

»Wir« suchen den Raum« Migration, Schule und Adoleszenz

Elisabeth Rohr und Mariagrazia Bianchi Schaeffer

Vorbemerkung

Die Beziehung zwischen Migration und Schule ist vor allem in Folge der Ergebnisse der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Seitdem findet in Fachkreisen eine breite Diskussion unter Einbeziehung statistischer, pädagogischer, curricularer und schulpolitischer Aspekte (Pekruhn 2002; DFG 2002; Terhart 2002; Moschner et al. 2003) statt. Alle konstatieren zurecht die Undurchlässigkeit des Bildungssystems für Kinder aus unteren Schichten und mit Migrationshintergrund¹ und seine Unfähigkeit alle, auch die deutschen Schüler, zu fördern, wie es in anderen Vergleichsländern gelungen ist. Im Zentrum der Rezeption von Politikern und der Presse steht aber ausschließlich das Problem des mangelnden Leistungsniveaus der Schüler, wobei die Verantwortung für diese Misere den unzufriedenstellenden Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Die ausschließliche Aufmerksamkeit auf das Leistungsthema und die gleichzeitige Abstempelung der Jugendlichen mit Migrantenhintergrund als »Problem«, vordergründig von harten statistischen Daten unterfüttert, versperrt die Sicht auf eine grundlegende Veränderung der deutschen Schule.

Nach neuen Schätzungen »haben [...] dreißig Prozent der in Deutschland geborenen Kinder zwei Eltern oder Großeltern, mindestens aber ein Eltern- oder Großelternanteil mit Migrationshintergrund. Dies sind weitaus mehr als die Statistik ausweist, die allein die juristische Staatsangehörigkeit berücksichtigt.« (Boos-Nünning u. Karakasoglu 2002). Es fällt auf, daß organisatorische und curriculare Veränderungen, die der neuen Zusammensetzung der Schülerschaft gerecht werden, als Voraussetzung für eine bessere Effizienz der Schule nicht diskutiert werden. In diesem Kontext wäre auch zentral zu untersuchen, ob und wie die monokulturelle deutsche Schule (Gogolin 1994) den Schülern mit Migrantenhintergrund einen Entwicklungsraum bieten kann, in dem sie an ihre sprachlichen Kenntnisse und polyvalenten kulturellen Voraussetzungen anknüpfen können. Denn die monokulturelle Ausrichtung der deutschen Schule und ihrer Curricula bezieht die Existenz und die Ressourcen dieser Schülerinnen und Schüler (Gogolin et al. 1998) nicht ein und behandelt deren Herkunftssprachen vorwiegend

als »schulisch illegitimes Wissen« (Reich 2000, S. 354). Man kann anhand der im folgenden beschriebenen qualitativen Untersuchung über Mädchen mit Migrantenhintergrund die zentrale Wichtigkeit der Institution Schule für die Identitätsfindung in der Auseinandersetzung mit ihren vielfältigen (kulturellen) Einflüssen erkennen und reflektieren.

Das Marburger Projekt:

»Weibliche Adoleszenz im interkulturellen Vergleich«

Das unter der Leitung von Elisabeth Rohr an der Philipps-Universität Marburg angesiedelte Projekt »Weibliche Adoleszenz im interkulturellen Vergleich – Polyvalente Identitätsbildung in der Migration und postmoderne Transformation in westlichen Industriegesellschaften« hatte das Ziel, die spezifischen Identitätsbildungsprozesse von jungen Migrantinnen in Deutschland zu erfassen und sie mit den Lebensentwürfen gleichaltriger deutscher weiblicher Jugendlichen zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten, Differenzen und Visionen interkultureller Emanzipationsvorstellungen herauszuarbeiten. Im Fokus sollten die Beziehung zur Familie, die Ablösung von den Eltern, die Zuwendung zum anderen Geschlecht und Erlebnisse im altersgemäßen Umgang mit Schule und Gleichaltrigen sein. Die sozialpädagogische Forschung widmete sich den Besonderheiten weiblicher Adoleszenz erstmalig in den neunziger Jahren. Sie ging davon aus, daß deren Verlauf nicht analog zur männlichen Entwicklung verläuft, sondern vielmehr eine eigene Spezifität hat (Flaake u. King 1992). Die Forschung nahm Abschied von der These der unabdingbaren Loslösung von den Eltern und untersuchte die identitätsstiftende Mutter-Tochter-Beziehung (Benjamin 1990; Rohde-Dachser 1991). Diese in westeuropäischen Gesellschaften entwickelten Theorien sollten im Marburger Projekt auf ihre Gültigkeit bei jungen Migrantinnen untersucht und ggf. präzisiert werden. Dabei sollte eine Lücke der soziologischen Forschung bei weiblichen Jugendlichen mit Migrationserfahrung geschlossen werden, indem die emotionalen Erfahrungsdimensionen der Adoleszenz und die damit verbundenen psychosozialen Konflikte und Reifungsprozesse sowie kulturverändernden Potentiale untersucht werden. Mit dem Untertitel »Polyvalente Identitätsbildung in der Migration und postmoderne Transformation in westlichen Industriegesellschaften« war die Frage verbunden, ob Migrantinnen Identitätsentwürfe verfolgen, die sich nicht mit westlichen Emanzipationsvorstellungen erfassen lassen.

Theoretisches Anliegen des Projektes war, die wissenschaftliche Debatte über weibliche Identitätsbildung in der Migration ausdifferenzieren und drei bislang unverbunden gebliebene theoretische Diskurse, die Adoleszenzdebatte, die Migrationsforschung und den postmodernen Theorie- und Subjektdiskurs miteinander zu verknüpfen.

Forschungsdesign

Im Rahmen des Projektes wurden drei Gruppen von jungen Mädchen gebildet, die sich über ein Jahr vierzehntägig unter gruppenanalytischer Leitung trafen und sich über altersspezifische Themen und Probleme unterhielten. Sie waren im Alter zwischen 15 und 19 Jahren. Es gab eine deutsche, eine internationale und eine Migrantengruppe. Durch die Vermittlung von Schulen kamen am Anfang weder eine nur deutsche, noch eine nur ausländische Gruppe zustande, da in der Migrantengruppe auch Deutsche aus bikulturellen Ehen und in der deutschen Gruppe auch deutsche Mädchen mit Migrationshintergrund (sog. Rußlanddeutsche) teilnahmen (Rohr u. Schmidt 2003). Eben dieses Nicht-Zustandekommen »reiner« Gruppen war ein erstes zentrales Forschungsergebnis, das den starken, inzwischen sehr ausgeprägten interkulturellen Charakter deutscher Klassen und die parallele Nicht-Beachtung dieser Realität zeigt. Die vielen bikulturellen Kinder mit einem deutschen Elternteil und die deutschen Aussiedler – zur Zeit die bedeutsamste Schülergruppe mit Migrantenhintergrund nach der nationalen PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2003) – zeigen, wie die Migration große Teile der deutschen Gesellschaft prägt und nicht länger als »extern« verlaufendes Phänomen betrachtet werden kann. Es werden im politischen Diskurs die deutsche Gesellschaft und die Migranten als sehr homogene Gruppen gegenübergestellt, obwohl die Grenzen fließend geworden sind, und die Gesellschaft und folglich auch die Schule sehr stark interkulturell geprägt ist. Die von uns untersuchten Prozesse der Identitätsfindung betreffen nicht nur die nach Deutschland ausgewanderten Migranten und ihre Kinder, sondern verlaufen bereits im Herzen der deutschen Gesellschaft. In diesem Kontext erscheinen Bezeichnungen wie »bikulturell« und »Migrationshintergrund« als Verdrängung einer bereits stattgefundenen Veränderung.

Des weiteren wurde mit den Gruppengesprächen unter gruppenanalytischer Leitung ein Forschungsansatz gewählt, der die unterschiedlichen und z.T. eigensinnigen Wege der Lebensgestaltung im kulturellen »Niemandland« zwischen Tradition und Moderne zu untersuchen ermöglicht (Ben Kalifa-Schor 2002). Die Auswertung der Gruppengespräche unter anderem hinsichtlich der Themen, des Gruppenprozesses, der Änderungen in der Gruppeninteraktion und der Randphänomene, die den Gruppenverlauf begleiteten, ermöglicht einen differenzierten Einblick in weibliche adoleszenztypische Prozesse von Migrantinnen und deren Beeinflussung durch die Schule. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse aus den Gesprächen in einem Gymnasium im südhessischen Raum unter der Leitung von Mariagrazia Bianchi Schaeffer reflektiert und ausgewertet. Ursprünglich sollten die Gruppengespräche über 20 Stunden geführt werden. Doch die Auflösung der ersten Mädchengruppe nach zehn Sitzungen machte die Zusammenset-

zung einer zweiten Gruppe über zehn Stunden notwendig. Den Randphänomenen bei Zustandekommen und Verlauf der Gruppe wird ein besonderer Raum in der Darstellung eingeräumt, da sie ein erhellendes Licht auf die Schule und deren Konstruktionen von »Interkulturalität« werfen. Die Schule wird dadurch in ihrer Funktion als identitäts- und integrationsstiftende Instanz problematisiert.

