Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2007

Jahrgang 2

Inhalt

Sara Fürstenau & Heike Niedrig
Editorial 235

Schwerpunkt
Jugendliche in transnationalen Kontexten

Sara Fürstenau & Heike Niedrig
Hybride Identitäten?
Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen 247

Ana María Relaño Pastor
On Border Identities: Transfronterizo Students in San Diego 263

Aurora Alvarez Veinguer
Narratives of belonging. Pupils' discourses from Tatar and non-Tatar gymnásias in Kazan 279

Louis Henri Seukwa
Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen: Der Habitus der Überlebenskunst 295

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Peter Noack & Sabine Brändel
Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern. Trainingseffekte und Prüfung möglicher Moderatoren 311

Charlotte Röhner
„Jetzt bin ich starke Männer!"
Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags 323

Kurzbericht

Miriam Walser
Geschwisterbindung als protektives Entwicklungsingrediens 345

Rezensionen

Dorothee Wierling
Hans-Heino Ewers, Jana Mikota, Jürgen Reulecke, Jürgen Zinnecker (Hrsg): Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive 349

Heinz Reinders
Holtappels, H.-G-/ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.) (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) 351

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe 355

Hinweise für die Autoren U3

Editorial

Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe
Jugendliche in transnationalen Kontexten


Sara Fürstenau


Heike Niedrig

Selbst wenn sie unwissenden Menschen fünf Stunden lang erklären müsste, wo Tatarstan liegt – Zulfiya würde nie sagen, sie komme aus Russland, denn sie sei Tatarin.

Alexandra ist es gewohnt, als „Afrikanerin" bezeichnet zu werden – sie selbst sagt, „Ich bin eine schwarze Deutsche".

Obwohl Claudia in Deutschland geboren wurde, möchte sie die deutsche Staatsangehörigkeit nicht annehmen – ihr portugiesischer Pass soll allen zeigen, dass sie Portugiesin ist.

Angel und seine Freunde pendeln im Alltag zwischen den USA und Mexiko und sind stolz auf ihre mexikanische Herkunft – bei der Grenzkontrolle sei es aber günstig, weite Kleidung zu tragen und selbstbewusst Englisch zu sprechen, um sofort für U.S.-Amerikaner gehalten zu werden.

1. Transmigration und Jugend

Die Beispiele stammen aus den Beiträgen dieses Themenhefts. Im Themenschwerpunkt „Jugendliche in transnationalen Kontexten" geht es um verschiedene Aspekte des Aufwachsens in transnationalen Kontexten, insbesondere um spezifische Sozialisationserfahrungen und die Identitätsentwicklung von jugendlichen Transmigrant/innen. Als Rahmen dafür wollen wir zunächst einen groben Überblick über das Forschungsfeld – vor allem aus jugendspezifischer Sicht – geben und so eine Einordnung der Beiträge und ihrer Bedeutung für das Forschungsfeld ermöglichen.

In der Migrationsforschung werden der Begriff des *Transnationalismus*, seine theoretische Tragweite und seine empirische Brauchbarkeit kontrovers

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2007, S. 235-245

diskutiert (vgl. z.B. *Glick Schiller* et al. 1997; *Pries* 1997; *Kivisto* 2001; *Bommes* 2002; *Goebel*/*Pries* 2003; *Waldinger/Fitzgerald* 2004; *Adick* 2005; *Lucassen* 2006), meist in Abgrenzung zum Konstrukt der *Assimilation*. Denn im Kontrast zur traditionellen Migrations- und Assimilationsforschung, die sich vorwiegend für die schrittweise Inklusion von Einwanderern in die Aufnahmegesellschaft interessiert, befasst sich die Transnationalismus-Forschung mit dem Phänomen, dass soziale Bindungen von Migranten an ihre Herkunftsregion nicht an Bedeutung verlieren, sondern gepflegt und zum Teil sogar ausgebaut werden. Diese Beobachtung wird von Kritikern des Transnationalismusdiskurses nicht bestritten, im Gegenteil wird herausgestellt, dass die historische Migrationsforschung dieses Phänomen schon längst präzise beschrieben habe. Somit wird der teils explizite, teils implizite Anspruch einiger Transnationalismusforscher/innen zurückgewiesen, qualitativ neuartige, grenzüberschreitende soziale Verflechtungen zu untersuchen. Zugleich beharren Assimilationstheoretiker darauf, dass es sich bei ‚transnationalen' sozialen Verflechtungen lediglich um ein Übergangsphänomen im Rahmen des Assimilationsprozesses der ersten Einwanderergeneration handele, das in den nachfolgenden Generationen nach und nach überwunden werde (vgl. dazu *Alba/Nee* 1997; *Lucassen* 2006).

