zwengel 2016). In Köln kam es vor allem am Bahnhof aus Männergruppen heraus zu Diebstählen und zu sexuellen Übergriffen auf Frauen. Gestohlen wurden insbesondere Handtaschen, Portemonnaies und Telefone (Zeit Magazin, 23.6.2016, S. 23). Frauen wurden auf vielfältige Weise sexuell belästigt. Es wurden Brüste und Gesäß betatscht, Küsse aufgezwungen; es wurde in den Schritt gefasst; es wurden Finger vaginal eingeführt (Zwengel 2016, S. 120). Erschreckend war das Ausmaß der Vorfälle. Es kam zu 1182 Strafanzeigen, von denen sich 497 auf sexuelle Übergriffe bezogen. Es kam zu 12 Prozessen, von denen einer mit Freispruch endete (Zeit Magazin, 23.6.2016, S. 30) und einer zu einer rechtskräftigen Verurteilung führte (Die Taz. Die Tageszeitung, 31.1.2017). Viele der vorgeworfenen Delikte waren bisher nicht strafbar. Es kam in der Folge zu Gesetzesänderungen. Für den vorliegenden Zusammenhang sind die Vorfälle relevant wegen der (vermeintlichen) ethnischen Herkunft der Täter. Es hieß, sie seien vor allem arabischstämmig bzw. vorwiegend nordafrikanisch. Inzwischen gelten von 183 Beschuldigten 55 als Marokkaner, 53 als Algerier, 22 als Iraker, 14 als Syrier und 14 als Deutsche (Zeit Magazin, 23.6.2016, S. 30).

Aus migrationssoziologischer Sicht ergeben sich im Zusammenhang mit den Übergriffen mehrere Probleme. Zum einen stellte sich die Frage, ob eine vermutete ethnische Herkunft von Tatverdächtigen medial verbreitet werden sollte. Laut Richtlinie 12.1 des Pressekodex ist auf Religion oder Ethnie von Tätern und Verdächtigen nur dann hinzuweisen, „wenn für das Verständnis des berichteten Vorgangs ein begründeter Sachbezug bestehe“. Die Polizei informierte am 4. Januar 2016 auf einer Pressekonferenz darüber, dass die potentiellen Täter laut Zeugenaussagen zumeist arabischer bzw. nordafrikanischer Herkunft seien. Im Anschluss wurde diskutiert, ob dies zu spät gewesen sei und ob der Pressekodex verändert werden müsse (Zwengel 2016, S. 118). Als zweiter wichtiger Aspekt ist die Differenzierung innerhalb der Arabischstämmigen zu nennen. Tendenziell wurde unterschieden zwischen den „guten“ syrischen

Flüchtlingsfamilien und den „bösen“ jungen Männern aus Nordafrika.²⁹ So werden in der Presse syrische Freunde, syrische Reisebekanntschaften und Syrier, die einer Frau bei Übergriffen halfen, genannt (Der Spiegel, 9.1.2016, Süddeutsche Zeitung, 5.1. und 17.1.2016). Mit derartigen Beispielen wird versucht zu verhindern, dass die Übergriffe zu einer generellen Ablehnung von Flüchtlingen führen. Die Übergriffe führten auch zu der Forderung, Algerien, Marokko (und Tunesien) zu sicheren Drittstaaten zu erklären. Dies ist problematisch, wegen der so vorgenommenen Verallgemeinerung der Vorfälle im Hinblick auf Staatsangehörigkeit. Zudem ist Asyl mit Verfolgung im Herkunftsland zu begründen und nicht von möglichem Fehlverhalten von Landsleuten im Aufnahmeland abhängig zu machen. Der folgende, letztgenannte Aspekt ist für unseren Zusammenhang zentral. Es entstand ein neues Stereotyp, das des jungen, männlichen Nordafrikaners, der sexuell übergriffig ist. Manchmal wurde die Zuschreibung auch auf Araber insgesamt oder auf Flüchtlinge generell bezogen. Die sexuelle Übergriffigkeit wurde zudem verallgemeinert zu einer generell fehlenden Anerkennung der Rechte von Frauen. Drei Zitate seien zur Veranschaulichung genannt. Die Zeit (3.3.2016) fasste zusammen: „Seit der Kölner Silvesternacht gilt der arabische Mann als Grapscher“. Ein Teilnehmer einer PEGIDA-Demonstration am 9.1.2016 in Köln sagte: „Jetzt kommen Tausende, Millionen aus frauenfeindlichen Ländern [...] Die vergewaltigen, klauen und machen unser Land kaputt“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.1.2016). Auf der Website Politically Incorrect heißt es: Es kommen „Millionen von männlichen sexuell ausgehungerten assoziale[n] Illegale[n] aus dem Nahen Osten und Afrika“ (Der Spiegel, 9.1.2016). Bezug genommen wird hier auf die klassische Gegenüberstellung von zivilisiert und barbarisch sowie auf das Bild des triebhaften Orientalen (vgl. Zwengel 2016, S. 121).

Trotz aller nötigen Zurückweisung von Stereotypen und Vorurteilen, es gibt tatsächliche Unterschiede im Geschlechterverhältnis. Auch hier sind mehrere Aspekte zu bedenken. Zum einen wird bei einer Kritik an Benachteiligungen von Frauen in muslimisch geprägten Kontexten impliziert, dass in Deutschland Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau realisiert sei. Sicher, der Verweis auf das Grundgesetz ist zentral, aber auch in Deutschland gibt es noch immer Diskriminierung von Frauen, wie beispielsweise ihre geringe Präsenz in Führungspositionen und ein niedrigeres Einkommen zeigen. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass manches, was den anderen zugeschrieben wird, in Deutschland früher in ähnlicher Weise galt, so war Frauen Berufstätigkeit nur

29 Verwiesen sei auf das Themenheft „Gute Flüchtlinge, schlechte Flüchtlinge?!“ von Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit (2016, 1).

bei Zustimmung des Ehemannes gestattet. Die spezifischen Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis werden zumeist dem Islam zugeschrieben. Es ist jedoch zu bedenken, dass viele der zugeschriebenen Praktiken im Mittelmeerraum generell verbreitet sind (vgl. z. B. Tillion 1996) und dass es innerhalb des muslimisch-arabischen Kontextes nicht nur Gemeinsamkeiten (vgl. z. B. Patai 2007), sondern auch Unterschiede gibt, unter anderem in Abhängigkeit von der Nationalität (vgl. z. B. Bahr 2011), der religiösen Zugehörigkeit innerhalb des dominant muslimischen Kontextes (Haug/Müssig/Stichs 2009), der Generationenzugehörigkeit und möglicher Migrationserfahrung (Klein-Hessling 2002). Zudem kommt es zu dynamischen Prozessen. Modernisierungsprozesse finden statt, z. B. durch zunehmende Bildung von Frauen (Zwengel 2004d, S. 87). In der Diaspora sind zusätzliche Veränderungen zu beobachten. Einige Werte und Normen gleichen sich an die des Aufnahmekontextes an. An manchen traditionellen Vorstellungen wird festgehalten, zum einen, weil die Migrantinnen und Migranten von den Modernisierungsprozessen im Herkunftsland weitgehend abgeschnitten sind, zum anderen, weil diese eine gewisse Stabilität ermöglichen in einem neuen Umfeld, das durch eine Vielzahl möglicher Optionen geprägt ist.

Im Folgenden sollen spezifische Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis für fünf Bereiche idealtypisch beschrieben werden. Es geht dabei weniger um die Frage des Ausmaßes der Verbreitung, sondern eher darum, Muster zu beschreiben, die es zu erkennen gilt, falls man im Alltag mit ihnen konfrontiert wird.

Sexualität: Nach traditioneller Ehrvorstellung ist die Ehre einer Frau an ihre Keuschheit gebunden. Vor- und außereheliche sexuelle Beziehungen sind tabu. Es wird erwartet, als Jungfrau in die Ehe zu gehen. Aufgabe des Mannes ist der Schutz der Frauen der Gruppe sowie ihre Bestrafung, falls sie die Ehrvorstellungen nicht einhalten. Hat eine Frau ihre Ehre verloren, kann sie diese nicht wiederherstellen. Die Frau wird als sexualisiertes Wesen betrachtet und wird für sexuelle Übergriffe selbst verantwortlich gemacht. Sie erregt den Mann und müsse sich, um ihn nicht in Versuchung zu bringen, bedeckt halten und zurückgezogen leben. Zu Ehrvorstellungen findet sich eine einfühlsame und gut nachvollziehbare Darstellung bei Petersen (1985). Extreme Formen der Anwendung wurden untersucht. So erklärte Schiffauer (1983) eine kollektive Vergewaltigung durch Ehrvorstellungen. Ehrenmord thematisieren unter anderem Schiffauer (2008), Deiß/Goll (2011) und Agel (2013). Das Argumentationsmuster ist für die aktuelle Flüchtlingssituation relevant. Zwei Beispiele seien genannt. Eine in einer Gemeinschaftsunterkunft lebende Jugendliche hatte eine sexuelle Beziehung zu einem Mann. Ein Flüchtling aus einer anderen Unter-

kunft erfuhr davon und verlangte, dass sie ebenfalls mit ihm schlafe. Sonst werde er ihre Eltern über die bestehende Beziehung informieren. Der Flüchtling setzte also nicht eine emotionale Beziehung der jungen Frau zu einem spezifischen Partner an, sondern ging davon aus, dass eine junge Frau, die nicht mehr Jungfrau ist, ihre Ehre verloren habe und deshalb zur freien Verfügung stehe. Das zweite Beispiel entstammt einem Theaterstück, das Geflüchtete und Studierende gemeinsam entwickelten und aufführten (Wir 2017). In einer Szene nehmen zwei junge Flüchtlinge vorsichtig Kontakt auf zu zwei jungen Frauen, die sie gern näher kennenlernen möchten. Andere junge männliche Flüchtlinge nehmen dies wahr und bestürmten die Frauen, um sie vor Belästigung zu schützen. Angst machten den jungen Frauen nicht die Annäherungsversuche, sondern die große Anzahl junger Männer, die plötzlich auf sie zukamen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Schutz der Frauen auch eine kollektive Aufgabe der Männer ist.

Geschlechtertrennung: Die Geschlechtertrennung ergibt sich als eine Folge der Vorstellungen zur Sexualität. Sie ist nicht nur als eine Form des Ausschlusses der Frau zu betrachten, sondern führt auch zu separierten Frauenräumen, in denen die Frauen recht autonom handeln können. Eine klassische Studie hierzu ist Bourdieus (1972) ethnografische Untersuchung zu Kabylen im Norden Algeriens. Auch diese Vorstellungen sind im Hinblick auf Flüchtlinge relevant. Zwei Beispiele seien genannt: Ein Flüchtling bat die Polizei darum, dafür sorgen, dass die fremden Männer aus der Küche der Gemeinschaftsunterkunft verschwinden, wenn seine Frau dort koche. Er versuchte also, die ihm vertraute Geschlechtertrennung durchzusetzen. In einem anderen Fall ging es um eine Betreuerin in einer Gemeinschaftsunterkunft, die sich in einem Zimmer allein mit einem Flüchtling auf einen Teppich setzte und gemeinsam mit ihm Tee trank. Das aus ihrer Sicht unproblematische Verhalten wurde als kulturell unangemessen eingeordnet und führte zu erheblichen Sanktionen.

Öffentlichkeit: Ein Ausdruck der Geschlechtertrennung ist es, dass der öffentliche Raum tendenziell als männlich und der private Raum tendenziell als weiblich gilt. Es gibt allerdings auch öffentliche weibliche Räume, wie beispielsweise Brunnen, Latrinen oder Bäder. Bewegt sich eine Frau im öffentlichen Raum, kann sie durch bedeckende Kleidung und Kopftuch eine „mobile Mauer“ (Üsür 1992, zit. in Wedel 1996, S. 305) errichten und so die Trennung von weiblichem und männlichem Raum aufrechterhalten. Ähnliche Möglichkeiten bietet das private Auto mit dem sich die Öffentlichkeit „geschützt“ durchqueren lässt. Eine wichtige Erneuerung sind soziale Medien. Sie ermöglichen es, vom privaten Raum aus Kontakte in die Öffentlichkeit aufzubauen. Genannt seien

wieder zwei Beispiele, die zeigen sollen, dass diese Vorstellungen für den Flüchtlingsbereich relevant sein können. Feministische Aktivistinnen nutzten bewusst die Phase der Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften zur Kontaktaufnahme mit Frauen, die nach einem Umzug in Privatwohnungen sehr viel schwerer zu erreichen sind. Hier wurde eine Sondersituation der Anfangszeit gezielt genutzt, um die traditionelle Trennung von öffentlichem und privatem Raum zu umgehen. Ein zweites Beispiel betrifft Sozialforschung. Bei Interviews mit weiblichen Flüchtlingen im privaten Raum wurde verlangt, dass ein männliches Familienmitglied zugegen sei (Brücker et al. 2016, S. 6). Auch hier geht es um Umgang mit einer Situation, die die traditionelle Trennung zwischen privatem weiblichem und männlichem öffentlichem Raum durchbricht.