Die ambivalente Haltung der Schule gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern

In der Schule, in der dem Grundsatz nach alle Schülerinnen und Schüler gleich sind, wird eine soziale Anonymität (Bhabha 2000, S. 247) gegenüber Differenzen geschaffen, die es jungen Frauen aus bikulturellen und Zuwandererfamilien erschwert, eine Verortung von Werten bzw. eine eigene Entscheidung über das, was ihnen fremd und was ihnen eigen ist, zu treffen. Ein kreativer Umgang mit den verschiedenen kulturellen Einflüssen, mit denen sie seit ihrer Geburt aufgewachsen sind, und ein öffentlicher Austausch darüber außerhalb der Familie wird so verhindert. Damit fehlt eine wesentliche Unterstützung im Prozeß der adoleszenten Auseinandersetzung mit den Eltern. Stattdessen werden die Jugendlichen in der Schule mit Konstruktionen von Zugehörigkeit und Ausschluß konfrontiert. Nicht selten übernehmen sie die gängigen Diskurse über Fremdheit und die entsprechenden Stereotypisierungen, denn diese Bezeichnungen dienen, wenn auch im negativen Sinne, der Erlangung einer Zugehörigkeit. Trotzdem ist die Schule gleichzeitig ein Laboratorium neuer Identitäten, die sich im Verborgenen entwickeln und in der Gruppe erprobt werden. Eine große Leistung der Adoleszenten auf dem Weg zur Eigenständigkeit ist die Auseinandersetzung mit sozialen Identitätskonstruktionen, die auf gesellschaftlicher Ebene das Phänomen Migration und Multikulturalität zu bändigen versuchen und verzerrte oder dichotome Bilder der Migranten entwerfen, die der Realität – vor allem der neuen Generation – nicht gerecht werden. (Kalpaka 1977; Eggert 2000). Gerade in der Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Fremdheit und Unbewußtheit (Erdheim 1984) besteht aber auch die Chance für das Entstehen polyvalenter Identitäten (Rohr 2001).

Randphänomene im Gruppenverlauf

Bei der Durchführung der Gruppengespräche wurde diese ambivalente Haltung der Schule gegenüber den jungen Frauen deutlich. Die Schulleitung war sofort bereit, an dem Projekt teilzunehmen, begrüßte die multikulturelle Projektausrichtung ausdrücklich, und bestimmte eine mit Austausch erfahrene Lehrerin als Ansprechpartnerin. Im nachhinein erwies sich der unreflektierte Umgang der Schule mit dem grundsätzlichen Unter-

schied zwischen Austausch mit ausländischen Schülern im Ausland und der Haltung gegenüber der eigenen interkulturellen Schülerschaft als problematisch. Eine ambivalente Haltung zeigte sich auch gegenüber der Gruppenleiterin, der gleichbleibend freundlich begegnet wurde, während der mangelnde organisatorische Einsatz die Gruppendurchführung erschwerte.

Im Laufe des Projektes tauchten viele Schwierigkeiten auf, zu deren Lösung es an Unterstützung fehlte. Bei der Zusammensetzung der Gruppe wurde nicht beachtet, daß für das Forschungsdesign eine ausschließlich mit Migrantinnen besetzte Gruppe notwendig war. Stattdessen stellten die meisten Schülerinnen der ersten Gruppe eine von der Schule getroffene »positive« Auslese dar. Aus bikulturellen Haushalten mit einem deutschen Elternteil oder aus mono- oder bikulturellen Zuwandererfamilien stammend, waren diese Schülerinnen in der Mehrheit deutsche Staatsbürgerinnen, die innerhalb des interkulturell ausgerichteten Projektes als Migrantinnen präsentiert wurden. Diese Auslegung läßt sich nicht nur mit dem Wunsch der Schule erklären, mit den »Vorzeigeschülerinnen« ihre erfolgreiche interkulturelle Praxis zu zeigen. Es zeigt sich auch, wie fremd und wenig reflektiert Interkulturalität im Alltag der deutschen Schule ist, und wie unscharf und variabel der Begriff »Migrantinnenhintergrund« eingesetzt werden kann.

Darüber hinaus traten immer wieder Pannen auf, deren Ursachen aber nicht behoben wurden. Z. B. fielen manchmal aus schulischen Gründen Stunden aus, sodaß die Mädchen früher nach Hause gingen und, ohne daß man rechtzeitig darüber informiert wurde, zu den Gruppengesprächen nicht erschienen. Des weiteren bekamen wir – obwohl zugesagt – keinen geeigneten Gruppenraum und tagten in einem unbeheizten, mit geographischen Karten vollgestopften Raum. Die Existenz des Projekts wurde nicht einmal dem Hausmeister bekannt gegeben. Einmal benachrichtigte er deshalb sogar die Schulleitung und unterbrach die Gruppensitzung, weil er fürchtete, daß sich fremde Leute in der Schule träfen, womit er bezeichnenderweise die Randständigkeit von interkulturellen Themen im schulischen Alltag unterstrich/inszenierte. Im April verloren wir im Laufe von Renovierungsarbeiten auch diesen Gruppenraum, ohne daß die Gruppenleitung davon in Kenntnis gesetzt oder daß für Ersatz gesorgt worden wäre.

Gravierender als alle Pannen und Störungen war jedoch der Rückzug der betreuenden Lehrkraft. Sie versagte dem Vorhaben alle Unterstützung, als ihr klar wurde, daß die Gruppengespräche von einer »externen«, gruppenanalytisch geschulten Kraft durchgeführt werden würden. Diesen Umstand hatte die Projektleitung zwar von vornherein klargestellt, doch dies war offensichtlich von Schulleitung und Lehrkraft mißverstanden worden. Erst spät wurde nämlich deutlich, daß die betreuende Lehrkraft an den Gruppengesprächen als Co-Gruppenleitung teilnehmen wollte und gerade diese Aussicht sie motiviert hatte, das Projekt zu unterstützen. Die Zurückweisung dieses Wunsches erlebte diese Lehrerin als eine Kränkung.

Zum Gefühl der Kränkung und der Ausgeschlossenheit seitens der Lehrerin kann wohlmöglich auch die Phantasie eine Rolle gespielt haben, daß in den Gruppengesprächen eine ideale Beziehung, befreit vom Unterrichtszwang, erlebt würde, die Entwicklungen ermöglicht, für die es trotz aller Bemühungen in der Schule keinen Raum gibt. Aufgrund des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses und des damit verbundenen Fokus der ethnischen und kulturellen Differenzen wurde womöglich die Kompetenz der Lehrerin in Bezug auf die Schülerschaft in Frage gestellt. Sozial konstellierte sich im Projekt eine Multikulturalität, die die deutsche Lehrerin benachteiligte und ausschloß. Die Benachteiligung der deutschen Kultur durch die »Gastkulturen« der Ausländer wurde hier durch die ausländische Gruppenleiterin und die »fremden« Schülerinnen inszeniert. Trotz des Angebots regelmäßiger Treffen mit der Lehrerin ließ sich der Konflikt nicht beheben.

Das Ausmaß der von dieser Lehrerin erlittenen Kränkung zeigte sich, als private Informationen aus der Gruppe nach außen drangen. Ohne sich mit der Gruppenleitung abzusprechen, konfrontierte die Lehrerin die Klasse mit diesem Geschehen und tadelte öffentlich die Unfähigkeit, Intimes in den Gruppengesprächen vertraulich zu behandeln. Damit wurden von ihr nicht nur die Teilnehmerinnen der Gruppengespräche, sondern auch die Gruppenleitung herabgesetzt. Dieser Vertrauensbruch und die entsprechend massiven Interventionen der Lehrerin in den Forschungsprozeß führten in den Gruppengesprächen zu Hemmungen und Kommunikationswiderständen, die sich nicht mehr auflösen ließen. Deshalb wurden die Gruppengespräche nach den Sommerferien beendet.

Nachdem die Haltung der Schule von uns reflektiert wurde, war es in Einvernehmen mit der Schulleitung möglich, für die zweite Gruppe bessere Startbedingungen zu schaffen. Dennoch war es allein durch die eigenwillige Initiative der Teilnehmerinnen möglich, einen geeigneten Gruppenraum zu finden, wie wir später erläutern werden.

Die institutionelle Ambivalenz der monokulturellen deutschen Schule

In der Art, wie die Schule – nach ihrem Selbstverständnis stark an interkulturellen Projekten interessiert – sich mit dem Projekt beschäftigte, kann man eine institutionelle Ambivalenz gegenüber multikulturellen Themen feststellen. Diese Erfahrung zeigt, daß das Schulpersonal auf bewußter Ebene multikulturell ausgerichtete Initiativen prinzipiell gutheißt, solange diese Projekte die monokulturelle Ausrichtung der Schule, deren Routine und Kompetenz im Umgang mit der Gesamtheit der Schüler nicht in Frage stellen.

In unserem Forschungsprojekt ermöglichte eine Analyse des schulischen Umgangs mit den Gruppenteilnehmerinnen auch Einblicke in die Art, wie die Schule sich und ihre interkulturelle Schülerschaft kategorisiert, wo-

bei das nicht öffentlich angesprochen, thematisiert und diskutiert wurde. Obwohl in der monokulturellen deutschen Schule die Schüler grundsätzlich alle als gleich gelten, sind nicht-hinterfragte Konstruktionen von Zugehörigkeit wirksam, die zwischen deutsch und nicht-deutsch, zwischen Inländern und Ausländern oszillieren. Das zeigt sich auch in der Anwendung von tief verankerten Begriffen und Wendungen wie »Halbdeutscher« oder »Mischling«, die stark an die Konzeption einer »reinen« nationalen Identität anknüpfen.

Solche Konstruktionen konnte man auch in der Art, wie die Schule die Schülerinnen für die Gruppe zusammenstellte, beobachten. In der ersten Gruppe gab es nur zwei Mädchen, die einen ausländischen Paß hatten. Alle anderen galten anscheinend auf Grund ihrer bikulturellen Abstammung, also trotz deutschem Vater oder deutscher Mutter, als »Nicht-ganz-Deutsche«, also als Ausländer. Die Kategorie des »Mischlings«, des »Halbdeutschen« wirkte offensichtlich unter der multikulturellen Ideologie weiter. Nicht nur die Erwachsenen, hier die Lehrerinnen, handelten unbedacht nach diesen Kategorien, auch die Schülerinnen wandten sie an, im Gegensatz zu ersteren aber offen. Es verwunderte daher nicht zu erfahren, daß Teilnehmerinnen berichteten, daß viele Mitschülerinnen – vor allem solche aus binationalen Ehen, mit deutschen oder deutschstämmigen Eltern wie den Rußland-Deutschen, aber auch Aussiedlern aus verschiedenen Ländern Osteuropas – die Teilnahme an der Gruppe verweigerten, da sie sich als »reine« Deutsche verstanden und auch als solche verstanden werden wollten. An einem Projekt für Ausländer bzw. »Nicht-ganz-Deutsche« wären sie deshalb nicht interessiert.

Diese Vorkommnisse können als Ergänzung der These einer »institutionellen Diskriminierung« von Migrantenkindern in der Schule (Gomolla u. Radtke 2002) herangezogen werden. Die Autoren haben die Mechanismen des Ausschlusses und der Benachteiligung ausländischer Schüler an deutschen Schulen untersucht und dabei festgestellt, daß diese Mechanismen keineswegs mit diskriminierenden Diskursen einhergehen, sondern mit der geschäftsmäßigen Lösung von schulischen Angelegenheiten auf Grund eingeschliffener Gewohnheiten, bewährter Handlungsmaximen und tradierter Regeln, wobei die Interessen der ausländischen Schüler den kurz- und mittelfristigen Eigeninteressen der Institution zum Opfer fallen. Diese Studie gibt Auskunft über die alltägliche »Banalität der Diskriminierung«, um in Abwandlung einer These von Hannah Arendt zu sprechen (Arendt 1964). Die Verantwortlichen sind sich der Diskriminierung nicht bewußt und fühlen sich keineswegs als Gegner von Integration und Interkulturalität. Unsere Erfahrungen ergänzen die zitierte Untersuchung und zeigen, daß die Diskriminierung auch in Form einer ambivalenten Durchführung von positiven Maßnahmen (Flaake 2000) für diese Schülergruppe am Werk ist, obwohl gerade diese Maßnahmen zur Stärkung des Selbstwertgefühls

und zur Reflexion über eigene Ressourcen und Bedürfnisse beitragen könnten. Diese spezifischen Angebote haben jedoch nur so lange Bestand, wie sie die Schule ohne Veränderung der eigenen Routine und ohne Benachteiligung des Unterrichts zulassen kann. Dabei werden die ausländischen Schülerinnen mit einer vermeintlich wertfreien Praxis konfrontiert, die von einer ambivalenten Haltung überlagert wird. Sie erleben, daß Lehrerinnen und Institution sich für Integration und Förderung einer interkulturellen Erziehung aussprechen, ja dies sogar teilweise als zentralen Teil ihres Schulprofils kennzeichnen, um dann aber gleichzeitig in Form von institutionellen Prioritäten mit einer Hierarchie von Werten und Wertigkeiten konfrontiert zu werden, die klar die Randständigkeit und Abkömmlichkeit von spezifischen Maßnahmen für sie zeigt und ihnen signalisiert, daß die Schule keine Veränderung dafür in Kauf nehmen will. Die Schule wird im Rahmen ihrer Möglichkeiten ab und zu Raum und Kapazitäten bieten, um ein multikulturelles Projekt durchzuführen, manchmal sogar während des Unterrichts. Doch dies wird nur als Ausnahme verstanden und nur solange Bestand haben, wie die Kapazitäten vorhanden sind und sich generell am Status quo nichts ändert. Die Schule bietet den ausländischen Schülerinnen und Schülern somit weder Integration noch Assimilation, da sie erstere aufgrund von Engpässen und Sparzwängen nicht konsequent anstrebt und für letztere nicht die notwendige kulturelle Konsistenz und Kohärenz aufbringt. Sie verlangt vielmehr eine Anpassung an die jeweilige Opportunität der Institution, die eine multikulturelle Ausrichtung ebenso erlauben wie auch verbieten kann. Je nach Opportunität (wie für unser Projekt) sollen die ausländischen Schüler für die Schule ihre Besonderheit darstellen oder, in anderen Situationen, unterdrücken. Sie sind so lange different, wie die Schule es sich erlauben kann und will und zumindest im öffentlichen Diskurs davon profitiert. Da die Gleichheit, zumindest für die ausländischen Mädchen, nicht auf Rechten gründet und die Differenz nicht immer Bestand hat, werden in der Schule Akzeptanz und Reflexion der Differenz, d. h. der spezifischen Situation der Schülerinnen zwischen verschiedenen kulturellen Einflüssen, erschwert.

In dieser Ambivalenz kommt unserer Meinung nach die Krise einer rein monolingualen (Gogolin 1984, 1994), monokulturellen deutschen Schule zum Ausdruck, die sich trotz einer zunehmenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft standhaft weigert, Veränderungen konzeptionell und strukturell umzusetzen und dadurch für schulische Probleme und Diskriminierung sorgt. Die Schule betrachtet faktisch die Migration als einmaliges Ereignis, das mit dem Schulbesuch als abgeschlossen gelten kann. Diese Sichtweise schützt vor Veränderungen und verkennt, daß die interkulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft eine zentrale Ressource für Gesellschaft und Schule ist, die nur bei entsprechender Berücksichtigung in Organisation und Curricula einen Beitrag zur Bereicherung leisten kann.

Darüber hinaus könnten die kulturellen Erfahrungen und die sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrantenhintergrund, wenn sie auch von der Schule fachlich unterstützt würden, eine wichtige Ressource nicht nur für deren persönliche Entwicklung, auch für deren berufliche Laufbahn darstellen. »Neuere Untersuchungen von Zukunftsvorstellungen Jugendlicher an der Schwelle zum Beruf zeigen solche Perspektiven: Jugendliche mit Migrationshintergrund beziehen die Möglichkeit eines mobilen Lebens in ihre Berufswünsche und -orientierungen mit ein. Dabei gehört die Frage, ob und auf welche Weise ihre familiensprachlichen Kompetenzen und die kulturellen Erfahrungen zum Wettbewerbsvorteil bei der Berufseinmündung werden können, zum Kalkül« (Gogolin et al. 2003).

Das ambivalente Identitätsangebot der Schule und seine Konsequenzen

In diesem Zusammenhang entstand in unserer ersten Gruppe bei ausländischen Schülerinnen und Mädchen aus bikulturellen Ehen – soweit sie sich nicht mit ihrer Abstammung auseinandergesetzt haben bzw. mit adoleszenter Energie Autoritäten hinterfragten –, eine berechtigte Abwehr, über das eigene Leben im Spannungsfeld verschiedener kultureller Einflüsse zu sprechen, ihre spezifischen Erfahrungen einzubringen und sich untereinander auszutauschen. Stattdessen suchten sie Zuflucht in einer verharmlosenden und verteidigenden Haltung, die keine Differenz zugab, da Differenz mit Problemen und Schwäche gleichgesetzt wurde. Sie orientieren sich selbst an den gängigen Stereotypen, wonach Multikulturalität entweder als schwächende Überforderung oder als idealisiertes und beneidetes »Mehr« an Kultur gesehen wird (Kalpaka 1997; Eggert 2000). Dabei schienen sie – wie die Vertreter des Gastlandes – jene Vielfalt, Hybridität und Vermischung zu fürchten, die ihre Erfahrungswelt kennzeichnet und ihre Ressource darstellt. Durch ihre Anpassung an die deutsche Gesellschaft und ihre Werte projizierten sie dann auf andere Ausländer die Entwertung, die ihnen galt. Ihre Anpassungsleistung (Parin 1978) bestand darin, sich den Bedürfnissen der Institution Schule in einer Art Pendelbewegung zwischen Präsenz und Unauffälligkeit anzugleichen, wobei der Moment der Unauffälligkeit, der Negation ihrer Differenz und der Spezifität ihrer Bedürfnisse, überwiegt. Dieser durch die Schule hervorgerufene double bind, ist sehr problematisch, da die Schule ein grundlegender Sozialisationsfaktor ist und die einzige Möglichkeit des sozialen Aufstiegs darstellt, und sowohl bei vielen ausländischen als auch bei bikulturellen Familien einen zentralen Stellenwert hat. Denn die Jugendlichen werden auch seitens der Familie – wenn auch mit anderen Begründungen – zur Anpassung angehalten. Insgesamt bewirkte diese Einstellung der Schule bei manchen Schülerinnen eine Tabuisierung der Differenz und eine Fragmentierung, da ein Teil ihrer Identität abgewehrt im Verborgenem blieb. Somit wird die adoles-

zente Identitätsfindung beträchtlich beeinflusst. Die handelnde Auseinandersetzung mit den kulturellen Einflüssen und Aufträgen beider oder mehrerer Kulturen wurde nicht oder unzureichend durchgeführt. Stattdessen kamen Abwehrstrategien der Verdrängung oder Idealisierung der eigenen interkulturellen Wurzeln zum Tragen. Die Schülerinnen mit Migrationshintergrund erlebten sich nicht als Gruppe mit gleichen Bedürfnissen und Anliegen und verstanden sich nicht als Träger von Ressourcen. Es fehlte ihnen eine grundlegende Stütze auf dem Weg zur adoleszenten Identitätsfindung: der Austausch von elterlichen und kulturellen Ge- und Verboten mit Gleichaltrigen und Erwachsenen in einem außerfamiliären Raum.

Im folgenden werden wir nacheinander die zwei Gruppen beschreiben und jeweils eine Fallsequenz aus den Gruppengesprächen wiedergeben.