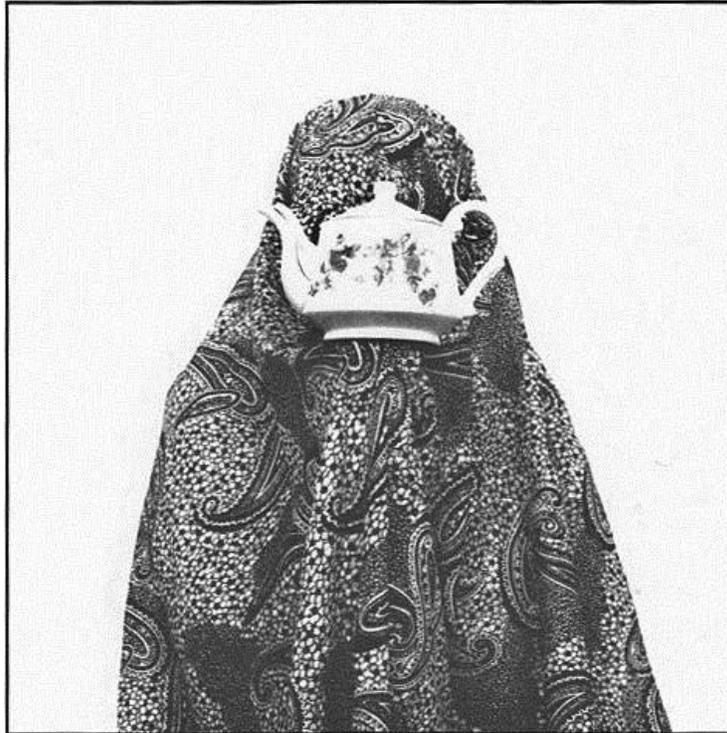
Frauen als Vorgesetzte: Wenn Frauen tendenziell der private Raum zugeordnet wird, gerät ihre häufig faktische Berufstätigkeit aus dem Blickfeld. Frauen in Führungspositionen gibt es auch im arabisch-muslimischen Kontext. Als Beispiel seien eine pakistanische Präsidentin, eine iranische Nobelpreisträgerin sowie zahlreiche Professorinnen in der Türkei genannt. Dennoch, dass Frauen eine Männern übergeordnete Stellung einnehmen, ist seltener als in Deutschland. Für den Flüchtlingskontext kann dies relevant werden. So formulierte ein für eine Gemeinschaftsunterkunft Verantwortlicher, männliche Betreuer hätten es einfacher als weibliche, sich Respekt zu verschaffen. Hier wäre es interessant, zwischen der Interaktion mit männlichen und mit weiblichen Flüchtlingen zu differenzieren. Ein zweites Beispiel: Ehrenamtliche Frauen versuchten, sich den unregelmäßigen Besuch eines von ihnen geleiteten Deutschkurses durch männliche Flüchtlinge mit ihrem eigenen Geschlecht zu erklären (Heuser/Karnick 2016, S. 96). Hier scheint die Nutzung des Erklärungsansatzes eher überzogen.

Emanzipation: Emanzipationsprozesse gibt es in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Sie finden in den Herkunftsländern und in den ethnischen „communities“ statt. Manchmal wird ein stärker deutsch geprägter Kontext bewusst als emanzipationsfreundlicher gewählt. Durch Leben in einem derartigen Kontext kann es dann zur Entdeckung weiterer, neuer Möglichkeiten kommen. Emanzipation kann auch durch eine auf den ersten Blick traditionelle Orientierung gefördert werden. So wird Mädchen und jungen Frauen Bildung ermöglicht, damit sie eine spätere Mutterrolle besser ausführen können. Ein Ergebnis der Bildung kann dann aber sein, dass den jungen Frauen diese Rolle nicht mehr ausreicht. Auch Bezüge auf den Islam können eigene Handlungsspielräume erweitern. So kann religiöse Orientierung Primat erhalten gegenüber der Autorität männlicher Familienangehöriger. Ein Kopftuch kann genutzt werden, um den Zugang zum öffentlichen Raum zu erleichtern. Ein Engagement für

eine islamisch orientierte Politik kann Teilnahme am öffentlichen Leben ermöglichen, so als Besuch von Versammlungen oder als Teilnahme an Demonstrationen (Zwengel 2004d). Emanzipationsprozesse implizieren tendenziell eine Distanzierung von traditionellen Vorstellungen und eine Herauslösung aus traditionellen Bindungen. Ein Bruch mit der Herkunftsfamilie kann als Preis für Emanzipation in Kauf genommen werden, aber es ist ein hoher Preis, gerade für Frauen mit stark familienorientiertem Hintergrund. Er sollte deshalb nicht nahegelegt, sondern nur dann unterstützt werden, wenn die betroffenen Frauen dies ausdrücklich wünschen. Als Beispiele für emanzipationsorientierte Biografien seien die der Soziologin Kelek (vgl. Kelek 2006) und die der Rechtsanwältin Ateş (vgl. Ateş 2009) genannt. Sie haben zum Teil Vorbildfunktion für junge, muslimische Frauen. Auch zum Thema Emanzipation seien zwei Beispiele genannt, um die Relevanz des Gesagten für den Flüchtlingskontext zu verdeutlichen. Dexheimer (2015), Leiter der Geschäftsstelle München der Jugendhilfe Oberbayern, berichtete, dass kaum weibliche unbegleitete minderjährige Flüchtlinge einreisen und dass diese fast immer sexuelle Gewalt erfahren haben. Hier dürfte eine psychologische Begleitung wichtig sein. Als zweites Beispiel sei das in Freiburg entstandene Projekt „Bike Bridge“ genannt. Hier erlernen Flüchtlingsfrauen das Radfahren und erhalten anschließend ein eigenes Fahrrad (Die Taz. Die Tageszeitung (29.10.7.2017). Hier handelt es sich um einen pragmatischen Zugang von Ehrenamt, der sich auf kleine, klar begrenzte Aufgaben beschränkt und dabei grundsätzliche Fragen im Blick behält (vgl. Kapitel 5.2).

Wichtig scheint mir die Auseinandersetzung mit Fragen des Geschlechterverhältnisses durch die Flüchtlingsfrauen selbst. Es sei ein Kunstwerk vorgestellt, das als eine kritische Auseinandersetzung mit der Zuschreibung von Frauenräumen durch muslimische Frauen selbst zu verstehen ist (Abb. 30). Die iranische Künstlerin Shadafarin Ghadirian hat studiert und ist berufstätig. Zu ihrer Hochzeit jedoch wurden ihr nur Haushaltsgegenstände geschenkt. Künstlerisch setzt sie sich mit dieser Erfahrung auseinander, indem sie verschleierte Figuren Haushaltsgegenstände statt Gesichter zuordnet (Ghadirian 2003, S. 61–63). Ein kreativer, künstlerisch ausgerichteter Zugang zum Geschlechterverhältnis könnte auch für geflüchtete Frauen von Interesse sein.

Abb. 30: Ohne Titel



Quelle: Ghadirian (Ghadirian 2001, S. 62)

- Wählen Sie einen sozialen Kontext aus, in dem Flüchtlinge und Alteingesessene miteinander interagieren. Es sollen Personen unterschiedlichen Geschlechts präsent sind. Möglich wäre zum Beispiel eine Schule, ein Betrieb oder eine Freizeiteinrichtung. Halten Sie sich in diesem Feld für einen längeren Zeitraum in einer von Ihnen gewählten Rolle auf, z. B. als Praktikant oder Praktikantin oder als vermeintlicher Journalist bzw. vermeintliche Journalistin. Praktizieren Sie teilnehmende Beobachtung (vgl. dazu Breidenstein et al. 2013). Fokussieren Sie auf das Geschlechterverhältnis. Gehen Sie dabei nicht von vorab formulierten Hypothesen aus, sondern konzentrieren Sie sich ganz auf Ihre Eindrücke im Feld. Fertigen Sie regelmäßig möglichst detaillierte Feldnotizen an, in Form von Tagesprotokollen und als Memos zu verschiedensten Unterthemen. Versuchen Sie bei der Analyse aus den erhobenen Daten heraus einen theoretischen Zusammenhang im Sinne einer „grounded theory“ (vgl. Strauss/Corbin 1996) zu entwickeln.

6. Fazit

Fassen wir kurz zusammen. Die Darstellung bestand aus vier größeren Kapiteln. In Kapitel zwei ging es, gestützt auf aktuelle quantitative Daten, um einen empirischen Gesamtblick zu migrantischen Personen in Deutschland. Deutlich wurde dabei eine große Heterogenität im Hinblick auf nationale und ethnische Herkunft, Zuwanderungsmodus, Aufenthaltsstatus und Aufenthaltsdauer. Mehrere, besonders häufige Zu- und Einwanderungsmodi wurden genauer betrachtet. Perspektivisch ist vermutlich eine zunehmende Abschottung von und eine wachsende Migration innerhalb von Europa zu erwarten. Im Hinblick auf zentrale Lebensbereiche wurde deutlich, dass Migranten in vielerlei Hinsicht benachteiligt sind und dass diese Benachteiligung weniger mit der Migration als mit dem sozio-ökonomischen Status zusammenhängt. Wenn von kollektiver Benachteiligung auszugehen ist, scheint kollektive Interessenvertretung sinnvoll.

Kapitel drei war eher theoretisch ausgerichtet. Es ging um Begriffe, um ihre theoretische Situierung und um sich daraus ergebende Handlungsperspektiven. Mit der in Kapitel zwei konstatierten Heterogenität korrespondiert der weit verbreitete Begriff der Diversität. Der Begriff ist eng mit dem der Intersektionalität verbunden. Ermöglicht wird eine individualisierende Betrachtung im Sinne einer je individuellen Positionierung im Hinblick auf unterschiedliche Differenzlinien. Eingehender betrachtet wurde der stark umstrittene Kulturbegriff. Der Integrationsbegriff wurde nicht nur auf die Eingliederung in von Autochthonen dominierte Bereiche der Aufnahmegesellschaft, sondern auch auf Herkunftsgruppen bezogen und er wurde durch die Begriffe Teilhabe und Partizipation ergänzt. Als ein derzeitiges Grundproblem wurde das Verhältnis zwischen Sichtbarkeit und kultureller Differenz thematisiert. Im Zusammenhang mit Handlungsperspektiven ging es weniger um einseitige Annäherung noch um ein Sich-treffen-auf-der-Mitte. Zentral erschienen die Vorstellung von einem dritten Raum, Synergie als Interkulturalitätsstrategie sowie Kreativität. Aus dieser Perspektive erschien die Untersuchung von binationalen Paaren von Interesse – nach dem Motto: Liebe macht erfinderisch.

In Kapitel vier wurden dann exemplarisch kleinere, qualitative Forschungsprojekte aus der Hochschule Fulda vorgestellt. Dabei handelte es sich, wie in einer (Fach-)Hochschule zu erwarten, um anwendungsorientierte Forschung. Das erste Projekt knüpft an die zuvor herausgearbeitete, besondere Bedeutung

von Kreativität an. Untersucht werden sollen künstlerische Produkte, die Studierende zum Thema Faszination des Fremden erstellt haben. Eingebettet ist dies in allgemeinere Überlegungen zu positiven Bezügen auf das Fremde. Als zweiter Untersuchungsbereich wurde die Lebenssituation von Migrantinnen gewählt, die schon lange in Deutschland leben, aber über nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Es wurde auf Autonomiewünsche, auf Verständigung bei begrenztem Verstehen und auf Ansatzpunkte zur Verbesserung von Deutschkenntnissen fokussiert. Perspektivisch scheint ein weiteres Forschungsprojekt sinnvoll, das die zunehmende Bedeutung sozialer Netzwerke für interkulturelle Kommunikation aufgreift – zum Beispiel für migrierte Frauen.

In Kapitel fünf schließlich wurde die im Laufe des Buches immer wieder angesprochene aktuelle, durch die verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen entstandene Situation noch einmal aufgegriffen. Es ging um den zunächst zentralen Erwerb der deutschen Sprache, um das mögliche Unterstützungspotential von Ehrenamt sowie um das zukünftig wahrscheinlich an Relevanz gewinnende Thema Geschlechterverhältnisse. Perspektivisch erwarte ich hinsichtlich dieses und bezogen auf andere für das alltägliche Zusammenleben zentrale Themen eine Rekulturalisierung der Debatte. Kapitel fünf knüpft auch an die kleinen, qualitativen Forschungsprojekte des vorhergehenden Kapitels an. Die Leserinnen und Leser sollen ermuntert werden, ausgehend vom durch das Lehrbuch gewonnenen Wissens- und Kompetenzzuwachs, nun selbst kleine empirisch-qualitative Forschungsprojekte durchzuführen.