Die erste Gruppe

Die erste Gruppe bestand aus sieben Mädchen zwischen 15 und 17 Jahre alt, allesamt gute Schülerinnen, die vermutlich durch ihre kulturelle Differenziertheit sowie durch ihre schulischen Erfolge die interkulturelle Ausrichtung der Schule bestätigen sollten. Bei zweien waren beide Eltern Ausländer. Eines dieser Mädchen war mit vier Monaten mit ihrer Familie aus Eritrea gekommen. Die andere Schülerin, Tochter eines bosnischen Vaters und einer serbischen Mutter, kam 1991 in Folge des Kosovokrieges nach Deutschland. Die restlichen fünf stammten aus bikulturellen Ehen mit deutschen Partnern. Drei hatten eine deutsche Mutter, die Väter stammten jeweils aus Italien, Ungarn und Pakistan. Zwei hatten deutsche Väter, die Mütter kamen aus Kroatien und Taiwan. Alle fünf Mädchen waren in Deutschland geboren bis auf eine, die erst mit acht Jahren aus Ungarn nach Deutschland gekommen war. Fast alle deutschen Mädchen aus bikulturellen Ehen waren darüber verwundert, für eine interkulturelle Gruppe ausgewählt worden zu sein, da sie bis dahin in der Schule als Deutsche galten und mit dieser Auswahl die Frage verbanden, ob »Probleme« bei ihnen vermutet wurden. Gruppenthemen waren u. a. die Frage, ob Interkulturalität als Bereicherung oder Problem anzusehen sei, Trennung und Scheidung bikultureller Elternpaare und die Beziehung zu Lehrern und zu Gleichaltrigen. Die Bearbeitung des Themas »ausländische Abstammung« und die damit verbundenen Konflikte wurden zentral in dieser Gruppe. Das rückte Ambivalenzen in den Vordergrund, die bis dahin ausgeblendet und auf andere projiziert worden waren. In den Gruppengesprächen wurde deutlich, daß die jungen Frauen zwei Grundpfeiler der Abwehr in Frage stellten: das Selbstverständnis der Multikulturalität als idealisierte Bereicherung ohne konflikthafte Anteile und eine unproblematische Zugehörigkeit zu Deutschland. Diese Schülerinnen gingen jeweils zu zweit bzw. zu dritt in dieselbe Klasse. Dies führte zu einer Untergruppenkonkurrenz, die später für den Gruppenverlauf relevant

wurde. Diese erste Gruppe traf sich von Februar 2001 bis zum Ende des Schuljahres einmal wöchentlich über zehn Sitzungen hinweg. Die Teilnahme wurde ab der sechsten Sitzung unregelmäßig. Nur zwei Teilnehmerinnen kamen bis zum letzten Termin und fanden sich nach den Ferien zu einer Nacharbeit ein. Manifeste Anlaß für die Auflösung dieser Gruppe war das Ausplaudern von vertraulichen Informationen an andere Schülerinnen. Eigentlich erlebte diese erste Gruppe den Migrantenstatus als eine Belastung und als Symptom einer Entwertung. Die Mädchen schienen gefangen in ihrer Abwehr und verleugneten deswegen einen zentralen Teil ihrer Identität.

Fallsequenz aus der ersten Gruppe

Während der ersten Sitzung fand eine Vorstellungsrunde statt, die streng nach der Sitzordnung erfolgte. Die befreundeten Mädchen aus der jeweils gleichen Klasse saßen zur gegenseitigen Unterstützung nebeneinander. Die Namen wurden geändert.

Aline: Ich komme aus einer eritreischen Familie, die schon lange in Deutschland wohnt. Ich habe keine Probleme, ich bin schon mit vier Monaten hierher gezogen.

Gioia: Ich habe eine deutsche Mutter. Deutsch ist meine Muttersprache, ich habe keine Probleme. Mein Vater ist Sizilianer, der versteht sich nicht als Italiener – Sizilien ist was anderes als Italien; ich habe nur den deutschen Paß.

Mária: Ich bin die Tochter eines Deutschen und einer Kroatin. Ich komme auch aus so einer Ehe wie Du, nur daß mein Vater und nicht die Mutter deutsch ist. Zu Hause sprechen wir deutsch, aber ich verstehe und spreche auch kroatisch. Ich bin hier geboren und fühle mich wohl, nur mit dem Krieg war es schwierig gewesen.

Julia: [Sich auf Mária beziehend] Ich habe auch einen deutschen Vater und eine chinesische Mutter, die schon lange vor meiner Geburt in Deutschland lebte. Sie kommt aus Taiwan. Wir reden zu Hause Deutsch. Meine Mutter hat mit uns auch chinesisch gesprochen, aber wir haben es nicht besonders gut gelernt. Voriges Jahr in Sommer bin ich alleine nach Taiwan geflogen, um die Sprache richtig zu lernen. Jetzt lerne ich die chinesischen Schriftzeichen in einem besonderen Kurs hier in Deutschland.

Branka: Ich habe einen bosnischen Vater und eine serbische Mutter. Wir wohnten vor dem Krieg in Kroatien und sind 1991 gekommen. Ich habe keine Probleme. Nur während des Krieges gegen Deutschland (Sie bezieht sich auf die NATO-Intervention, an der auch Deutschland teilnahm. N. d. V.) war es komisch für mich in der Schule. Für die Lehrer waren alle Serben Kriegsverbrecher. Zum Glück haben sich die anderen Schüler nor-

mal benommen. Meine Mutter hat sowieso nicht zu den Serben gehalten, aber die Lehrer hatten mitbekommen, daß sie Serbin ist.

Leila: Mein Vater ist Pakistani, meine Mutter Deutsche. Es ist wichtig, eine deutsche Mutter zu haben. Mein Vater hat eine komische Vorstellung davon, was Mädchen machen dürfen und verbietet mir jeden Kontakt mit Jungs. Zum Glück geht mein Vater arbeiten. Mit meiner Mutter kann ich machen, was ich will.

In dieser Sequenz ganz zu Anfang der ersten Sitzung gaben die Mädchen der Gruppenleiterin ungefragt Auskunft über ihre Abstammung. Es konstellierte sich eine Szene, in der die Gruppenleiterin wie eine Kontrollinstanz erschien, der sie ihre Herkunft offen legen mußten. Sie stellten sich nicht altersgemäß anhand der Beschreibung von eigenen Interessen und Vorlieben vor. Die Abstammung, die familiäre Herkunft war zentral zur Kennzeichnung der eigenen Person. In den kargen Angaben zeigte sich die Sorge, aufgrund der Herkunft als »Mängelwesen« eingestuft zu werden. Daher beteuerten die Mädchen, keine Probleme zu haben. Einige wenige fokussierten die positiven Aspekte, die mit Eltern aus verschiedenen Kulturen einhergehen, z. B. die Mehrsprachigkeit. Dadurch bezogen sie sich auf die gängigen dichotomen Stereotypen, mit denen sie entweder entwertet oder idealisiert werden. Eine deutsche Mutter, ein deutscher Vater oder die lange Verweildauer in Deutschland sollte ihre Zugehörigkeit zu diesem Land beweisen.

Branka und Leila wichen von der allgemeinen Haltung zwischen entwertenden und idealisierenden Bildern ab. Branka, Tochter einer serbischen Mutter und eines bosnischen Vaters, deutete auf die Anfeindungen der Lehrer während des Jugoslawienkrieges und auf deren Interpretationsmacht hin. Es war ein Hinweis auf die Konstruktion von Fremdheit zwischen Feindschaft und Exotik, der sie als Ausländerin ausgesetzt ist. Leila, Tochter eines Pakistani und einer Deutschen, beschrieb dann als Letzte in der Runde den grundlegenden Unterschied, der sie von einer Gleichaltrigen mit zwei deutschen Elternteilen unterscheidet: Kein Recht auf ein psychosoziales Moratorium und eine adoleszente Experimentierphase, kein Recht auf Beziehungen mit Jungen und, wie sie später erklären wird, die Gefahr, vom Vater nach Abschluß der Schule ohne ihr Einverständnis verheiratet zu werden. Die Heiratspläne des Vaters würden von der deutschen Mutter unterstützt, wie sie in einer weiteren Stunde erklärte. Durch diese Feststellung machte sie auch kurzen Prozeß mit der Illusion, daß eine deutsche Mutter per se Garant für Fortschrittlichkeit und Liberalität sei. Sie verließ mit diesen Schilderungen das Gruppenleitmotiv »no Problem« und sprach offen die konfliktbeladene Aufarbeitung interkultureller Erfahrungen innerhalb der Familie an. Sie pendelte zwischen Anhänglichkeit und Rebellion gegenüber dem Elternhaus, suchte Kontakt zu anderen Mädchen und war vom Thema »Liebe« und dem Gedanken an eine mögliche Begegnung mit dem anderen

Geschlecht völlig eingenommen, was sie aber nicht daran hinderte, wie die meisten der Vorzeigmädchen dieser ersten Gruppe, gute Leistungen in der Schule zu erbringen.

Leila sah die Konflikte, die aus den kulturellen Differenzen entstehen, auch als Chance eigener Gestaltungsmöglichkeiten. Ohne sich auf Klischees einzulassen, ohne Konflikte zu scheuen und auch auf die Gefahr hin, sich in der Gruppe unbeliebt zu machen, begab sie sich auf die Suche nach einem neuen Raum, in dem ihre Wünsche, Sehnsüchte, Bedürfnisse und Abhängigkeiten angesprochen werden, und in dem sie neue Erfahrungen probeweise, auch heimlich, in die Tat umsetzen kann. Dabei wurde sie kräftig von ihrer Klassenkameradin und Freundin Branka unterstützt, was sie zwar vor Isolation, nicht jedoch vor Neid und Ablehnung schützte. Da beide eine eigene Verortung durch die Reflexion über und Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Einflüssen nicht scheuten, fühlten sie sich nicht bedroht und nahmen bis zur Auflösung der Gruppe an allen Sitzungen interessiert und aktiv teil. Wegen ihrer unorthodoxen Haltung stellten sich jedoch im Verlaufe der Gruppengespräche alle anderen Teilnehmerinnen gegen sie. Die Gruppenteilnehmerinnen sahen die Offenheit dieser beiden jungen Frauen als Affront an, da sie die Vorzüge der Bikulturalität in Frage stellten. Nicht zufällig wurden gerade die Erzählungen von Leila über die Familie und ihren Freund ausgeplaudert. Ein Teil der Gruppe bestrafte sie dafür, daß sie sich der Anpassungsleistung entzog und einen eigenen, sehr individuellen Weg der Emanzipation und adoleszenten Entwicklung vorzog. Die fehlende Auseinandersetzung mit den verschiedenen kulturellen Hintergründen und den damit verbundenen elterlichen Aufträgen, schien die schulische Leistung der Mädchen nicht unmittelbar zu gefährden. Da sie aber ihre Energien in die Anpassungsleistung und Verdrängung ihrer Situation investierten, machten sie sich während kritischer Abschnitte ihrer Bildungskarriere besonders verletzlich.

Untersuchungen zeigen, daß Mädchen mit Migrantenhintergrund zwar im Vergleich zu Jungen mit Migrantenhintergrund besser in der Schule abschneiden, dieser Vorsprung aber weder in die berufliche, noch in die universitäre Ausbildung hinübergerettet wird (Lersch 2001; Rohr 2003). Dieses Phänomen wird mit der Familienorientierung der Migrantinnen und der unzufriedenstellenden Lage des Arbeitsmarkts erklärt. Dennoch stellte sich hier die Frage, ob die auch von der Schule unterstützte Verdrängung der kulturellen Differenz diese jungen Frauen in der Verarbeitung von Bildungsentscheidungen ungeschützt läßt. Denn diese setzten die Verarbeitung und Loslösung nicht so sehr von traditionellen weiblichen Identitätswürfen, sondern vom Verbot, Individualisierungsprozesse zu erproben, sowie das Festhalten an wahrgenommenen und auch akzeptierten individuellen Neigungen und Wünschen voraus.

Die zweite Gruppe

Die unerwartete Auflösung der ersten machte die Zusammensetzung einer zweiten Gruppe notwendig. Es gelang – wenn auch nur unter großer Anstrengung – die Schule zu motivieren, ausländische Schülerinnen anzusprechen und für die Gruppengespräche zu interessieren. Die Schulleitung und eine Lehrerin wurden gebeten, bei ihren Motivationsversuchen den Fokus nicht auf die ethnische Abstammung, sondern auf das Besprechen und den Austausch von altersgemäßen Erfahrungen zu setzen. Die zweite Gruppe, »die Schwarzköpfe«, wie sie aufgrund ihrer schwarzen Haare von den Mitschülerinnen und Mitschülern genannt wurden, bestand aus acht ausländischen Mädchen im Alter von 15 und 16 Jahren, die alle dieselbe Klasse besuchten. Drei kamen aus der Türkei, die anderen vier jeweils aus Algerien, Kroatien, dem Iran und Marokko. Alle sieben stammten aus Familien muslimischen Glaubens, wurden aber nicht streng religiös erzogen. Nur das achte Mädchen als Tochter einer Rumänin und eines in Rumänien aufgewachsenen Italieners stammte aus einer bikulturellen Ehe. In ihrer Familie waren solche Ehen Tradition. Im Gegensatz zu den anderen war sie katholischen Glaubens. Bis auf zwei Teilnehmerinnen, die erst seit vier bzw. sechs Jahren in Deutschland lebten, waren alle in Deutschland geboren. Die Gruppe traf sich wöchentlich von Oktober 2001 bis März 2002. Alle Mädchen waren Grenzgängerinnen (Rohr 2003) zwischen verschiedenen kulturell geprägten Welten. Sie freuten sich, in einem neutralen Raum darüber sprechen zu können. Bis auf eine nahmen sie regelmäßig und motiviert an der Gruppe teil.

Zentrale Themen in diesen Gruppengesprächen waren die Beziehung zum anderen Geschlecht, die familiären Beziehungen – insbesondere die Beziehung zur Mutter –, ihre Bildungschancen und der Umgang mit den Mitschülern und Lehrern in der Schule. Sie erlebten ihre Situation als eine Herausforderung. Während die Mädchen der ersten Gruppe in ihrer Abwehr gefangen schienen und einen zentralen Teil ihrer Identität verleugneten, gelang es den Mädchen der zweiten Gruppe zwischen verschiedenen Welten zu pendeln und sich dadurch in beiden Gesellschaften einzurichten. Sie schienen sich nicht durch die zum Teil gegensätzlichen Anforderungen der Kulturen zerrissen zu fühlen, da sie Konflikte und Ambivalenzen gewöhnt waren. Ihre eigene Identität war ansatzweise von Polyvalenzen bestimmt, was sie in der Verwirklichung eines Lebensentwurfes unterstützen konnte, der nicht nur von den gesellschaftlichen Normen der eigenen Familie und des Aufnahmelandes bestimmt war.

Die Schwarzköpfe oder: »Wir finden den Raum«

Im Gegensatz zur ersten Gruppe nahmen die Teilnehmerinnen der zweiten Gruppe die Besonderheit ihrer Situation bewußt wahr. Die meisten erzähl-

ten, sie hätten sich in der Kindheit gleich und zugehörig wie alle anderen Kinder gefühlt. Inzwischen waren sie aber aus diesem Traum erwacht. Das Erkennen der Differenz war bei ihnen nicht so sehr durch das Gefühl der Besonderheiten der kulturellen Werte des Elternhauses entstanden, sondern durch Bemerkungen von Außen und die soziale Erfahrung der Nicht-Zugehörigkeit – trotz des Bemühens nach Anpassung – klar geworden. Sie wurden von ihren Mitschülern »Die Schwarzköpfe« genannt, eine Anspielung auf ihre Haarfarbe, die gleichzeitig als Gruppenbezeichnung diente und auf ihren außerordentlichen Zusammenhalt anspielte. Es fiel auf, wie wenig diese Gruppe, in der die überwiegende Mehrzahl der Mädchen muslimischen Glaubens war, auf kulturelle oder religiöse Werte zurückgriff, so daß auch die einzige Teilnehmerin christlichen Glaubens nie ausgeschlossen wurde. Die Gruppengespräche boten ihnen die Möglichkeit, einen Raum außerhalb der Familie zu besetzen, Erfahrungen außerhalb der Familienloyalitäten auszutauschen und Unterstützung in der Schule zu erfahren. Die Mädchen verstanden sich nicht als Clique, sondern als Personen, die unabhängig dachten und sich gegenseitig schätzten und mochten. Die Kreativität, die durch diese Klarheit über die eigene Situation im »sowohl als auch« der familiären und der deutschen Kultur entstand, zeigte sich in der Art, wie sie sich und dem Projekt zu einem geeigneten Gruppenraum verhalten. Die Gruppe sollte ursprünglich in einem kargen Klassenraum tagen. Sie nahmen den häßlichen Raum nicht einfach hin. Schon bei der zweiten Sitzung nahmen die Mädchen die Gruppenleiterin auf eine Wanderung durch die Schule mit, indem sie ihr ankündigten: »Wir suchen den Raum«. Vor der zweiten und dritten Sitzung fand ein Erkundungsgang statt. Schließlich entschieden sie sich für einen sehr hellen, gemütlichen und wenig »schulisch« eingerichteten Raum mit Sesseln, Couchtisch und Kissen. Die Gruppenleiterin ließ sich zum Teil erheitert, zum Teil verunsichert auf diese Wanderung ein, die sie sofort als ein wichtiges Ereignis im Gruppengeschehen verstand, und holte nachträglich das Einverständnis der Schulleitung ein.

In der Übertragung fühlte sie, wie schwach diese Mädchen eigentlich ihre von ihnen stark idealisierten Mütter wahrnahmen. In einer Rollenkehrung führten sie die ausländische Gruppenleiterin-Mutter durch die Schule, genauso wie sie in der Realität ihre Mütter im Aufnahmeland leiteten, wo sie sprachlich viel kompetenter und sachlich besser orientiert waren. Dadurch brachten sie auch zum Ausdruck, man möge sie von den Lasten der Parentifizierung befreien und ihnen auf der Suche nach neuen Räumen folgen. Die Gruppenleiterin empfand den in der Inszenierung enthaltenen Wunsch, die Schule möge auch von den Mädchen etwas lernen und deren Wissen nicht als »außerschulisch« oder »privat« ausklammern. Sie fühlte selbst in diesen Wanderungen die zum Alltag der jungen Frauen gehörenden Gefühle der Neugier, des Glücks aber auch der Überforderung und des sich

ständig auf Unerwartetes Einlassens und ständig nach Orientierung Suchen-Müssens.

Hier wurde die Suche nach einem ihnen gemäßen »Zwischenraum« in der Schule dargestellt, der nicht von der Schule, sondern von den eigenen Bedürfnissen und Wünschen bestimmt wurde. Diesen Zwischenraum kann man im Sinne des »Übergangsraums« von Winnicott (1990) verstehen, als Ort der Aktivität, des Spiels und der Erkundung von Neuem. Hettlage Varjas definiert ihn auch als »[...] die Möglichkeit, die neue Möglichkeiten öffnet, Widerspruch auszuhalten und auszuhandeln« (Hettlage Varjas 2002, S. 192). Die Mädchen suchten und fanden in der Schule – bezeichnenderweise außerhalb der Unterrichtsräume und ohne Anleitung des Schulpersonals – einen Raum für Gespräche über ihren Alltag und ihre Probleme. Das eröffnete für sie die Möglichkeit, die vielseitigen Aspekte und kulturellen Einflüsse ihrer Biografie gemeinsam zu reflektieren und einen Raum für Interkulturalität zu finden, die in der Schule und im Unterricht keinen Platz hat. Später fanden alle Sitzungen in diesem Raum statt. Suche und Wanderung schienen eine Grunderfahrung dieser jungen Mädchen zu sein, in denen sie einerseits die Migration der Eltern re-inszenierten, um sie sich symbolisch anzueignen, ohne sie nur als Opfer zu erleiden. Gleichzeitig inszenierten sie ihre Sehnsucht nach der Öffnung für sie kulturell verbotener Türen und nach der Aneignung ihnen vorenthaltener sozialer Räume. Eine solche Suche wäre in der ersten Gruppe undenkbar gewesen. Die gemeinsame Akzeptanz der Differenz befreite sie von negativen Abhängigkeiten, setzte Energien frei und ermöglichte die Entwicklung von Strategien im Dienste der Bedürfnisbefriedigung.