Wer ein eigenes Forschungsprojekt durchführen will, sollte sich überlegen, wie er oder sie sich selbst theoretisch verorten möchte. Hilfreich könnte hierfür das von der Philosophin Baukje Prins (2002) entwickelte Schaubild zur Systematisierung von Forschungsansätzen im Bereich Migration und ethnische Minderheiten sein (Abb. 31). Sie hat diese für den niederländischen Kontext entwickelt; es ermöglicht aber auch für den deutschen Kontext Orientierung. Die Ansätze von „denunciation“ und „empowerment“ beziehen sich auf Strukturen von Herrschaft und Ausbeutung, die marxistisch, feministisch oder anti-rassistisch gefasst sein können. Sie unterscheiden sich insofern, als ein Wandel im ersten Fall über eine gesamtgesellschaftliche Veränderung von Strukturen und im zweiten Fall über eine Aktivierung der Betroffenen angestrebt wird. Die beiden anderen Ansätze stellen das Individuum in den Vordergrund. Bei „emancipation“ muss es in seinem schrittweisen Übergang von traditionellen zu modernen Orientierungen unterstützt werden. Bei „responsability“ orientiert es sich an einer Ehr- und Schamkultur, die als mit den Normen und Werten der Aufnahmegesellschaft nicht kompatibel gilt (S. 19).

Abb. 31: Genres of discourse

<i>What is to be done?</i> → <i>Who does it?</i> ↓	COLLECTIVE STRUGGLE	INDIVIDUAL DEVELOPMENT
GIVE SUPPORT	denunciation <i>(solidarity)</i>	report <i>(emancipation)</i>
DO IT YOURSELF	Empowerment <i>(diversity)</i>	new realism <i>(responsibility)</i>

Nachbildung der Quelle: Prins 2002, S. 30

- Ordnen Sie Passagen des vorliegenden Lehrbuches den vier unterschiedenen Ansätzen zu.

Das Lehrbuch verfolgte auch das Ziel, Praktikern, die Flüchtlinge unterstützen, Orientierung anzubieten. Drei Handlungsempfehlungen scheinen mir zentral. Informieren Sie sich über migrationspolitische Entscheidungen und über die Lebenssituation in den Herkunftsländern. Machen Sie sich Ihre kollektiven Zuschreibungen bewusst und betrachten Sie jeden Flüchtling auch als Individuum. Suchen Sie nach Ansatzpunkten, die Integration auf sozial-struktureller, sozialer, kognitiver oder identifikativer Ebene fördern können.

- Sie könnten nun fünf Unterkapitel Ihrer Wahl noch einmal lesen und daraus Handlungsorientierungen für einen Umgang mit Geflüchteten ableiten.

Eine zweite zentrale und wohl dauerhaftere Zielgruppe des Lehrbuches sind Studierende. Auch für sie lassen sich Handlungsempfehlungen formulieren. Verfolgen Sie migrationsrelevante Themen in der Tagespresse und im Internet. Halten Sie sich im Lebensumfeld von Migrantinnen und Migranten auf, um Ihre Feldkenntnis zu verbessern. Gehen Sie zentralen Begriffen der Migrationssoziologie, wie soziale Ungleichheit, Milieu, Integration und Identität, in der allgemeinsoziologischen Fachliteratur nach.

- Nun könnten auch Sie noch einmal fünf Unterkapitel Ihrer Wahl lesen und entscheiden, welche Bereiche Sie, gestützt auf Fachliteratur, eigenständig vertiefen möchten.

Literatur

6. Familienbericht: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin: MuK Medien- und Kommunikations-GmbH.
- Abadan-Unat, N. (1977): Implications of Migration on Emancipation and Pseudo-Emancipation of Turkish Women. In: *The International Migration Review* 11, H. 1, S. 31–57.
- Abadan-Unat, N. (Hrsg.) (1985): *Die Frau in der türkischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Dayyeli.
- Abramson, H. J. (1979): Migrants and Cultural Diversity: On Ethnicity and Religion in Society. In: *Social Compass* 26, H. 1, S. 5–29.
- Agel, C. (2013): *(Ehren-)Mord in Deutschland: Eine empirische Untersuchung zu Phänomenologie und Ursachen von ‚Ehrenmorden‘ sowie deren Erledigung durch die Justiz*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Ahamer, V. (2012): *Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. Bielefeld: transcript.
- Ahlheim, K./Heger, B./Kuchinke, T. (1993): *Argumente gegen den Haß. Band 2: Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*. Textsammlung. Bonn und Wiesbaden: Bundeszentrale für politische Bildung und Hessische Landeszentrale für politische Bildung.
- Allport, G. W. (1979): *The Nature of Prejudice unabridged*. 25. Auflage. New York: Basic Books. Zuerst ersch. engl. 1954.
- Amman, A. (1996): *Soziologie. Ein Leitfaden zu Theorien, Geschichten und Denkweisen*. 4. verbesserte Auflage. Wien und Köln und Weimar: Böhlau.
- AsylVfG: Gesetz über das Asylverfahren (Asylverfahrensgesetz – AsylVfG). Vom 16.7.1982. Bundesgesetzblatt 1982, Teil I, S. 946. www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=BundesanzeigerBGBl&jumpTo=bgbl182s0946.pdf (Abruf 8.11.2016).
- Ateş, S. (2009): *Der Islam braucht eine sexuelle Revolution. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein.
- Attia, I. (2014): Rassismus (nicht) beim Namen nennen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* 64, H. 13–14, S. 8–14.
- Auernheimer, G. (2006): Mehrsprachige Schule erwünscht. Bericht über eine ‚aktivierende Elternbefragung‘ in Remscheid. In: *Migration und Soziale Arbeit* 28, H. 3/4, S. 195–200.
- BA: Bundesagentur für Arbeit (2016): *Der Arbeitsmarkt in Zahlen 2005–2015*. Nürnberg <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Jahresbericht-Arbeitsmarkt-Deutschland/Generische-Publikationen/Rueckblick-2005-2015.pdf> (Abruf 13.19.2016).
- Badawia, T. (2002): *‚Der dritte Stuhl‘. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bade, K. J. (2013): *Kritik und Gewalt. Sarrazin-Debatte, ‚Islamkritik‘ und Terror in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Bade, K. J./Emmer, P. C./Lucassen, L./Oltmer, J. (Hrsg.) (2008): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh und Wilhelm Fink.
- Bahr, S. (2011): *Frauenrechte in Afghanistan*. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen.
- BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012): *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*. Nürnberg: BAMF.
- BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2014*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsbericht/migrationsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 6.9.2015).

- BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2016. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016-halb-jahr1-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pof;jsessionid=678CB5148DDB80F7347C76C8FB9DC5E7.1_cid294?_blob=publicationFile (Abruf 9.2.2017).
- BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2015. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?_blob=publicationFile (Abruf 8.4.2016).
- BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.J.): Glossar Migrationshintergrund (Definition). <http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/function/glossar.html?v3=3198544> (Abruf 28.2.2017).
- Baringhorst, S. (2010): Abschied vom Multikulturalismus? Zu neueren Entwicklungen in der Integrationspolitik in Großbritannien und Australien. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.) (2010): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–112.
- Barth, F. (1970): Introduction. In: Barth, F. (Hrsg.) (1970): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Bergen und London: Universitets Forlaget und Allen & Unwin, S. 9–38.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Baumert, J./Maaz, K. (2012): Migration und Bildung in Deutschland. In: Heinz, A./Kluge, U. (Hrsg.) (2012): *Einwanderung. Bedrohung oder Zukunft? Mythen und Fakten zur Integration*. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 125–155.
- Beck, M./Jäpel, F./Becker, R. (2010): Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 313–337.
- Beck, U. (2004): *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, F. (2001): *Ankommen in Deutschland. Einwanderungspolitik als biographische Erfahrung im Migrationsprozeß russischer Juden*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Becker, S. (2010): *Migrationshintergrund als Ressource? Transnationale Lebenswirklichkeiten von türkischstämmigen Deutschen*. Saarbrücken: VDM Verlag R. Müller.
- Beger, K.-U. (2000): *Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berend, N. (1998): *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußland-deutschen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Berger, H. (1990): Vom Klassenkampf zum Kulturkonflikt. Wandlungen und Wendungen der westdeutschen Migrationsforschung. In: Dittrick, E. J./Radtko, F.-O. (Hrsg.) (1990): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 119–138.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1989): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. Zuerst ersch. 1966.
- Bergler, R./Six, B. (1972): Stereotype und Vorurteile. In: Graumann, C. F. (Hrsg.) (1972): *Handbuch der Psychologie. Band 7: Sozialpsychologie. Halbband 2: Forschungsbereiche*. Göttingen: Hogrefe, S. 1371–1432.
- Berry, J. W./Poortinga, Y. H./Jegall, M. H./Dasen, P. R. (2002): *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. (2011): Integration and Multiculturalism. Ways towards Social Solidarity. In: *Papers on Social Representations* 20, S. 2.1–2.21
- Bertram, J. (1995): *„Arm, aber glücklich ...“. Wahrnehmungsmuster im Ferntourismus und ihr Beitrag zum (Miß-)Verstehen der Fremde(n)*. Münster und Hamburg: Lit-Verlag.
- Bhabha, H. K. (2000): Das theoretische Engagement. In: Bhabha, H. K. (Hrsg.) (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg, S. 29–58. Zuerst ersch. engl. 1988.
- Bienfait, A. (2006): *Im Gehäuse der Zugehörigkeit. Eine kritische Bestandsaufnahme des Mainstream-Multikulturalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bischoff, D./Teubner, W. (1991): *Zwischen Einbürgerung und Rückkehr*. Berlin: Hitit.
- BMI/BAMF: Bundesministerium des Inneren/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): *Willkommen in Deutschland. Informationen für Zuwanderer*. 5., aktualisierte Auflage. Paderborn: Bonifatius GmbH Druck-Buch-Verlag.

- Bockhorni, R./Ferdowsi, M. A./Schädle, W./Steinitz, R. (1987): *Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der Literatur. Eine Untersuchung im Auftrag der Otto Benecke Stiftung.* Baden-Baden: Nomos.
- Boeschoten, H. (1998): *Codeswitching, Codemixing, and Code Alternation.* In: Jakobson, R. (Hrsg.) (1998): *Codeswitching Worldwide.* Berlin und New York: Mouton de Gruyter, S. 15–24.
- Bojadzije, M. (2002): *„Deutsche und ausländische Arbeiter: Ein Gegner – ein Kampf? Antirassistische Kämpfe. Methodische Fragen, historische Entwicklungen.* In: Demirovic, A./Bojadzije, M. (Hrsg.) (2002): *Konjunkturen des Rassismus.* Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 268–289.
- Boos-Nünning, U./Karakaşoğlu, Y. (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von jungen Frauen mit Migrationshintergrund.* Münster und New York und München und Berlin: Waxmann.
- Bornebusch, H. (2001): *Neuner aktiv.* In: Funk, H./Koenig, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache.* Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Judicium Verlag, S. 324–326.
- Bosswick, W./Heckmann, F. (2006): *Integration of Migrants: Contribution of Local and Regional Authorities.* Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and working Conditions und CLIPNetwork for Local Integration Policy. www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/2z/en/1/ef0622en.pdf
- Bourdieu, P. (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique: précédée de trois études d'ethnologie kabyle.* Genf und Paris: Droz.
- Bourdieu, P. (1999): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zuerst ersch. franz. 1979.
- bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) (2000): *Aussiedler. Informationen zur Politischen Bildung* 267.
- bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) (2016): *Zahlen zu Asyl in Deutschland. Infografiken nach Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.* www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland (Abruf 31.10.2016).
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Breitkopf, K. (2002): *Elternkurse: das Berliner Modell zur sprachlichen Integration von MigrantInnen.* In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, Heft 1, S. 14–17.
- Brücker, H./Fendel, T./Kunert, A./Mangold, U./Siegert, M./Schupp, J. (2016): *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen.* In: *IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 15. Doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf (Abruf 14.10.2016).
- Bülow-Schramm, M. (2005): *Die studentischen Lebenswelten in Zeiten des Bologna-Prozesses.* In: Gützkow, F./Quaißler, G. (Hrsg.) (2005): *Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess.* Bielefeld: UVW Verlag Webler, S. 167–177.
- Bürk, T. (2012): *Gefahrenzone, Angsttraum, Feindesland. Stadtkulturelle Erkundungen zu Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in ostdeutschen Kleinstädten.* Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Büttner, T./Stichs, A. (2014): *Die Integration von zugewanderten Ehegattinnen und Ehegatten in Deutschland. BAMF – Heiratsmigrationsstudie 2013.* Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb22-heiratsmigration.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 12.10.2016).
- Bukow, W.-D. (2002): *Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der postmodernen Entwicklung.* In: Neubert, S./Roth, H.-J./Yildiz, E. (Hrsg.) (2002): *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept.* Opladen: Leske + Budrich, S. 121–144.
- Bundesbeauftragte: *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration/efms-Europäisches Forum für Migrationsstudien (Hrsg.) (2005): Daten – Fakten – Trends. Migrationsgeschehen. Stand 2004.* Berlin und Bamberg. www.integrationsbeauftragte.de/download/Modul_1_Migrationsgeschehen.pdf (Abruf 14.1.2005).
- Bundesbeauftragte: *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.* Paderborn: Bonifatius GmbH Druck-Buch-Verlag. www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=9 (Abruf 2.6.2017).