Die Gruppengespräche mit diesen Mädchen waren sehr lebendig. Ein immer wieder auftauchendes Thema waren die Eltern. Sie waren für die Mädchen sehr präsent, auch weil ihr adoleszenter Ablösungsprozeß aufgrund ihres jugendlichen Alters noch ganz am Anfang stand. Sie bezogen aber durchaus eine kritische Haltung zu ihren Eltern, so z. B. bezüglich des Verhältnisses zu deren Ursprungsfamilie. Das Gesetz der patriarchalen Familie, wonach der Sohn zuständig für die Ursprungsfamilie bleibt, war für sie unverständlich. Sie kritisierten zum Beispiel die Familienmitglieder des Vaters, die sie häufig als Schmarotzer empfanden. Vor allem empörte sie die asymmetrische Beziehung, in der die ausgewanderten Eltern die Geschenkpflichtigen, Helfenden blieben und die Verwandtschaft im Herkunftsland immer neue Gaben verlangte und nichts zurückgab. Diese Beziehung war seitens der Eltern nach wie vor von Schuldgefühlen geprägt, die aufgrund ihrer Entscheidung, sich von Familie und Land zu trennen, entstanden waren. Die Mädchen erzählten von einer Art Arbeitsteilung zwischen ihnen und den Eltern. Sie dürften sich über die Verwandten aufregen, während die Eltern immer gelassen und hilfsbereit blieben. Somit durften sie stellver-

tretend für die Eltern die aggressiven Anteile deren ambivalenter Haltung gegenüber der Ursprungsfamilie erleben.

In ihrer Kritik an der Abhängigkeit und den Bindungsmustern ihren Eltern spiegelten sich eigene adoleszente Themen der Loslösung und Bindung wider, die in ihrer augenblicklichen Entwicklung eine besondere Bedeutung hatten und die sie dadurch auch mitbearbeiteten.

Von zentraler Bedeutung war, daß die Mädchen den Eltern klarmachten, daß sie deren Traum von einer zukünftigen Rückkehr nicht teilten und auch nicht bereit waren, deren Verpflichtungen der Herkunftsfamilie gegenüber zu übernehmen. Die entschiedene Ablehnung einer Rückkehr brachte zum Ausdruck, daß sie die Schuldgefühle der Eltern gegenüber eines zurückgelassenen Kollektivs nicht nachvollziehen und nicht teilen konnten. Dadurch hatten sie einen ersten, wichtigen Schritt in Richtung Individualisierung vollzogen. Ihre Problematik erwies sich dennoch als sehr komplex, wie eine weitere Gesprächssequenz zeigt.

Fallsequenz der zweiten Gruppe: »Wir haben keine Vorbilder«

Thema der Gespräche war häufig die weibliche Familiengenealogie, die eine zentrale symbolische Bedeutung hatte, wie sich an der folgenden Fallsequenz aus dem siebten Gruppengespräch zeigt. Die Gruppenleiterin wiederholte hier eine Frage, die die Teilnehmerinnen sich schon gegenseitig gestellt hatten.

Eren: »Die Beziehung zu den Kindern. Das stimmt. Was ich mag von meiner Mutter ist ihre Kinderfreundlichkeit: da möchte ich so sein wie sie. Für marokkanische Verhältnisse haben wir viele Freiheiten. Auf jeden Fall!«

Gruppenleiterin: »Was würdest du von deiner Mutter übernehmen?«

Beba: »Daß sie ein großes Wissen besitzt und es nicht unbedingt zeigt, das ist schon ein Beispiel für mich«

Gruppenleiterin: »Wie ist ihr Umgang mit den Kindern?«

Beba: »Das würde ich nicht übernehmen.«

Gruppenleiterin: »Kannst du ein Beispiel geben?«

Beba: »Beispiel: meine Schwester. Meine Mutter ist so sauer, daß sie dann die Geduld verliert.«

Gruppenleiterin: »Meinst Du, sie sei nicht konsequent?«

Beba: »Meine Mutter ist so sauer, das sie mit meiner Schwester nicht redet, wenn sie so sauer ist . . .«

Anja: »Meine Oma [mütterlicherseits] ist ziemlich früh gestorben, ich habe [väterlicherseits] eine italienische Oma. Die von der Mutter war sehr gebildet, meine Urgroßoma war Chemie- und Klavierlehrerin. Sie [in ihrer Familie] haben alle studiert. Meine Oma hat angefangen, Medizin zu studieren und hat dann aber auf Architektur gewechselt – Meine Mutter war auf ei-

ner Sportschule, hat Abitur gemacht, hat aber nicht studiert. Sie hat mit 14 eine Allergie bekommen. Daher ist sie mit mir so streng und will, daß ich gut in der Schule bin. Meine Oma war nicht so streng wie meine Mutter zu mir. Meine Mutter hat eine Strenge, die die anderen normalerweise nicht haben. Meine Mutter denkt, wenn ihre Mutter strenger [zu ihr] gewesen wäre, dann hätte sie studiert, dann hätte sie nicht so früh geheiratet. Was ich anders machen würde: Ich würde eher wie meine Oma erziehen. Sie ist doch großzügig, aber diese Strenge schulisch ... Meine Mutter hat viel gelesen. Sie ist für mich ein Beispiel. Nicht jeder kann mithalten. [...]«

Mumi: »[Meine Mutter und] auch meine älteren Tanten haben studiert. Die Großeltern, sie haben immer sehr viel Wert [darauf] gelegt, daß sie gebildet sind. Sie hat studiert. Sie war Lehrerin. Ihr Bruder ist Türkischlehrer. Dann haben meine Eltern geheiratet und kamen dorthin [?]. Sie haben auch unterrichtet. Welche Unterschiede [gibt es] zwischen meiner Oma und ihrer Mutter? Unterschiede bestimmt ... Meine Mutter denkt etwas moderner als meine Oma. Ach so, meine Oma denkt ganz anders. Die Mutter von meinem Vater legt Wert darauf, daß man schön ist, daß man zu Hause gut kocht. Für meine Mutter ist überhaupt das Wichtigste, daß ich das Gymnasium besuche, studiere und dann etwas habe.«

Gruppenleiterin: »Gibt es eine Frau, die ihr euch als Beispiel nehmen könnt?«

Mumi: »Ja, die Schwester meines Vaters. Die hat nicht geheiratet, sie wollte es nicht. [Ihre Mutter] wollte nicht, daß sie heiratet, denn alle Kinder hatten geheiratet, sie wollte nicht, daß sie heiratet, weil mein Opa gestorben war, weil sie alleine war. Obwohl sie in einer schwierigen Lage war, hat sie das Beste daraus gemacht. Sich um eine ältere Person kümmern, dann noch andere Kinder, die kleinen Kinder von meinem Onkel, und die Stadt ist schon ein Problem, einkaufen bedeutet schon ein paar Stunden, weil sie keinen Führerschein hat. [...]«

Anja: »Vorbilder habe ich keine.«

Mumi: »Ich will nicht so leben wie sie [die kinderlose Tante], ich will nicht so sein. Ich bewundere sie, aber ich habe keine Person, von der ich sage, ich möchte [genau]so sein wie sie.«

Anja: »Es sind so einzelne Sachen. Bei meiner Mutter, daß sie stark ist, bei meiner Tante, daß sie alles für uns machen würde, obwohl sie keine Kinder hat und jetzt in Amerika Fuß gefaßt hat, und sie schickt uns schon immer viele Geschenke. Meine Uroma, daß sie in der Zeit, als es verboten war zu studieren, sich [darüber] hinweggesetzt hat und gleich zwei Studien angefangen hat. Zum Beispiel so was, aber es gibt keine Beispiele.«

Sie alle hatten tragfähige Beziehungen mit den ihnen zugewandten Müttern, was für sie eine Quelle von Selbstwertgefühl darstellte (Rohr 2001, S. 31). Die Mütter wurden als starke, gebildete/wissende Frauen beschrieben, de-

nen sie vor allem für die gewährte Freiheit im neuen Land sehr dankbar waren. Sie tauchten in ihren Erzählungen nie als Rivalinnen/Partnerinnen des Vaters auf, nur für einen kurzen Moment kam durch das Bild einer »sauerer« Mutter, die eine Schwester ungerecht behandelt, eine Ambivalenz in die Erzählung. Sie sprachen Teilaspekte der verinnerlichten Mutterfigur als gebildete Person, tüchtige Hausfrau, liebevolle Mutter an, die mit unnachgiebiger Strenge von den Töchtern die Erfüllung des Auftrags einfordert, gute Schulleistungen zu erbringen. Damit sollten die Töchter den mütterlichen Traum eines sozialen Aufstiegs im Migrationland verwirklichen. Schule und Studium schienen vordergründig die Garanten dafür, daß die Töchter nicht in traditionelle weibliche Abhängigkeiten gerieten. Ihr tieferer Sinn war aber, den ersehnten Erfolg im Migrationsland umzusetzen, den die Mütter den eigenen Eltern als Wiedergutmachung für das Verlassen schuldig zu sein glaubten (Grindberg 1990). In diesem Zusammenhang war zu verstehen, daß ihre Erzählungen die Großmütter einschloß, die die Mädchen häufig nur durch die Erzählung der Mütter kannten. Der Auftrag war so streng, weil er selbst bei den Müttern stark ambivalent besetzt war. Wie Anja erzählte, folgte in ihrer Familie auf eine Oma mit Universitätsstudium eine Mutter, die wegen einer Allergie nicht studiert hatte, und die wiederum von der Tochter strikt den Besuchs des Gymnasiums und danach der Uni verlangte. In dem Gespräch manifestierten sich noch unbearbeitete, widerstreitende Gebote zwischen einem Leben mit Heirat und Kinder einerseits und Beruf andererseits. Dahinter verbarg sich unausgesprochen der Wunsch/die Angst nach der Erprobung von Individualisierungsprozessen, die tabuisiert waren, weil sie in der Phantasie aggressiv elterliche Ge- und Verbote zerschlagen und womöglich die Strafe der sozialen Isolation und der Trennung von der familiären Frauengenealogie mit sich brachten.

Das persönliche Gefühl von Druck und Zwiespalt, die der Auftrag der Mütter hervorrief, zeigte sich in das von Beba beschworenen Bild der sich für die eigene Mutter aufopfernden Tante, die auf eine eigene Familie und Kinder verzichtet hatte. Egal, ob die Mutterfiguren sie zur Verwirklichung eines modernen oder traditionellen Lebensentwurfs anhalten wollen, sie ließen ihnen nur einen schmalen Raum für einen individuell gestalteten Lebensentwurf. Hier kam ihre Ambivalenz zwischen dem Wunsch, es der Mutter recht zu tun und der Angst, auf etwas Eigenes, noch nicht ganz Verstandenes zu verzichten, zum Vorschein. Bewußt wollten sie sich nicht mit der Tante in der Genealogie der weiblichen Opfer einreihen. Anja faßte das Thema zusammen. Sie konnten sich nur mit Teilaspekten mit den weiblichen Figuren der Familie identifizieren, z. B. mit Bildung, Stärke, Pionier-tum, Großzügigkeit, Kinderfreundlichkeit. Sie waren aber ohne Vorbild, denn sie hatten keine gültigen Beispiele auf der Suche nach einer dritten Position, die die Kluft zwischen Moderne und Tradition überbrückt, ihnen hilft, die Wut über die widerstreitende Ansprüche der neuen und der tra-

ditionellen Kultur auszuleben, zu integrieren, um eine eigene Verortung zu finden.

Sie hatten in anderen Stunden erwähnt, daß sie auch Frauen aus dem Aufnahmeland bewunderten. Hier war davon nicht mehr die Rede. So stellte sich die Frage, ob sie sich selbst erlaubten, neue Vorbilder anzunehmen und zu verinnerlichen. Neue Lebensentwürfe anzunehmen, setzt eine Loslösung von den Eltern und die Bewältigung der Angst, daß sie mit Isolation und Entwurzelung enden können, voraus. In ihrer engen Beziehung zu den Müttern – »nicht nur Produkt traditioneller und ethischer Familienverhältnisse, sondern zugleich Ergebnis wie auch Produkt und Konsequenz der Migration« (Rohr 2003) – ist auch eine große Überforderung und die Gefahr enthalten, daß sie sich statt eigenständigen vorgegebenen Zielen zuwenden – und das mit großer Energie. Mit dem Wunsch nach Eigenständigkeit vermengen sich regressive Phantasien von der Anlehnung an ein grandioses Über-Ich (Zeul 1995). In diesem Zwischenraum »ohne Vorbilder« laufen sie Gefahr, sich doch an die Größenphantasien der Mütter bezüglich eines sozialen Aufstiegs im Migrationsland anzupassen. Das Gelingen ihrer Verortung zwischen den Kulturen scheint von ihrer subjektiven Fähigkeit zum Alleinsein abzuhängen (Winnicott 1974). Darunter versteht man die Fähigkeit, ambivalente Gefühle und gegensätzliche Regungen auszuhalten und zu integrieren. Damit entsteht die Möglichkeit, sich mit beiden Eltern zu identifizieren und sich auch von ihnen zu trennen, um eigene Wege zu gehen. Andererseits hängt das Gelingen auch von sozialen Konstellationen ab. Die Schule könnte diesbezüglich für die Adoleszenten mit Migrantenhintergrund eine zentrale Rolle spielen, wenn sie Interkulturalität nicht institutionell ambivalent behandeln und einen Raum für eine geglückte Triangulierung zwischen Jugendlichen, Familien und Moderne anbieten würde.

Vergleich zwischen den beiden Gruppen

Für den unterschiedlichen Gruppenverlauf spielte die veränderte Einstellung der Gruppenleiterin eine zentrale Rolle. Die Wahrnehmung und Reflexion eigener Insuffizienzgefühle, ihre Zurückführung auf die Entwertung, die aus dem ambivalenten Umgang der Institution Schule mit der interkulturellen Schülerschaft resultierte, waren die grundlegende Voraussetzung dafür, das Projekt nicht aufzugeben. So konnte sie erneut Kontakt mit der Schulleitung und der Lehrerin aufnehmen, bei Schwierigkeiten hartnäckig bleiben, die versprochene Unterstützung einfordern und somit die Voraussetzungen für die Durchführung der zweiten Gesprächsgruppe schaffen. In der ersten Gruppe erwiesen sich die Mädchen selbst genauso wenig zuverlässig wie die Schule. Sie legten eine große Ambivalenz zwischen dem Wunsch, persönliche Probleme im Umgang mit kulturellen Themen anzusprechen und der Angst, deswegen als »Mängelwesen« angesehen zu werden, an den Tag. Als

Schwierigkeit erwies sich nicht nur die Bildung starken Untergruppen, sondern auch das Empfinden dieser jungen Frauen, durch ihre Teilnahme an den Gesprächen einer besonderen Form der Stigmatisierung ausgesetzt zu sein. Waren die »Schwarzköpfe« stolz auf die Teilnahme, so war davon in der ersten Gruppe – mit zwei Teilnehmerinnen als Ausnahme – gar nichts zu spüren. Im Gegenteil, sie fühlten sich plötzlich von der Schule auf ihren Migrantinnenstatus reduziert und diskriminiert und entfalteten verständlicherweise kaum eine tragfähige Motivation, die Gruppengespräche zu einem Austausch oder als Gelegenheit zu einer im schulischen Alltag ansonsten nicht möglichen Begegnung zu nutzen. Auch kam im Laufe der Gespräche ihre Abwehr gegen eine Auseinandersetzung mit der Spezifität ihrer Lage zum Ausdruck. Ähnlich wie die Schule, schwankten sie ambivalent zwischen einseitigen Bildern der Bikulturalität/Interkulturalität, die sie einmal als Bereicherung, ein anderes Mal als Überforderung sahen.

Hatte die erste Gruppe der Migrantinnen ihren Migrantinnenstatus als eine kulturelle Belastung und als Symptom ihrer Entwertung gedeutet, erlebte die zweite Gruppe ihren Migrantinnenstatus als Bestandteil ihrer Identität. Sie fühlten sich als Migrantinnen und standen auch dazu. Sie erlebten die notwendige Kompromißbildung, die das Leben in Deutschland ihnen abverlangt zwar durchaus auch als Herausforderung, aber als eine Herausforderung, die nicht vernichtend wirkte, sondern sie forderte und förderte. Auch ihre Identität ist ebenso wie die Identität der jungen Mädchen der ersten Gruppe als eine labile Konstruktion zu beschreiben, jedoch unterscheidet sich die Labilität dieser beiden Konstruktionen erheblich. Während fast alle Mädchen in der ersten Gruppe gefangen schienen in ihrer Abwehr und einen zentralen Teil ihrer Identität verleugneten, gelang es den Mädchen in der zweiten Gruppe, sich oszillierend zwischen zwei oder besser, in zwei Gesellschaften einzurichten. Sie fühlen sich auch nicht zerrissen zwischen den Kulturen, sondern hatten gelernt, mit Ambivalenzen zu leben, wenn auch nicht ohne Konflikte. Ihre eigene Identität war mithin von Polyvalenzen bestimmt und dies erleichterte ihnen ansatzweise eine Identitätsentwicklung jenseits der gesellschaftlichen Normierungen der eigenen Familie und der Normierungen der deutschen Aufnahmegesellschaft.

Eine Annäherung an diese Migrantinnen setzt Hartnäckigkeit voraus, Konfrontations- ebenso wie Kompromißfähigkeit und einen langen Atem. Denn nicht nur die deutsche Gesellschaft macht den Migrantinnen und Migrantinnen eine Integration schwer, sondern auch sie selbst sind aufgrund ihrer inneren Zwiespältigkeit oft nicht in der Lage, Dialog und Begegnung herzustellen bzw. zuzulassen. Die Gesellschaft versagt hier noch vielfach, anstatt durch die Schaffung der notwendigen gesellschaftspolitischen Bedingungen selbst zu einer Transformation dieser Situation beizutragen.

Fazit

In beiden Gruppen standen kulturell geprägte und von der Adoleszenz gezeichnete Schwierigkeiten der Verständigung im Mittelpunkt der Gespräche. In beiden wurde auf unterschiedliche Art Ausschluß und Entwertung der Schule gegenüber Interkulturalität inszeniert, wobei sich darin sowohl die kulturellen als auch die adoleszenten Konflikte der Teilnehmerinnen reinszenierten. Insgesamt zeigt sich, daß die weibliche Adoleszenz in der Migration von den Adoleszenzverläufen junger Frauen ohne Migrationshintergrund deutlich unterscheidet. Signifikant erscheint dabei vor allem, daß Migrantinnen in aller Regel kein psychosoziales Moratorium und in diesem Sinne keine verlängerte Adoleszenz und d.h. ein sozial erlaubter Freiraum des Experimentierens zur Verfügung steht (Rohr 2000, 2001). Eine individuelle Entwicklung ist nur unter erschwerten Bedingungen möglich. Doch gezwungen zu sein, sich zu arrangieren, um zum Ziel zu kommen – sei es auch auf Umwegen –, setzt Potentiale frei und erfordert zugleich ein hohes Maß an Flexibilität, eine Flexibilität, die schließlich die Entwicklung polyvalenter Identitäten vorantreibt.