- Bundesbeauftragte: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin: Besscom AG. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Abruf 18.11.2016).
- Bundesbeauftragte: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2014): 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. O.O.: Bonifatius. www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/10_Auslaenderbericht_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Abruf 12.10.2016).
- Bundesverband NEMO (o.J.): samo.fa. Stärkung der Aktiven aus Migrant*innenorganisationen in der Flüchtlingsarbeit. bv-nemo.de/samofa/ (Abruf 15.2.2017).
- Busch, F. W./Scholz, W.-D. (2002): Wandel in den Beziehungen zwischen Familie und Schule. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.) (2002): *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 253–275.
- Bota, A./Pham, K./Topcu, Ö. (2012): *Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen*. Reinbek: Rowohlt.
- Bundesverwaltungsamt (2012): Spätaussiedler. FAQ. www.bva.bund.de/cln_228/nn_2157044/DE/Aufgaben/Abt_III/Spaetaussiedler/FAQ_node.html?_nnn=true (Abruf 18.7.2012).
- Butterwegge, C. (2010): *Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Calmbach, M./Flaig, B. (2012): *Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Die Sinus-Migrantenmilieus*. In: Heinz, A./Kluge, U. (Hrsg.) (2012): *Einwanderung – Bedrohung oder Zukunft? Mythen und Fakten zur Integration*. Frankfurt am Main: Campus, S. 200–212.
- Campisi, P. J. (1948): *Ethnic Family Patterns. The Italian Family in the United States*. In: *American Journal of Sociology* 53, H. 6, S. 443–449.
- Catozzella, G. (2014): *Sag nicht, dass du Angst hast*. München: Albrecht Knaus. Zuerst ersch. ital. 2014.
- Cetin, S. (2016): *Freiwilliges Engagement für Flüchtlinge. Drei qualitative Fallstudien*. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt interkulturelle Beziehungen.
- Christen, T. (2005): *Das neue Arbeiterlaubnisrecht. Die Arbeitsmigration im neuen Zuwanderungsrecht*. In: *Integration in Deutschland H. 1*, S. 16.
- Corsten, M./Kauppert, M. (2004): *Kollektive Identität als Sinn für das Wir: Das Beispiel des Bürgerschaftlichen Engagements*. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie: Biographische Prozesse und kollektive Identitäten. Frankfurt am Main. Johann Wolfgang Goethe-Universität, 22.–24.4.2004.
- Dangschat, J. S. (2002): *Residentielle Segregation. Die andauernde Herausforderung an die Stadtforschung*. In: Fassmann, H./Kohlbacher, J./Reeger, U. (Hrsg.) (2002): *Zuwanderung und Segregation. Europäische Metropolen im Vergleich*. Klagenfurt und Celovec: Drava Verlag, S. 25–36.
- Darowska, L./Machold, C. (2010): *Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration. Eine Annäherung*. In: Darowska, L./Lüttenberg, T./Machold, C. (Hrsg.) (2010): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, S. 13–37.
- Davies, C. (2000): *Goffman's Concept of the Total Institution. Criticisms and Revisions*. In: Fine, G. A./Smith, G. W. H. (Hrsg.) (2000): *Erving Goffman*. London und Thousand Oaks und New Delhi: Sage Publications, Bd. 3, S. 239–254. Zuerst ersch. 1989.
- Dechmann, B./Ryffel, C. (2015): *Soziologie im Alltag. Eine Einführung*, 14. aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Degele, N./Winker, G. (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. <https://www.sozio.uni-freiburg.de/personen/degele/dokumente-publikationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf> (Abruf 18.1.2017).
- Deiß, M./Goll, J. (2011): *Ehrenmorde. Ein deutsches Schicksal*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Demke, E./Schüle, A. (Hrsg.) (2006): *Ferne Fremde – Nahe Fremde. Ausländer in der DDR*. Berlin: Berliner Landesbeauftragter für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR.
- Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.*
- Der Spiegel*. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- Deutsche Shell (Hrsg.): Fischer, A./Fritzschke, Y./Fuchs-Heinritz, W./Münchmeier, R. (2000): *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Dexheimer, A. (2015): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland*. Vortrag gehalten bei den Fuldaer Abenden des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften. Fulda. Hochschule Fulda, 27.10.2015.

- Diefenbach, H. (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels SOEP. In: Diefenbach, H./Renner, G./Schulte, B. (Hrsg.) (2002): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9–70.
- Diefenbach, H. (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–241.
- Dietrich, I. (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Hohengehren: Schneider.
- Dietz, B. (2012): Die Immigration aus Mittel- und Osteuropa nach Deutschland. Wanderungsdynamik, Integrationsmuster und politische Implikationen. In: Schomaker, R./Müller, C./Knorr, A. (Hrsg.) (2012): Migration und Integration als wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnungsprobleme. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 23–42.
- Dietz, B./Roll, H./Greiner, J. (1998): Jugendliche Aussiedler. Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Die Zeit. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius.
- Dittmar, N. (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dormann, F./Schlebusch, M. (2000): Sprachförderung für Migranten. Inkonsistenzen bei gleicher Zielsetzung. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 51, S. 133–136.
- Dubet, F./Lapeyronnie, D. (1992): Les quartiers d'exil. Paris: Le Seuil.
- Düvell, F. (2011): Soziologische Aspekte. Zur Lage der Flüchtlinge. In: Ottersbach, M./ Prölß, C.-U. (Hrsg.) (2011) Flüchtlingsschutz als globale und lokale Herausforderung. Wiesbaden: VS-Verlag Sozialwissenschaften, S. 29–49.
- Duff, D./Leuppi, B. (1997): Frauenleben. Entwicklungsgeschichten von Migrantinnen mit besonderem Augenmerk auf ihre Integrationsprozesse und den Folgerungen, die sich daraus für die Sozialarbeit ableiten lassen. Kőniz: Edition Soziothek.
- Duman, S. (1999): Schweigen. Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe. Münster und New York und München und Berlin: Waxmann.
- DZHW: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013) Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover: BWH-GmbH. www.studentenwerke.de/sites/default/files/soz20_auslaenderbericht.pdf (Abruf 21.11.2016).
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T. A. (2000): ‚Ich will halt anders sein wie die anderen!‘ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen: Leske + Budrich.
- Eckstein, K./Link, A. (2002): Neu-Kasseler aus dem Mittelmeerraum. Veränderungen einer Stadt durch „Gastarbeiter“. Ausstellung im Stadtmuseum Kassel vom 21. November 2002 – 21. April 2003. Marburg: Jonas.
- Eisfeld, A. (2000): Die Entwicklung in Russland und in der Sowjetunion. In: Informationen zur Politischen Bildung 267, S. 16–25.
- Elias, N./Scotson, J. L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Zuerst ersch. engl. 1965.
- Elwert, G. (1982): Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, S. 717–731.
- Endrweit, G. (1981): Integration oder Interkulturation? In: Zeitschrift für Kulturaustausch 31, H.3, S. 261–267.
- Erdheim, M. (1992): Fremdeln. Kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: Kursbuch 107, S. 19–32.
- Eriksen, T. H. (2006): Diversity versus Difference: Neo-Liberalism in the Minority-Debate. In: Rottenburg, R./Schnepel, B./Shimada, S. (Hrsg.) (2006): The Making and Unmaking of Differences. Anthropological, Sociological and Philosophical Perspectives. Bielefeld: transcript, S. 13–25.
- Esser, B. (2010): Kultursensitive Beratung und Dialog. Arbeit und Begegnung mit ausländischen Studentinnen und Studenten. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf (Abruf 3.3.2017).
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Esser, H. (2009): Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. In: Zeitschrift für Soziologie 38, H.5, S. 358–378.

- Esser, H./Gaugler, E./Neumann, K.-H. (1979): Arbeitsmigration und Integration. Sozialwissenschaftliche Grundlagen. Königstein im Taunus: Hanstein.
- Ewert, O. M. (1983): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Stuttgart und Berlin und Köln und Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Faist, T./Fauser, M./Reisenauer, E. (2014): Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Faist, T./Ulbricht, C. (2014): Von Integration zu Teilhabe? Anmerkungen zum Verhältnis von Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung. Bielefeld: COMACD. www.google.de/search?q=von+integration+zu+teilhabe+faist&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=KfCNV-DUGayaqAail6ToDA (Abruf 19.7.2016).
- Farwick, A. (2009): Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, J./Kleinberg, M./Knopf, B. (1991): Flucht ins Asyl? Untersuchungen zur Fluchtmotivation, Sozialstruktur und Lebenssituation ausländischer Flüchtlinge in Bielefeld. Bielefeld: AJZ Druck und Verlag.
- Felski, R. (1997): The Doxa of Difference. In: Signs 23 H. 1, S. 1–21.
- Fischer Callus, M./Heyse, I. (o.J.): Zehn Praxistipps für einen erwachsenengerechten Deutschunterricht mit Flüchtlingen und Asylsuchenden. München: Hueber Verlag. https://www.hueber.de/media/36/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf (Abruf 2.3.2017).
- Foroutan, N./Ghamlouche, D./Arnold, S./Roth, M. (2010): Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand. Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland. www.heyemat.hu-berlin.de/sarrazin2010 (Abruf 19.5.2014).
- Frank, S. (1995): Staatsräson, Moral und Interesse. Die Diskussion um die ‚Multikulturelle Gesellschaft‘ 1980–1993. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH.
- Frey, L. V. (2010): Integration aus Sicht türkischer Jugendlicher. Im Zwiespalt zwischen türkischer Tradition und westlicher Moderne. Marburg: Tectum Verlag.
- Frohen, A. (2005): Diversity in Action. Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel Ford. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, M./Schwietring, T./Weiß, J. (1999): Kulturelle Identität. In: Silbereisen, R./ Lantermann, E.-D./Schmitt-Rodermund, E. (1999) (Hrsg.): Aussiedler in Deutschland, Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten. Opladen: Leske + Budrich S. 203–232.
- Fuentes, L. R. C. (2007): Kubaner im realen Paradies. Ausländer-Alltag in der DDR. Eine Erinnerung. Berlin: Karl Dietz Verlag.
- Gaitanides, S. (1989): Studienmotivation und Zukunftsaussichten ausländischer Sozialarbeiterstudent_innen an der FH Frankfurt. Statistische Bestandsaufnahme und explorative Befragung. In: IZA. Informationsdienst zur Ausländerarbeit H. 3, S. 71–74.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Geda, F. (2012): Im Meer schwimmen Krokodile. Eine wahre Geschichte. München: btb Verlag in der Verlagsgruppe Random House, zuerst ersch. ital. 2010.
- Geißler, R. (2005): Interkulturelle Integration von Migranten. Ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation. In: Geißler, R./Pöttker, H. (Hrsg.) (2005): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Problemaufriss – Forschungsstand – Bibliographie. Bielefeld: transcript, S. 45–70.
- GFK: United Nations High Commissioner for Refugees (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28.07.1951. In Kraft getreten am 22.4.1954. Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31.1.1967. In Kraft getreten am 4.10.1967. www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html (Abruf 8.11. 2016).
- GG: Bundesrepublik Deutschland (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik. Vom 23.05.1949. Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1949, S. 1. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 23.12.2014. Bundesgesetzblatt 2014, Teil I, S. 2438. <https://dejure.org/gesetze/GG> (Abruf 8.11.2016).
- Ghadirian, S. (2003): Abbildungen: Ohne Titel 2001, 9. Farbphotografien a 50x50 cm. In: GEDOK Gemeinschaft der Künstlerinnen und Kunstförderer e.V. Karlsruhe (Hrsg.) (2003): Frauen im Orient. Frauen im Okzident. Fotografische Arbeiten internationaler Künstlerinnen. Eine Veranstaltung im Rahmen des Karlsruher Kulturfestivals Frauenperspektiven 2003. Prinz Max Palais Karlsruhe 14.3.–30.4.2003. Frauen Museum Bonn 9.5.–11.7.2003. Ettligen: Kraft Druck und Verlag GmbH, S. 60–63.
- Goffman, E. (1990): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. London: Penguin. Zuerst ersch. 1963.
- Goffman, E. (1991) Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. London und New York und Victoria und Ontario und Auckland: Penguin. Zuerst ersch. 1961.

- Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Granato, N. (2003): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Opladen: Leske + Budrich.
- Gresch, C./Kristen, C. (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie 40, H. 3, S. 208–227.
- Gresch, C./Maaz, K./Becker, M./McElvany, N. (2012): Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Fakt oder Artefakt? In: Pielage, P./Pries, L./Schultze, G. (Hrsg.) (2012): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, S. 56–67. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09198.pdf> (Abruf 19.7.2016).
- Grigorjeva, J. (2015): Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elterngesprächen. In: Hauser, S./Mundwiler, V. (Hrsg.) (2015): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep verlag ag, S. 99–124.
- Grünhage-Monetti, M./Von Küchler, F./Reutter, G. (2008): Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten. In: Hessische Blätter für Volksbildung 58, H. 1, S. 13–23.
- Gruner-Domic, S. (1999): Beschäftigung statt Ausbildung. Ausländische Arbeiter und Arbeiterinnen in der DDR. In: Motte, J./Ohlinger, R./Von Oswald, A. (Hrsg.) (1999): 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 215–240.
- Gubanova-Müller, I./Tommaddi, F. (2016): Grammatik in Bildern. Deutsch als Fremdsprache. 5. Auflage. Stuttgart: Pons.
- Gültekin, N. (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Moderne. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich.
- Häußermann, H. (2009): Behindern ‚Migrantenviertel‘ die Integration? In: Gesemann, F./Roth, R. (Hrsg.) (2009): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–246.
- Hager, B./Wandel, F. (1978): Integration oder Isolation? Zum Problem der Identitätsfindung von Spätaussiedlern. In: Frankfurter Hefte 33, H. 3, S. 41–48.
- Hahn, A. (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, W. M. (Hrsg.) (1994): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 140–163.
- Hall, S. (1989): Die Konstruktion von ‚Rasse‘ in den Medien. In: Rätzsch, N. (Hrsg.) (1989): Stuart Hall. Ausgewählte Schriften. Hamburg und Berlin: Argument, S. 150–171. Zuerst ersch. engl. 1981.
- Han, P. (2010): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 3. Auflage. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Harbach, H. (1976): Internationale Schichtung und Arbeitsmigration. Reinbek: Rowohlt.
- Haug, S. (2011): Binationale, interethnische und interreligiöse Ehen in Deutschland. In: Familie, Partnerschaft, Recht. Zeitschrift für die Anwaltspraxis 17, H. 10, S. 417–422.
- Haug, S./Müssig, S./Stichs, A. (2009): Muslimisches Leben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Heinen, U. (2000): Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Informationen zur Politischen Bildung 267, S. 36–49.
- Heitmeyer, W. (1992): Desintegration und Gewalt. In: Deutsche Jugend 40, H. 3, S. 109–122.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2011): Deutsche Zustände: Folge 10. Berlin: Suhrkamp.
- Herbert, U. (1986): Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland 1880–1980. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter. Berlin und Bonn: J. H. W. Dietz.
- Heringer, H. J. (2007): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. 2. durchgesehene Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Herwartz-Emden, L. (1995): Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Untersuchung. Weinheim und München: Juventa.
- Herwartz-Emden, L. (Hrsg.) (2000): Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.

- Hetland, F. (2016): Organisationsstruktur und Machtverhältnisse im ‚Flüchtlingslager‘. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen.
- Heublein, U./Özkilic, M./Sommer, D. (2007): Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen. Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen. Bonn: DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst. www.dzhw.eu/pdf/21/daad_band63.pdf (Abruf 24.2.2017).
- Heuser, I./Karnick, J. (2016): Erschöpfte Heldinnen. Burnout im Flüchtlingsehrenamt. In: Brigitte Woman H. 9, S. 94–98.
- Hewstone, M. (2000): Contact and Categorization: Social and Psychological Interventions to Change Intergroup Relations. In: Stangor, C. (Hrsg.) (2000): Stereotypes and Prejudice. Essential Readings. Philadelphia und Sussex: Psychology Press, S. 394–418. Zuerst ersch. 1996.
- Hinnenkamp, V. (1998): Missverständnisse in Gesprächen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hinnenkamp, V. (2005): ‚Zwei zu bir miydi?‘ Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In: Hinnenkamp, V./Meng, K. (Hrsg.) (2005): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr, S. 51–103.
- Hinnenkamp, V. (2012): Alltagserzählungen in Situationen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. In: Schröer, N./Hinnenkamp, V./Kreher, S./Pofler, A. (Hrsg.) (2012): Lebenswelt und Ethnographie. Beiträge der 3. Fuldaer Feldarbeitstage 2.–3.6.2011. Essen: Oldib-Verlag, S. 119–134.
- Hirseland, K. (2015): Flucht und Asyl. Aktuelle Zahlen und Entwicklungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament 65, H. 25, S. 17–25.
- HIS: Isserstedt, W./Kandulla, M. (2010): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/06_Internationalisierungbericht.pdf (Abruf 30.9.2011).
- HIS: Middendorf, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover: HIS-Institut für Hochschulforschung. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf (Abruf 21.11.2016).
- Hoffmann, L. (1981): ‚Wir machen alles falsch.‘ Wie türkische Jugendliche sich in ihren Alltagstheorien mit ihrer Lage in der Bundesrepublik Deutschland auseinandersetzen. Bielefeld: Universitäres Zentrum für Wissenschaft und berufliche Praxis.
- Hoffmann, L./Even, H. (1984): Soziologie der Ausländerfeindlichkeit. Zwischen nationaler Identität und multikultureller Gesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Enke.
- Hofstede, G. (1980): Culture’s consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills: Sage.
- Hopf, C./Rieker, P./Sanden-Marcus, M./Schmidt, C. (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim und München: Juventa.
- Hormel, U./Scherr, A. (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zuerst ersch. 2004.
- Hradil, S./Schiener, J. (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Hufer, K.-P. (2016): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. 10. Auflage. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.
- Huisken, F. (2016): Abgehauen. eingelagert, aufgefischt, durchsortiert, abgewehrt, eingebaut. Neue deutsche Flüchtlingspolitik. Eine Flugschrift. Hamburg: VSA Verlag.
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Huntington, S. P. (1996): The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York: Simon und Schuster.
- iaf: Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. (2008): ‚Haben Sie noch eine Idee?‘ Erfahrungen mit der Verschärfung beim Ehegattennachzug. Frankfurt am Main: iaf. www.verband-binationaler.de/fileadmin/userupload/Stellungnahmen/broschuere_ehегattennachzug.pdf (Abruf 12.10.2016).
- Illgen, K. (2013): Erfahrungsräume und Lebensgeschichten. Vietnamesen in der DDR und in den neuen Bundesländern. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. Dissertation der Volkskunde/Kulturgeschichte.

- Ingenhorst, H. (1997): Die Rußlanddeutschen. Aussiedler zwischen Tradition und Moderne. Frankfurt am Main: Campus.
- Inhetveen, K. (2006): ‚Because we are refugees‘: Utilizing a Legal Label. New Issues in Refugee Research. Research Paper 130. Zuerst ersch. dt. 2006. [www.unhcr.org/ research/working/4538eaaa2/refugees-utilizing-legal-label-katharina-inhetveen.html](http://www.unhcr.org/research/working/4538eaaa2/refugees-utilizing-legal-label-katharina-inhetveen.html) (Abruf 19.7.2016).
- Inhetveen, K. (2010): Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers. Akteure – Macht – Organisation. Eine Ethnographie im Südlichen Afrika. Bielefeld: transcript.
- Janz, R. P. (2001): Einleitung. In: Janz, R. P. (Hrsg.) (2001): Faszination und Schrecken des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–18.
- Joas, H. (2007): Lehrbuch der Soziologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
- Jörgensen, G. H. (2000): Das Neue Land. Schweden. Spielfilm. Originaltitel: Det nya landet.
- Jové Skoluda, C. (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Konflikte im Zusammenleben. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen.
- Jung-Fehlmann, M. (1998): ‚Meine Mutter versteht das nicht!‘ Elternarbeit mit ausländischen Müttern. Luzern: Edition Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH)/Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC).
- Kalir, B. (2013): Moving Subjects, Stagnant paradigms. Can the ‘mobilities paradigm’ Transcend Methodological Nationalism? In: Journal of Ethnic and Migration Studies 39, H. 2, S. 311–327.
- Kalter, F./Granato, N./Kristen, C. (2011): Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends. In: Becker, R. (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–289.
- Kanak Attack (o.J.): Manifest. www.kanak-attack.de/ka/about/manif_deu.html (Abruf 16.11.2016).
- Karakaşoğlu-Aydın, Y./Neumann, U. (2001): Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Situation, Datenlage und bildungspolitische Anregungen. In: Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung am 21.6.2001. Berlin: Forum Bildung, S. 61–74.
- Karakayali, S./Kleist, J. O. (2015): EFA-Studie. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 1. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) an der Humboldt-Universität zu Berlin. www.bim.hu-berlin.de/media/2015-05-16_EFA-Forschungsbericht_Endfassung.pdf (Aufruf 7.10.2016).
- Karpf, E. (1993): ‚Und mache es denen hiernächst Ankommenden nicht so schwer...‘. Kleine Geschichte der Zuwanderung nach Frankfurt am Main. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Kast, V. (1994): Angst und Faszination. Emotionen in Bezug auf das Fremde. In: Egner, H. (Hrsg.) (1994): Das Eigene und das Fremde. Angst und Faszination. Solothurn und Düsseldorf: Walter-Verlag, S. 214–237.
- Katuszewski, J./Ogien, R. (1981): Réseaux d’immigrés: Ethnographie de nulle part. Paris: Éditions ouvrières.
- Kaya, A. (2009): Mutter-Tochter-Beziehungen in der Migration. Biographische Erfahrungen im alevitischen und sunnitischen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kececioglu, A. (2008): Wie gelingt Verständigung zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und den Bildungseinrichtungen? Hochschule Fulda. Diplomarbeit im Fachbereich Sozialwesen. Schwerpunkt Bildungs-, Gemeinwesen-, und Kulturarbeit.
- Kehler, J. (1991): Die fremde Frau. Eine kulturwissenschaftliche Studie. Berlin: Für eine kulturvolle solidarische Welt e.V.
- Keim, I. (2002): Sozial-kulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil. Junge Deutsch-Türkinnen im Gespräch. In: Keim, I./Schütte, W. (Hrsg.) (2002): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift zum 60. Geburtstag von Werner Kallmeyer. Tübingen: Gunter Narr, S. 233–259.
- Keim, S. (2003): ‚So richtig deutsch wird man nie sein ...‘. Junge Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main und London: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Kelek, N. (2006): Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland. 7. Auflage. München: Wilhelm Goldmann.
- Kempfen, B. (2016): Abschiebung. In: Depenheuer, O./Grabenwarter, C. (Hrsg.) (2016): Der Staat in der Flüchtlingskrise. Zwischen gutem Willen und geltendem Recht. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 216–228.

- Kemper, T. (2015): Die Erfassung von Migration in der amtlichen Schulstatistik. Vortrag gehalten auf der Tagung Measuring Ethnicity and Migration. Classification and Statistical Representation in Academic Research and Administration am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen (KWI), veranstaltet in Kooperation mit der Sektion Migration und ethnische Minderheiten der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und dem Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen. Essen 8.–9.10.2015.
- Khuen-Belasi, L. (1999): Aspekte der Integrationsarbeit mit Spätaussiedlern. Ein Plädoyer aus der Praxis. In: Barbašina, E./Brandes, D./Neutatz, D. (Hrsg.) (1999): Die Russlanddeutschen in Rußland und Deutschland: Selbstbilder, Fremdbilder, Aspekte der Wirklichkeit. Essen: Klartext Verlag, S. 191–204.
- Kiel, S. (2009): Wie deutsch sind Russlanddeutsche? Eine empirische Studie zur ethnisch-kulturellen Identität in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien. Münster und New York und München und Berlin: Waxmann.
- Kießling, J. (2002): Visualisierung von Grammatik: Vorschläge für die Praxis. In: Deutsch als Zweitsprache 1, H. 1, S. 37–40.
- Killinger, S. (2009): Die Abschlussprüfung der Integrationskurse. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt interkulturelle Beziehungen.
- Klein, A. (2014): Toleranz und Vorurteil. Zum Verhältnis von Toleranz und Wertschätzung zu Vorurteilen und Diskriminierung. Opladen und Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Klein, A./Zick, A. (2013): Toleranz versus Vorurteil? Eine empirische Analyse zum Verhältnis von Toleranz und Vorurteil. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 65, H. 2, S. 277–300.
- Kleinert, C. (2004): Fremdenfeindlichkeit. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein-Hessling, R. (2002): Soziale Praktiken im Diskurs über islamische Identität am Beispiel Nordsudan. Vortrag gehalten auf der Konferenz Facetten islamischer Welten. Geschlechterordnungen und interkultureller Dialog des Cornelia Goethe Centrum der J.W. Goethe-Universität Frankfurt am Main. 18.10.2002.
- Klessmann, M. (2011): ‚Wohnen – Arbeiten. Zu den Wohnbedingungen vietnamesischer Vertragsarbeiter in Ost-Berlin. In: Priemel, K. C. (Hrsg.) (2011): Transit | Transfer. Politik und Praxis der Einwanderung in die DDR 1945–1990. Berlin: be.bra wissenschaft verlag GmbH, S. 188–210.
- Klinger, C. (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 14–48.
- Köhler, T./Gapski, J. (1997): Fachkultur und Lebenswelt Studierender. In: Geiling, H. (Hrsg.) (1997): Integration und Ausgrenzung. Hannoversche Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel. Hannover: Offizin, S. 205–234.
- König, K. (1989): Tschador, Ehre und Kulturkonflikt. Veränderungsprozesse türkischer Frauen und Mädchen durch die Emigration und ihre soziokulturellen Folgen. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Kolb, A. (2013): Migranten aus Portugal. In: Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hrsg.) (2013): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 68–70.
- Kontos, M. (2005): Entgrenzte Arbeit in Familienbetrieben von Migranten. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 2, H. 2, S. 100–111.
- Korn, M. (2013): Interkulturelle Lehrer-Eltern-Gespräche. (A)Symmetrien und Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. Universität Bayreuth. Masterarbeit an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft im Fachgebiet interkulturelle Germanistik.
- Kosnick, K. (2014): Nach dem Multikulturalismus: Aspekte des aktuellen Umgangs mit ‚Diversität‘ und Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Nieswand, B./ Drotbohm, H. (Hrsg.) (2014): Kultur, Gesellschaft, Migration. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 297–323.
- Kotthoff, H. (2012): ‚(Un)common ground‘ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGL) 2. <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2> (Abruf 16.3.2015).
- Kotthoff, H. (2015): Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden. In: Hauser, S./Mundwiler, V. (Hrsg.) (2015): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep verlag ag, S. 72–98.
- Krewer, B. (1996): Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen. In: Thomas, A. (Hrsg.) (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen und Bern und Toronto und Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 147–164.
- Kristen, C. (2011): Studienberechtigte aus Zuwandererfamilien am Übergang in die Hochschule. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe Migration und Integration im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen an der Hochschule Fulda am 13.1.2011.