In diesem Zusammenhang wird klar, welche zentrale Rolle die Schule im Sinne einer Triangulierung zwischen Schülerinnen, Familie und Veränderungsanforderungen der Moderne spielen könnte, indem sie den inzwischen interkulturellen Charakter ihrer Schülerschaft institutionell anerkennt und curricular berücksichtigt. Durch Verdrängung dieser Realität verfestigen sich die Leistungsprobleme, die die PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2003) in ihrem bedenklichen Umfang beschrieben hat. Die Institution Schule begegnet den Jugendlichen mit Migrantenhintergrund ambivalent, und interkulturelle Projekte bleiben immer noch »Modelle«, entbehrliche Phänomene im Schulalltag. Diese ambivalente Haltung hat Konsequenzen für die Identitätsfindung der Jugendlichen. Sie bewirkt bei einigen eine Tabuisierung der Differenz und eine Fragmentierung, da ein Teil der Identität abgewehrt im Verborgenen bleibt. Genauso wenig ist die Schule in der Lage, die Anpassungsleistung der Familien zu würdigen und damit in einen fruchtbaren Dialog mit den familiären Kulturen zu treten.

Insgesamt werden interkulturelle Themen als persönliches Problem der Schülerinnen und Schüler angesehen, an die Familie delegiert und somit privatisiert. Familiäre Kultur, Sozialisation, Werte und elterliche Aufträge bleiben aus der öffentlichen Kommunikation weithin ausgeschlossen, so daß ihre Veränderung erschwert wird. Es wird somit für die Jugendlichen mit Migrantenthintergrund schwieriger, sich unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft als Menschen mit gemeinsamen Anliegen und Bedürfnissen und als Träger von Ressourcen zu erleben. Diese Faktoren werden vermutlich Motivation und selbstbewußtes Verfolgen von schulischen Zielen, notwendige Voraussetzung bei der Bewältigung des deutschen Schulsystems,

nicht gerade fördern. In diesem Kontext erscheint es sinnvoll, daß Studien über den Schulerfolg von Migranten um Untersuchungen des institutionellen Rahmens der Schule und um Ergebnisse qualitativer Projekte, wie das hier dargestellte, ergänzt werden. Nur so kann es gelingen, die Problematik in ihrer Gesamtheit zu beleuchten und zu verhindern, daß Maßnahmen getroffen werden, die die schulische Situation der Jugendlichen mit Migrantenhintergrund nicht verändern können, weil ihre Spezifität nicht berücksichtigt wird.

Anmerkung

¹ Der Migrationshintergrund wird in der PISA-Studie anhand von zwei Merkmalen definiert: anhand des Geburtslandes der Eltern und des Jugendlichen selbst sowie anhand der Sprache, die in der Familie überwiegend gesprochen wird.

Summary. In the context of a research project at Marburg University on »Female Adolescence – a transcultural comparison – polyvalent formation of identity through migration« two groups of adolescent girls at Gymnasium were formed. In the first group we focussed on boundary issues. The female group conductor understands the devaluation of the group by the school as a mirror of the ambivalent feelings of the girls towards their transcultural background. In her countertransference the group conductor feels the institutional devaluation of the adolescents by the school. As a result the intercultural activities are marginated in the institution and not openly spoken about. This selfreflecting capacity of the group conductor was communicated towards the school and then a second group of female pupils was accepted. The group process shows an insight into the conflictual images of femininity, family and profession during the adolescent formation of identity which could not be internalised before.

Zusammenfassung. Im Rahmen des Projektes der Universität Marburg »Weibliche Adoleszenz im interkulturellen Vergleich – Polyvalente Identitätsbildung in der Migration« werden an einem Gymnasium einer südhessischen Stadt zwei Mädchengruppen durchgeführt. Bei der ersten Gruppe liegt die Fokussierung auf die Grenzphänomene. Auf die Art wie die Schule sich als sehr interessiert erklärte, es aber an den Grundlagen zu einem guten institutionellen Containig mangeln läßt, spürt die Gruppenleiterin die Entwertung, die bei den Mädchen ambivalente Gefühle gegenüber ihrem interkulturellen Hintergrund hervorruft. Durch die Analyse der Übertragung und Gegenübertragung in der Gruppe stellt die Gruppenleiterin eine institutionelle Diskriminierung der Schule im Bezug auf Jugendliche mit Migratenhintergrund fest. Diese äußert sich nicht in diskriminierenden Diskursen, sondern in der Diskrepanz zwischen der Befürwortung interkultureller Maßnahmen und ihrer Marginalisierung im Schulalltag. Erst die Selbstreflexion der Gruppenleiterin und ein erneutes Gespräch mit der Schule macht das Zustandekommen einer zweiten Mädchengruppe möglich. Sie bietet einen ersten Einblick in Reichtum und Probleme von Mädchen, die in ihrer adoleszenten Identitätsbildung mit konfliktuellen Bildern von Weiblichkeit, Familie und Beruf ohne internalisierte Vorbilder konfrontiert sind.

Literatur

- Arendt H (1964) *Eichmann in Jerusalem: Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. Frankfurt
- Bhabha HK (2000) *Die Verortung der Kultur*. Tübingen
- Ben Kalifa-Schor G (2002) *Das innere Niemandsland – Migranten-Jugendliche zwischen den Welten*. In: Rohr E, Jansen M (Hrsg) *Grenzgängerinnen. Frauen auf der Flucht, im Exil und in der Migration*. Gießen, S 195–210
- Benjamin J (1990) *Die Fesselnder Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Frankfurt
- Boos-Nünning U, Karakasoglu Y (2002) »Partizipation und Chancengleichheit von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe.« In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg) *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*. S 47–66
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg) (2001) *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg) (2003) *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (2002) *Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der empirischen Bildungsforschung*. Zeitschrift für Pädagogik 48
- Flaake K, King V (Hrsg) (1992) *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt
- Flaake K (2000) *Weibliche Adoleszenz und Körperlichkeit*. In: Plebuch-Tiefenbacher L, Rodrian-Pfennig M, Heitz S (Hrsg) *Geschlechterfrage in der Schule. Wie wird (Zwei)Geschlechtlichkeit gelebt?* Weinheim, S 59–72
- Eggert-Schmidt Noerr A (2000) *Wohin entwickelt sich die Interkulturelle Pädagogik?* In: King V, Müller BK (Hrsg) *Adoleszenz und pädagogische Praxis*. Freiburg, S 193–208
- Erdheim M (1984) *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß*. Frankfurt
- Gogolin I (1994) *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster
- Gogolin I, Neumann, Reuter (1998) *Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme*. Zeitschrift für Pädagogik 44(5): 663–678
- Gogolin I et al. (2003) *Gutachten der Bund-Länder-Kommission »Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund«*. Bonn
- Gomolla M, Radtke FO (2002) *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Frankfurt
- Grindberg L, Grinberg R (1990) *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. München Wien
- Hettlage Varijas A (2002) »Frauen unterwegs. Identitätsverlust und Identitätssuche zwischen den Kulturen.« In: Rohr E, Jansen M (Hrsg) *Grenzgängerinnen. Frauen auf der Flucht, im Exil und in der Migration*. Gießen, S 163–193
- Kalpaka A (1977) *Die Hälfte des geteilten Himmels*. In: Schulz M (Hrsg) *Fremde Frauen. Von der Gastarbeiterin zur Bürgerin*. Frankfurt
- Kalpaka A (1997) *fehlt*
- Lersch H (2001) *Bildungschancen in Deutschland. Die Deutsche Schule*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 93(2): 139–154
- Moschner B, Kieper H, Kattmann U (2003) *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler
- Parin P (1978) *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopschoanalytische Studie*. Frankfurt
- Pekruhn R (2002) *Vergleichende Evaluationsstudien zur Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung*. Zeitschrift für Pädagogik 48: 11–128

- Reich HH (2000) Machtverhältnisse und pädagogische Kultur. Die Legitimierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen von Migranten als Gegenstand eines internationalen Vergleichs. In: Gogolin I, Nauck B (Hrsg) Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FA-BER. Opladen
- Rohde-Dachser C (1991) Expeditionen in den dunklen Kontinent. Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse. Berlin Heidelberg New York
- Rohr E (2001) Die Liebe der Töchter. Weibliche Adoleszenz in der Migration. In: Rausch R, Schachtner C, Sturm G, Maltry C (Hrsg) Geschlechter(t)räume
- Rohr E (2002) Grenzgängerinnen. In: Rohr E, Jansen M (Hrsg) Grenzgängerinnen. Frauen auf der Flucht, im Exil und in der Migration. Gießen, S 11–38
- Rohr E (2003) Ökonomisch-kultureller Wandel im Zeitalter der Globalisierung. Chancen und Risiken für die junge Generation und Anforderungen an eine kulturelle Erziehung. Wiesbaden
- Rohr E, Schmidt A (2003) Die Schöne, die Kluge, die Einfühlsame. Dynamiken in einer bikulturellen Gruppe mit jungen Frauen. Gruppenanalyse 13(1): 47–61
- Terhart E (2002) Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg
- Winnicott DW (1974) Die Fähigkeit zum Alleinsein. In: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München
- Winnicott D (1990) »Die Vorstellung eines gesunden Individuums.« In: Der Anfang ist unsere Heimat. Stuttgart, S 43–60
- Zeul M (1995) Rückreise in die Vergangenheit. Zur Psychoanalyse spanischer Reemigrantinnen. Frankfurt

Elisabeth Rohr, Dr. phil., Professorin für Interkulturelle Erziehung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, Gruppenanalytikerin, Supervisorin, Coach und Trainerin. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Sozialisationsforschung, Migration, Fundamentalismus, Körper und Identität sowie Supervision. Zur Zeit Leiterin einer zweijährigen gruppenanalytischen Supervisionsausbildung in Guatemala im Auftrag der GTZ und in Kooperation mit der Universidad Rafael Landivar. Anschrift: Schifferstraße 42, 60594 Frankfurt

Mariagrazia Bianchi Schaeffer, Dr. Phil., Dipl. Psych., Gruppenanalytikerin und Team-supervisorin, verschiedene Lehraufträge zuletzt bei der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, therapeutische Arbeit mit Gruppen von Erwachsenen und Adoleszenten und Begleitung von Projekten im interkulturellen Bereich. Anschrift: Textorstraße 101, 60596 Frankfurt