- Kristen, C. (2005): *School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany*. New York und München und Berlin: Waxmann.
- Kristen, C./Granato, N. (2004): *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. In: IMIS-Beiträge 23, S. 123–141.
- Kristeva, J. (1990): *Fremd sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zuerst ersch. frz. 1988.
- Kronauer, M. (2006): ‚Exklusion‘ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 27–45.
- Krüger-Potratz, M. (1991): *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*. Münster und New York: Waxmann.
- Krumm, H.-J. (o.J.): *Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht*. Wien: Universität Wien. www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf (Abruf 9.2.2017).
- Krumm, H.-J./Jenkins, E.-M. (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Wien: Eviva Wiener VerlagsWerkstatt.
- Krummacher, M. (2004): *Kommunale Integrationspolitik und interkulturelles Quartiersmanagement in multiethnischen Stadtteilen*. In: Treichler, A./Cyrus, N. (Hrsg.) (2004): *Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 5–27.
- Krušková, V. (2016): *Freiwilliges Engagement von Zugewanderten in Deutschland*. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen.
- Kühne, P./Rüßler, H. (2000): *Die Lebensverhältnisse der Flüchtlinge in Deutschland*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Küstners, I. (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, T. (2015): *Happy Birthday, Migrationshintergrund? Überlegungen zum 10. Geburtstag einer Fremdbeschreibung*. In: *Migration und Soziale Arbeit* 37, H. 3, S. 258–264.
- Kurz, U. (1965): *Partielle Anpassung und Kulturkonflikt*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 17, H. 4, S. 814–832.
- Lang, C./Pott, A./Schneider, J. (2016): *Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft*. IMIS-Beiträge 49.
- Langenberg, R. (1998): *Paul Gauguin. Das verlorene Paradies*. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz/Neue Nationalgalerie Berlin. www.amb.spk-berlin.de/d/feature/gauguin/files/gaug_mj.html (Abruf 24.9.2009).
- Leyendecker, B. (2012): *Positive Entwicklung trotz besonderer Herausforderungen. Das wenig beachtete große Potenzial von Kindern aus zugewanderten Familien*. In: Heinz, A./Kluge, U. (Hrsg.) (2012): *Einwanderung. Bedrohung oder Zukunft? Mythen und Fakten zur Integration*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Lindner, W.-V. (1994): *Die Fremden und unsere Identität. Überlegungen aus psychoanalytischer und psychosozialer Sicht*. In: Egner, H. (Hrsg.) (1994): *Das Eigene und das Fremde. Angst und Faszination*. Solothurn und Düsseldorf: Walter-Verlag, S. 139–158.
- Lösse, E. (2011): *Zwischen Austritt und Ausschluss. Exklusion und Distanzierung aus evangelikalen Gemeinden russlanddeutscher Aussiedler*. Kassel: Kassel University Press.
- Ludwig, G./Link, V. (2015): *Sport mit Studierenden und Geflüchteten. Bericht des Seminars im Sommersemester 2015 im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Fulda*.
- Lutz, H./Davis, K. (2005): *Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau*. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.) (2005): *Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 228–247.
- Maas, U./Mehlem, U. (2003): *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge 21.
- Makropoulos, M. (2004): *Robert Ezra Park (1864–1944). Modernität zwischen Urbanität und Grenzidentität*. In: Hofmann, M. L./Korta, T. F./Niekisch, S. (Hrsg.) (2004): *Culture Club. Klassiker der Kulturtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 48–66.
- Mammey, U. (2005): *Der Integrationsbegriff in der deutschsprachigen Sozial- und Politikwissenschaft*. In: Haug, S./Diehl, C. (Hrsg.) (2005): *Aspekte der Integration. Eingliederungsmuster und Lebenssituation italienisch- und türkischstämmiger junger Erwachsener in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–49.

- Mammey, U./Sattig, J. (2002): Zur Integration türkischer und italienischer junger Erwachsener in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Der Integrationssurvey des BiB. Projekt- und Materialdokumentation. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlängen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2007): Besehen, beschrieben, besprochen. Die blasse Uneigentlichkeit rassifizierter Anderer. In: Ha, K. N./Lauré Al-Samarai, N./Mysorekar, S. (Hrsg.) (2007): *re/visionen*. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST, S. 219–228.
- Meng, K./Protassova, E. (2001): Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Gunter Narr.
- Menz, M. (2008): Biographische Wechselwirkungen. Genderkonstruktion und ‚kulturelle Differenz‘ in den Lebensentwürfen binationaler Paare. Bielefeld: transcript.
- Merz-Benz, P.-U./Wagner, G. (2002): Das Fremde als sozialer Typus. Zur Rekonstruktion eines soziologischen Diskurses. In: Merz-Benz, P.-U./Wagner, G. (Hrsg.) (2002): *Der Fremde als sozialer Typus*. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 9–37.
- Metz, M./Seefßen, G. (2016): Hass und Hoffnung. Deutschland, Europa und die Flüchtlinge. Berlin: Bertz & Fischer.
- Miles, R. (1999): Rassismus. Eine Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. 3. Auflage. Hamburg und Berlin: Argument. Zuerst ersch. engl. 1989.
- Möhring, M. (2012): Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland. München: Oldenbourg.
- Motte, J./Ohliger, R. (2006): Orientierungskurse und Staatsbürgerschaftstests in Deutschland und Europa. Zwischen Oktroi und staatsbürgerlicher Partizipation. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung H. 3, S. 49–53.
- Müller, C. T./Poutrus, P. G. (Hrsg.) (2005): *Ankunft – Alltag – Ausreise*. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft. Köln und Weimar und Wien: Böhlau.
- Müller, M. (2003): Geschlecht und Ethnie. Historischer Bedeutungswandel, interaktive Konstruktion und Interferenzen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Benedict, V. (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, H.4, S. 615–639.
- Müller-Schneider, T. (2000): Zuwanderung in westliche Gesellschaften. Analyse und Steuerungsoptionen. Opladen: Leske + Budrich.
- Münch, S. (2013): Welche Effekte hat das Quartier für soziale Teilhabe und gesellschaftliche Kohäsion? In: *Migration und Soziale Arbeit* 35, H. 1, S. 20–26.
- Münkler, H./Ladwig, B. (1997): Dimensionen der Fremdheit. In: Münkler, H./Ladwig, B. (Hrsg.) (1997): *Furcht und Faszination*. Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag, S. 11–44.
- Münz, R./Ohliger, R. (1997): Deutsche Minderheiten in Ostmittel- und Osteuropa, Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse ethnisch privilegierter Migration. *Demographie aktuell*. Vorträge – Aufsätze – Forschungsberichte 9.
- Münz, R./Seifert, W./Ulrich, R. (1997): *Zuwanderung nach Deutschland*. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Nagel, H. (2002): Mama lernt Deutsch. In: *Magistrat der Stadt Frankfurt am Main*. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (2002): *Mama lernt Deutsch*. Frankfurt am Main, S. 1–7.
- Nauck, B. (1985a): ‚Heimliches Matriarchat‘ in Familien türkischer Arbeitsmigranten? Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation. In: *Zeitschrift für Soziologie* 14, H.6, S. 450–465.
- Nauck, B. (1985b): Arbeitsmigration und Familienstruktur. Eine Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen. Frankfurt am Main: Campus.
- Nauck, B. (2007): Bi-kulturelle Ehen, Familien und Partnerschaften. In: Straub, J./ Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, S. 729–737.
- Nauck, B./Diefenbach, H./Petri, K. (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, H. 5, S. 701–722.
- Nazarkiewicz, K. (2000): Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings. In: Rösch, O. (Hrsg.) (2000): *Stereotypisierung des Fremden*. Auswirkungen in der Kommunikation. Berlin: News & Media. Marcus v. Amsberg, S. 179–206.
- Nazarkiewicz, K. (2015): *Interkulturelle Kompetenz für Lehrende*. Ein Workshop mit Dr. Kristen Nazarkiewicz. Frankfurt am Main und Karlsruhe und Fulda: consilia-cct/ Hochschule Fulda. 27.-28.3.2015.

- Nick, P. (2003): Ohne Angst verschieden sein. Differenzenerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Nienaber, U. (1995): Biographische Bewältigungsweisen von Migration und Integration bei Spätaussiedlern. Biographieanalytische Untersuchungen auf der Basis narrativer Interviews am Beispiel von Spätaussiedlern aus Polen, Rumänien und der UDSSR. Münster und New York: Waxmann.
- Nodes, W. (2000): Das ‚Andere‘ und die ‚Fremden‘ in der Sozialen Arbeit. Berlin: VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Oberpenning, H. (1999): Das ‚Modell Espelkamp‘. Zur Geschichte der sozialen und kulturellen Eingliederung von Flüchtlingen, Vertriebenen und Aussiedlern. In: Motte, J./Ohliger, R./Von Oswald, A. (Hrsg.) (1999): 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 31–55.
- OECD (o.J.): PISA-Hintergrund. www.oecd.org/berlin/themen/pisa-hintergrund.htm (Abruf 27.10.2016).
- OECD (2014): Die Herausforderung der Vielfalt. In: OECD (Hrsg.) (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit. Band 2. Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 67–92. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207486-8-de> (Abruf 27.10.2016).
- Ofner, U. S. (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag.
- Oltmer, J. (2013): Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland. In: Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hrsg.) (2013): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 225–226.
- Oschlies, W. (1983): Polnische ‚gastarbeiterzy‘ in der DDR. Rechtsgrundlagen und Alltag. In: Deutschland Archiv 16, H. 10, S. 1084–1091.
- Oswald, I. (2007): Migrationssoziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Panorama (2006): Zum Krüppel geschlagen – ein Naziopfer will nicht mehr weiterleben. ARD. Das Erste. Panorama 10.8.2006. <http://daserste.ndr.de/panorama/media/naziopfer100.html> (Abruf 11.1.2017).
- Park, R. E. (2002): Migration und der Randseiter. In: In: Merz-Benz, P.-U./Wagner, G. (Hrsg.) (2002): Das Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 55–71. Zuerst ersch. engl. 1928.
- Patai, R. (2007): The Arab Mind. Broadway Tucson: Recovery Resources Press. Zuerst ersch. 1973.
- Petersen, A. (1985): Ehre und Scham. Das Verhältnis der Geschlechter in der Türkei. Berlin: Express Edition.
- Pfaff, V. (2011): Binationale Ehen und Aufenthaltsrecht. In: FPR. Familie, Partnerschaft, Recht. Zeitschrift für die Anwaltspraxis 17, H. 10, S. 428–431.
- Pham, K./Topçu, Ö./Bota, A. (2012): Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen. Reinbek: Rowohlt.
- Pieper, T. (2008): Das Lager als Struktur bundesdeutscher Flüchtlingspolitik. Eine empirische Untersuchung zur politischen Funktion des bürokratischen Umgangs mit MigrantInnen in Gemeinschaftsunterkünften und Ausreiseeinrichtungen in Berlin, Brandenburg und Bramsche/Niedersachsen. Berlin: Freie Universität Berlin. Dissertation zum Dr. phil. am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaften des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften. www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000003666 (Abruf 7.6.2017).
- Pieper, T. (2010): Das Lager als Nomos der Moderne? Menschenrechtsverletzungen in der Bundesrepublik. Beitrag zur Ad-hoc Gruppe 29 Fluchtmigration und Illegalisierung in unsicheren Zeiten. In: Soeffner, H.-G./Kursawe, K./Elsner, M./Adlt, M. (Hrsg.) (2010): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Band 2, CD-ROM.
- Pollack, D. (2005): Die ausländerfeindlichen Ausschreitungen im September 1991 in Hoyerswerda. In: Berliner Debatte Initial 16, H. 3, S. 15–32.
- Pollock, D. C. /Van Reken, R. E./Pflüger, G. (2003): Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg: Verlag der Francke Buchhandlung. Zuerst ersch. engl. 1999.
- Portes, A./Escobar, C./Walton Radford, A. (2005): Immigrant Transnational Organizations and Development: A Comparative Study. Working Paper des Center for Migration and Development der Princeton University. [Cmd.princeton.edu/sites/cmd/files/working-papers/papers/wp0507.pdf](http://cmd.princeton.edu/sites/cmd/files/working-papers/papers/wp0507.pdf) (Abruf 7.6.2017).
- Pott, A. (2001): Der räumliche Blick. Zum Zusammenhang von Raum und städtischer Segregation von Migranten. In: Gestring, N./Glasauer, H./Hannemann, C./Petrowsky, W./Pohlan, J. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch StadtRegion. Schwerpunkt: Einwanderungsstadt. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–74.

- Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske + Budrich.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pries, L. (2015): Teilhabe in der Migrationsgesellschaft. Zwischen Assimilation und Abschaffung des Migrationsbegriffs. In: IMIS-Beiträge 47, S. 7–35.
- Prins, B. (2002): How to Face Reality. Genres of Discourse within Dutch Minorities Research. Vortrag auf der Tagung National Paradigms of Migration Research der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaften, der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Instituts für Migrationsforschung und interkulturelle Studien an der Universität Osnabrück. Osnabrück. 13.–15.12.2002.
- Pro Asyl (2015): News. Arbeitsmarktzugang für Flüchtlinge. Weiterhin hohe Hürden. www.proasyl.de/news/arbeitsmarktzugang-fuer-fluechtlinge-weiterhin-hohe-huerden/ (Abruf 1.12.2016).
- Rahmen-Heimordnung: Staatssekretariat für Arbeit und Löhne der DDR/Ministerium für Arbeit und Soziale Angelegenheiten der Demokratischen Volksrepublik Algerien (1975): Rahmen-Heimordnung. Berlin. Unterzeichnet am 1.12.1975.
- Rambøll (2006): Bundesministerium des Inneren (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Berlin: Rambøll-Management. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/abschlussbericht-evaluation.pdf?blob=publicationFile (Abruf 28.10.2016).
- Ramirez-Rodriguez, R./Dohmen, D. (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–311.
- Rauer, V./Schmidtke, O. (2001): ‚Integration‘ als Exklusion? Zum medialen und alltagspraktischen Umgang mit einem umstrittenen Konzept. In: Berliner Journal für Soziologie 11, H. 3, S. 277–296.
- Reemtsma, J. P. (1992): Die Falle des Antirassismus. In: Bielefeld, U. (Hrsg.) (1992): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 2. Auflage. Hamburg: Junius Verlag, S. 269–282.
- Refugee.Guide.de: Strautmann, M./Fischer, F. (Hrsg.) (2015): Refugee.Guide.de. Eine Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland. www.refugeeguide.de/dl/RefugeeGuide_de_925.pdf (Abruf 8.12.2016).
- Rehwinkel, M. (2016): Ist eine Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete eine Totale Institution? Eine ethnografische Studie in einer Gemeinschaftsunterkunft in Mitteldeutschland. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen.
- Reitmeier, U. (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. Tübingen: Gunter Narr.
- Rex, J. (1986): Race and ethnicity. Milton Keynes: Open University Press.
- Riahi, A. T. (2008): Ein Augenblick Freiheit. Leben ist mehr als nur Sein. Österreich und Frankreich und Türkei. Spielfilm. Englischer Titel: For a Moment Freedom.
- Richter, K.-O./Schmidtbauer, B. (1993): Zur Akzeptanz von Asylbewerbern in Rostock-Stadt. Empirische Ergebnisse aus dem Frühjahr 1992. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 42, H. 2–3, S. 44–54.
- Riedel, A. (1994): Erfahrungen algerischer Arbeitsmigranten in der DDR. ‚...hatten ooch Chancen, ehrlich!‘. Opladen: Leske + Budrich.
- Riedel, A. (2001): Doppelter Sozialstatus, späte Adoleszenz und Protest. Algerische Vertragsarbeit in der DDR. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, H. 1, S. 76–95.
- Riesner, S. (1990): Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfen anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ritschel, S. (2015): Kubanische Studierende in der DDR. Ambivalentes Erinnern zwischen Zeitzeuge und Archiv. Hildesheim und Zürich und New York: Georg Olms Verlag.
- Rogall, J. (2000): Die Deutschen in Polen. In: Informationen zur Politischen Bildung 267, S. 4–9.
- Rosen, R. (1997): Leben in zwei Welten. Migrantinnen und Studium. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Rosenthal, G./Stephan, V./Radenbach, N. (2011): Kapitel 2. Ethnische Deutsche im zaristischen Russland und in der Sowjetunion. Vergangenheiten und gegenwärtige Diskurse. In: Rosenthal, G./Stephan, V./Radenbach, N. (Hrsg.) (2011): *Brüchige Zugehörigkeiten. Wie sich Familien von ‚Russlanddeutschen‘ ihre Geschichte erzählen.* Frankfurt am Main: Campus, S. 37–70.
- Rost-Roth, M. (2005): ‚Mütterkurse‘. Förderung pragmatischer Kompetenzen in Deutschkursen für Frauen mit Migrationshintergrund. Lernvoraussetzungen und Kommunikationsbedürfnisse. In: Wolff, A./Riemer, C./Neubauer, F. (Hrsg.) (2005): *Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2004.* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 129–154.
- Rothbart, M./John, O. P. (2000): Social Categorization and Behavioral Episodes. A Cognitive Analysis of the Effects of Intergroup Contact. In: Stangor, C. (Hrsg.) (2000): *Stereotypes and Prejudice. Essential Readings.* Philadelphia und Sussex: Psychology Press, S. 419–434.
- Rubach, J. (1982): *Jugendliche und erwachsene Aussiedler. Integrationsbedingungen und -hilfen.* 2 Bände. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Ruenkaew, P. (2003): *Heirat nach Deutschland. Motive und Hintergründe thailändisch-deutscher Eheschließungen.* Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Runge, I. (1992): Das Ende ist bekannt. Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhaß in der DDR. In: Butterwegge, C./Jäger, S. (Hrsg.) (1992): *Rassismus in Europa.* Köln: Bund-Verlag GmbH, S. 58–70.
- Said, E. W. (1981): *Orientalismus.* Frankfurt am Main und Berlin und Wien: Ullstein. Zuerst ersch. engl. 1978.
- Sala, R. (2012): Die migrationspolitische Bedeutung der italienischen Arbeitswanderung in die Bundesrepublik. In: Oltmer, J./Kreienbrink, A./Sanz Díaz, C. (Hrsg.) (2012): *Das ‚Gastarbeiter‘-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa.* München: Oldenbourg Verlag, S. 71–87.
- Sarrazin, T. (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Leben aufs Spiel setzen.* 9. Auflage. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Sassen, S. (2001): *The Global City.* New York, London, Tokyo. 2. Auflage. Princeton und Oxford: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2002): Introduction. Locating Cities on Global Circuits. In: Sassen, S. (Hrsg.) (2002): *Global Networks, Linked Cities.* New York und London: Routledge, S. 1–36.
- Sayad, A. (1977): Les trois ‚âges‘ de l’émigration algérienne. *Actes de la recherche en sciences sociales* 15, S. 59–79.
- Schad, U. (2001): Wenn Kultur zur Falle wird. Entwicklung und Gefahren einer kulturalisierenden Sichtweise in Gesellschaft und interkultureller Praxis. In: *Interkulturell* H. 3–4, S. 138–153.
- Schäfer, A. (2010): *Zwiespältige Lebenswelten. Jugendliche in evangelikalen Aussiedlergemeinden.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, O. (Hrsg.) (1991): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11–42.
- Scheffer, T. (2001): *Asylgewährung. Eine ethnographische Analyse des deutschen Asylverfahrens.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Scherr, A. (2008): Integration. Prämissen und Implikationen eines migrationspolitischen Leitbegriffs. In: *Neue Praxis* H. 2, S. 135–146.
- Scherschel, K. (2013): Transnationale Asylräume. Beitrag zur Sektionsveranstaltung 45 der Sektionen Biographieforschung und Rechtssoziologie. In: Soeffner, H.-G./Kursawe, K. (Hrsg.) (2013): *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010.* Wiesbaden: Springer VS, Band 2, CD-ROM.
- Schiffauer, W. (1983): *Die Gewalt der Ehre.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schiffauer, W. (1987): *Die Bauern von Subay. Das Leben in einem türkischen Dorf.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schiffauer, W. (2008): *Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz.* Bielefeld: transcript.
- Schittenhelm, K. (2015): Asylsuchende im Blickfeld der Behörde. Explizites und implizites Wissen in der Herstellung von Asylbescheiden in Deutschland. In: *Soziale Probleme* 26, H. 2, S. 137–150.
- Schmidt, B. O. (2001): Die Orient-Fantasia 1001 Nacht. Wie Touristen Fremdes sehen und verstehen. Über Fremdbild und Fremdwahrnehmung von deutschen und österreichischen Urlauberinnen und Urlaubern in orientalischen Mittelmeerländern. Eine explorative Studie anhand eingesandter Fotos und ihrer Kommentierung zu dem Fotowettbewerb ‚Das Fremde im Urlaubsland‘. Ammerland: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V.
- Schroeder, C./Gornitzka, L./Steinbock, D. (2015): *Bildungszugang und Deutscherwerb für Flüchtlinge in Deutschland. Expertise für die Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik.* Potsdam: Universität Potsdam.

- Schroeder, C./Zakharova, N. (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: ZAR. Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik H. 8, S. 257–262.
- Schroedter, J. H./Kalter, F. (2008): Binationale Ehen in Deutschland. Trends und Mechanismen der sozialen Assimilation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48, S. 351–379.
- Schubarth, W. (1992): DDR-Jugend zwischen Anpassung und Aufbegehren. Empirische Ergebnisse zum politischen Einstellungswandel unter besonderer Berücksichtigung des Rechtsextremismus. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Schütz, A. (2002a): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Merz-Benz, P.-U./Wagner, G. (Hrsg.) (2002): Das Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 73–92. Zuerst ersch. engl. 1944.
- Schütz, A. (2002b): Der Heimkehrer. In: Merz-Benz, P.-U./Wagner, G. (Hrsg.) (2002): Das Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 93–110.
- Schütze, Y. (1997): Warum Deutschland und nicht Israel? Begründungen russischer Juden für die Migration nach Deutschland. In: BIOS. Zeitschrift Biographieforschung und Oral History 10, H. 2, S. 186–208.
- Schulze, E./Soja, E.-M. (2006): Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2006): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–205.
- Schulze, G. (2000): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 8. Auflage. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Seipel, J. (2009): Film und Multikulturalismus. Repräsentation von Gender und Ethnizität im australischen Kino. Bielefeld: transcript.
- Şen, F./Çeviker, E. (1996): Der Studienwahlprozess bei türkischen Bildungsinländern an Hochschulen des Landes NRW. Opladen: Leske + Budrich.
- Şen, F./Sauer, M./Halm, D. (2001): Intergeneratives Verhalten und (Selbst-) Ethnisierung von türkischen Zuwanderern. Gutachten des ZfT für die Unabhängige Kommission ‚Zuwanderung‘. In: Goldberg, A./Halm, D./Sauer, M. (Hrsg.) (2001): Migrationsbericht des Zentrums für Türkeistudien. Münster: Lit-Verlag, S. 11–126.
- Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen/Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen (Hrsg.) (o.J.): Wege entstehen beim Gehen. 10 Jahre ‚Mama lernt Deutsch‘ in Bremen und Bremerhaven 2000–2010. Bremen.
- Şenocak, Z. (2011): Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Seukwa, L. H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster und New York und München und Berlin: Waxmann.
- Simmel, G. (1995): Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. Herausgegeben und eingeleitet von Heinz-Jürgen Dahme und Otthein Rammstedt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simmel, G. (2002): Exkurs über den Fremden. In: Merz-Benz, O.-U./Wagner, G. (Hrsg.) (2002): Das Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 47–53. Zuerst ersch. 1908.
- SINUS: SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (o.J.): Sinus-Migranten-Milieus. www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/ (Abruf 2.12.2016).
- SINUS: SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (2016): Die Sinus-Milieus in Deutschland 2016. www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland/ (Abruf 2.12.2016).
- SINUS Sociovision (2008): Zentrale Ergebnisse der *Sinus-Studie* über Migranten-Milieus in Deutschland. www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf-Adobe Acrobat Pro (Abruf 19.10.2016).
- Sodan, H. (2016): Das Konzept der sicheren Dritt- und Herkunftsstaaten. In: Deppenheuer, O./Grabenwarter, C. (Hrsg.) (2016): Der Staat in der Flüchtlingskrise. Zwischen gutem Willen und geltendem Recht. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 172–184.
- Sommerfeld, A. (2010): Fremdenfeindlichkeit durch Emotionen? Selektive Deutungsmuster Jugendlicher gegenüber Zuwanderern. Weinheim und München: Juventa.
- Stagl, J. (2005): Zur Soziologie der Konversion. In: Drepper, T./Göbel, A./Nokielski, H. (Hrsg.) (2005): Sozialer Wandel und kulturelle Innovation. Historische und systematische Perspektiven. Eckart Pankoke zum 65. Geburtstag. Berlin: Duncker & Humblot, S. 251–270.

- Statistisches Bundesamt (2016): Fachserie 1. Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/2010220157004.pdf_blob=publicationFile (Abruf 12.10.2016).
- Stepien, S. (1991): Deutschstämmige Minderheiten in Polen, Rumänien und der Sowjetunion. Familienleben und Erziehung im Übergang. Zur Lage der Aussiedler. In: Deutscher Caritasverband e. V. (Hrsg.) (1991): Aussiedlerfamilien. Eine Herausforderung für Tageseinrichtungen für Kinder. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 13–21.
- Stichweh, R. (2011): Von der Soziologie des Fremden zur Soziologie der Indifferenz. Zur Zugehörigkeit des Fremden in Politik und Gesellschaft. In: Bluhm, H./Fischer, K./Llanque, M. (Hrsg.) (2011): Ideenpolitik. Geschichtliche Konstellationen und gegenwärtige Konflikte. Berlin: Akademie Verlag, S. 421–432.
- Stöcker-Zafari, H./Wegner, J. (2004): Binationaler Alltag in Deutschland. Ratgeber für Ausländerrecht, Familienrecht und interkulturelles Zusammenleben. 7., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Stölting, W. (2003): Selektion und Rücksprachung: die Deutschtests für Spätaussiedler. In: Reitemeier, U. (Hrsg.) (2003): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, S. 137–163.
- Straßburger, G. (1999): ‚Er kann deutsch und kennt sich hier aus.‘ Zur Partnerwahl der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft. In: Jonker, G. (Hrsg.) (1999): Kern und Rand. Religiöse Minderheiten aus der Türkei in Deutschland. Berlin: Verlag Das Arabische Buch, S. 147–167.
- Straßburger, G. (2003): Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext. Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Straßburger, G. (2013): Spracherwerb als Voraussetzung für Migration. Zu Risiken und Nebenwirkungen der aktuellen Regelung des Ehegattennachzugs. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe Migration und Integration im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen an der Hochschule Fulda am 19.12.2013.
- Strasser, S. (2001): Dynamiken der Deterritorialisierung oder: Wie *Bewegung* in die Sozialanthropologie kam. In: Schlehe, J. (Hrsg.) (2001): Interkulturelle Geschlechterforschung. Identitäten – Imaginationen – Repräsentationen. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 29–51.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz. Psychologie Verlags Union. Zuerst ersch. engl. 1990.
- Süddeutsche Zeitung, München: Süddeutsche Zeitung GmbH.
- Sutterlüty, F. (2010): In Sippenhaft. Negative Klassifikationen in ethnischen Konflikten. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Taft, R. (1953): The Shared Frame of Reference Concept Applied to the Assimilation of Immigrants. In: Human Relations 6, H. 1, S. 4–55.
- Tangermann, S./Nuha, X. (2016): Die Renaissance der Zentralheime. Eine qualitative Studie zur Lebenswirklichkeit unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in der Heimerziehung. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen.
- Tajfel, H. (1982): Introduction. In: Tajfel, H. (Hrsg.) (1982): Social Identity and Intergroup Relations. Cambridge und London und New York und New Rochelle und Melbourne und Sydney und Paris: Cambridge University Press, S. 1–11.
- Tajfel, H./Forgas, J. P. (2000): Social Categorization. Cognitions, Values and Groups. In: Stangor, C. (Hrsg.) (2000): Stereotypes and Prejudice. Essential Readings. Philadelphia/Sussex: Psychology Press, S. 49–63. Zuerst ersch. 1981.
- Taz. Die Tageszeitung. Berlin: taz Verlags u. Vertriebs GmbH.
- Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Terkessidis, M. (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.
- Thomas, A. (2000): Bedeutung und Funktion sozialer Stereotype und Vorurteile für die interkulturelle Kooperation. In: Rösch, O. (Hrsg.) (2000): Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation. Berlin: Verlag News & Media. Marcus v. Amsberg, S. 11–28.
- Thomas, W. I./Znaniecki, F. (1918–1920): The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group. 5 Bände. Boston: Badger.
- Tillion, G. (1966): Le harem et les cousins. Paris: Editions du Seuil.

- Treibel, A. (2015): Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Treibel-Illian, A. (2011): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Asyl. 5. Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Trompenaars, F./Hampden-Turner, C. (1998): Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business. 2. Auflage. London: Nicholas Brealey.
- Tsianos, V./Karakayali, J. (2014): Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament 64, H. 13–14, S. 33–39.
- Tucci, I. (2010): Prozesse sozialer Distanzierung in Zeiten ökonomischen und sozialen Wandels. Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland. Beitrag zum Plenum Zonen der (Un-)Sicherheit – Wohlfahrtsstaat – Migration. In: Soeffner, H.-G./ Kursawe, K./Elsner, M./Adlt, M. (Hrsg.) (2010): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Band 1, S. 191–205.
- Ucar, A. (1999): In der Schule sprachlos. In: Migration und Soziale Arbeit 21, H. 3–4, S. 96–99.
- UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees (2016): Global Trends. Forced Displacement in 2015. www.unhcr.de/service/zahlen-und-statistiken.html (Abruf 31.10.2016).
- Unterwurzacher, A. (2007): ‚Ohne Schule bist du niemand!‘ Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, H. (Hrsg.) (2007): In zwei Welten leben. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der 2. Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–96.
- Vertovec, S. (2007): Super-Diversity and its Implications. In: Ethnic and Racial Studies 30, H. 6, S. 1024–1054.
- VHS: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Abteilung Weiterbildung/Die Volkshochschulen in Berlin (2001): Dokumentation der Volkshochschul-Sprachkurse für Mütter/Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache an Berliner Schulen. Ein Sonderprogramm an den Volkshochschulen in Mitte, Tempelhof-Schöneberg, Neukölln, Friedrichshain-Kreuzberg. Berlin. [c:/ANE-Info/Aktuelle Suchthemen/bildung/vhs_sprachkurse/vhs_sprachkurse.pdf](http://c:/ANE-Info/Aktuelle_Suchthemen/bildung/vhs_sprachkurse/vhs_sprachkurse.pdf) (Abruf 15.10.2001).
- Waibel, H. (2012): Rassisten in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Waibel, H. (2014): Der gescheiterte Anti-Faschismus der SED. Rassismus in der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Waltz, V. (2002): Migration und Stadt. Best practice Beispiele in Nordrhein-Westfalen. In: Bukow, W.-D./Yildiz, E. (Hrsg.) (2002): Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Ist die multikulturelle Stadt gescheitert oder wird sie zu einem Erfolgsmodell? Opladen: Leske + Budrich, S. 147–164. Zuerst ersch. 2001.
- Weber, M. (2005): ‚Ali Gymnasium‘. Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–79.
- Weck, S. (2014): Soziale Distanz trotz räumlicher Nähe? Mittelschichtshaushalte in gemischten Quartieren. Vortrag gehalten auf der Tagung Stadterneuerung und Armut des Jahrbuchs Stadterneuerung / Arbeitskreis Stadterneuerung an deutschsprachigen Hochschulen an der Universität Kassel 26.–27.6.2014.
- Wedel, H. (1996): Politisch inszenierte Privatheit gegen ‚Staatsfeminismus‘. Frauen in islamistischen Bewegungen in der Republik Türkei. In: Kerchner, B./Wilde, G. (Hrsg.) (1996): Staat und Privatheit. Aktuelle Studien zu einem schwierigen Verhältnis. Opladen: Leske + Budrich, S. 285–308.
- Weinert, A. K. (2016): Mein Deutschland. Ein Ordner für Flüchtlinge und Ehrenamtliche. München: Langenscheidt.
- Weiss, K./Dennis, M. (Hrsg.) (2005): Erfolg in der Nische? Die Vietnamesen in der DDR und in Ostdeutschland. Münster: Lit-Verlag.
- Welsch, W. (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, D./Schahadat, S. (Hrsg.) (2012): Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: transcript, S. 25–40. Zuerst ersch. 2009.
- Willems, H./Eckert, R./Würtz, S./Steinmetz, L. (1993): Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation. Opladen: Leske + Budrich.
- Willmann, S. (2016): Politische Selbstorganisation Geflüchteter. Eine gemeinsame Stimme im Kampf um Menschenwürde und Gleichberechtigung. Hochschule Fulda. Abschlussarbeit am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften im Bachelor Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt interkulturelle Beziehungen.
- Wilpert, C. (1980): Die Zukunft der Zweiten Generation. Erwartungen und Verhaltensmöglichkeiten ausländischer Kinder. Königstein im Taunus: Verlag Anton Hain.

- Wimmer, A. (2002): Multikulturalität oder Ethnisierung? Kategorienbildung und Netzwerkstrukturen in drei schweizerischen Immigrantenquartieren. In: Zeitschrift für Soziologie 31, H. 1, S. 4–26.
- Wipfler, R. (1986): Asyl konkret. Lageralltag als kritisches Lebensereignis. Berlin: EXpress Edition.
- Wirth, L. (1966): The Ghetto. Chicago und London: The University of Chicago Press. Zuerst ersch. 1928.
- Wohlrab-Sahr, M. (1999): Konversion zum Islam in Deutschland und in den USA. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Wolbert, B. (1984): Migrationsbewältigung: Orientierungen und Strategien. Biographisch-interpretative Fallstudien über die ‚Heiratsmigration‘ dreier Türiinnen. Göttingen: Edition Herodot.
- www.verband-binationale.de (Abruf 24.2.2017).
- Yada, S. (2005): Zum Vergleich der Erziehungsmilieus deutscher und türkischer Familien und ihrer Bedeutung für die Schule. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Yildiz, E. (2010): Die Öffnung der Orte zur Welt und postmigrantische Lebensentwürfe. In: SWS-Rundschau 50, H.3, S. 318–339.
- Zeit Magazin, Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG.
- Zick, A. (1997): Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster und New York und München und Berlin: Waxmann.
- Zoeller, S. (2015): Künstlerisches Produkt für das Seminar Faszination des Fremden. Hochschule Fulda. Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Interkulturelle Beziehungen.
- Zorbach-Korn, M. (2015): Rollenaushandlungen in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In: Hauser, S./Mundwiler, V. (Hrsg.) (2015): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep verlag ag, S. 150–180.
- Zuwanderungsgesetz (2004): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) vom 30.7.2004. Bundesgesetzblatt 2004, Teil I, Nr. 1.
- Zwengel, A. (2004a): Je fremdländischer desto einheimischer? Fallstudien zu Integrationsdynamiken bei nordafrikanischen Einwanderern in Frankreich. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Zwengel, A. (2004b): Die Kraft der Phantasie. Soziologische Überlegungen zu einer sozialen Arbeit mit rechtsextremistisch orientierten Jugendlichen. In: Neue Praxis 34, H. 2, S. 147–158.
- Zwengel, A. (2004c): Autonomie durch Sprachkenntnisse. Überlegungen zu Deutschkursen für Migrantinnen in Kitas und Schulen ihrer Kinder. In: Deutsch als Zweitsprache 3, H. 2, S. 1–23.
- Zwengel, A. (2004d): Kampf für die eigene Unterdrückung? Das Engagement von Frauen für eine islamische Politik am Beispiel Algeriens. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 22, H. 4, S. 77–91.
- Zwengel, A. (2006): Drei Ansätze zur interkulturellen Elternarbeit im Vergleich. In: Migration und Soziale Arbeit 28, H. 3–4, S. 219–225. Zuerst ersch. 2005.
- Zwengel, A. (2009): Grundrechte in Orientierungskursen. Eine Studie zur Perspektive der Teilnehmer/innen. In: Deutsch als Zweitsprache H. 4, S. 44–52. Zuerst ersch. 2008.
- Zwengel, A. (2010a): Von kulturellen Differenzen zur Kultur der Differenz. Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel. In: Müller, M./Zifonun, D. (Hrsg.) (2010): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 451–463.
- Zwengel, A. (2010b): ‚Wenn die Worte fehlen...‘ Wie Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen ihren Alltag gestalten. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.) (2010): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–229. Zuerst ersch. 2006.
- Zwengel, A. (2010c): Wer hat was zu sagen? Gespräche zwischen LehrerInnen und migrierten Müttern, die von Kindern gedolmetscht werden. In: Migration und Soziale Arbeit H. 3/4, S. 302–308.
- Zwengel, A. (2011a): Marginalität und Misstrauen? Zur DDR-Spezifik des Umgangs mit Arbeitsmigranten. In: Zwengel, A. (Hrsg.) (2011): Die ‚Gastarbeiter‘ der DDR. Politischer Kontext und Lebenswelt. Berlin und Münster: Lit-Verlag, S. 3–20.
- Zwengel, A. (2011b): Seinen Weg gehen. Integrationsvorstellungen lokaler Experten. In: Neue Praxis 41 H. 2, S. 144–156.
- Zwengel, A. (Hrsg.) (2011): Die ‚Gastarbeiter‘ der DDR. Politischer Kontext und Lebenswelt. Berlin und Münster: Lit-Verlag.
- Zwengel, A. (2012): Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer im Vergleich. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 21, H. 1, S. 55–72.

- Zwengel, A. (2013): Sprachliche Regression im narrativen Interview. Eine Migrantin erinnert sich. In: Bettmann, R./Roslon, M. (Hrsg.) (2013): *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–93.
- Zwengel, A. (2015a): Stereotypen, Vorurteile und Klischees als neue Tabus. In: *Neue Praxis* 45, H. 3, S. 243–254.
- Zwengel, A. (2015b): Strategien der Interessenvertretung und der Verständnissicherung. Wenn Kinder Gespräche zwischen eingewanderten Müttern und Lehrpersonen dolmetschen. In: Hauser, S./Mundwiler, V. (Hrsg.) (2015): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep verlag ag, S. 125–149.
- Zwengel, A. (2016): Über Stereotype und Vorurteile. Grundsätzliche Überlegungen und Analyse von Kommentaren zu den Übergriffen in der letzten Silvesternacht in Köln. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 1, H. 2, S. 115–127.
- Zwengel, A./Hentges, G. (2010): Einleitung. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.) (2010): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–19.
- Zwengel, A./Paul, L. (2009): Spracherwerb und Generationenverhältnis. Wenn Eltern durch ihre Kinder lernen. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.) (2009): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster und New York und München und Berlin: Waxmann, S. 7