Es ist nicht das Ziel dieses Themenheftes, diese oft als „Grundsatzdiskussion" inszenierte begrifflich-konzeptionelle Auseinandersetzung fortzusetzen. Vielmehr geht es uns darum, einige empirische Befunde zu jugendspezifischen transnationalen Phänomenen vorzustellen und damit einen Beitrag zu einem relativ neuen Forschungsfeld zu leisten. Die bisherige Forschung zur transnationalen Migration konzentriert sich auf die Arbeitsmigration Erwachsener. In diesem Zusammenhang stehen Erwerbsbiographien und ökonomische Strukturen transnationaler Haushalte im Mittelpunkt der Beobachtung. Erst in Ansätzen wird die transnationale Perspektive auf Fragen der Kindheits- und Jugendforschung angewendet, wozu dieses Themenheft einen Beitrag leisten will.

Wodurch zeichnet sich nun eine transnationale Lebensgestaltung aus? Vertreter/innen der Transnationalismusperspektive bescheinigen dem noch recht neuen Forschungsgebiet selbst einen Mangel im Hinblick auf einen klar definierten theoretischen Rahmen (z.B. *Portes* et al. 1999). Vorliegende Ansätze zu einer Eingrenzung und Systematisierung des Forschungsfelds sind umstritten, weil sie entweder Aspekte ausgrenzen, die von anderen Forscher/innen aufgrund eigener empirischer Arbeiten als relevant erachtet werden (z.B. *Faist* 2000; *Gogolin/ Pries* 2004, siehe auch kritisch *Kivisto* 2001), oder aber das Phänomen des „Transnationalismus" bzw. der „Transmigration" so umfassend definieren, dass letztlich jede Lebensform in einer globalisierten Welt als im weitesten Sinne „transnational" zu charakterisieren wäre (ein Beispiel für dieses Extrem: *Fouron/Glick Schiller* 2002). Eine naheliegende Lösung dieses Dilemmas besteht darin, von vornherein zwischen einer „weiten" und einer „engen" Fassung des Konzepts zu differenzieren (z.B. *Itzigsohn* et al. 1999: broad vs. narrow transnational practices; *Guarnizo* 2000: core vs. expanded transnationalism; *Levitt* 2001: comprehensive vs. selective transnational practices) oder gar von einem *Kontinuum von mehr oder minder transnationalen Praktiken* auszugehen. Entsprechend nehmen *Levitt/Waters* (2002) bei ihrem Versuch, „Transmigranten"

zu definieren, eine graduelle Abstufung vor: Diese reicht von einer sehr engen Definition, der zufolge nur Personen, die zur Erledigung ihrer Alltagsgeschäfte regelmäßig grenzüberschreitend mobil sind, als Transmigranten bezeichnet werden können, über ein etwas erweitertes, aber dennoch eng umgrenztes Konzept, das auch Personen umfasst, die zwar im Herkunfts- oder Ankunftsland der familiären Migration verwurzelt, aber gelegentlich innerhalb ihrer transnationalen Netzwerke mobil sind, bis zu Personen, die als vollkommen sesshaft gelten, aber dennoch in transnationalen Netzwerken leben, sozialisiert werden und entsprechende Ressourcen für transnationale Aktivitäten und Identitätskonstruktionen vorfinden, die je nach Bedarf aktualisiert werden können. Die Beiträge dieses Themenhefts bilden das Kontinuum von mehr oder minder transnationalen Praktiken deutlich ab: Eine im engen Sinne der Definition transnationale Praxis pflegen z.B. Jugendliche, die die Staatsgrenze zwischen Mexiko und den USA nahezu täglich überschreiten (Beitrag von *Relaño Pastor*). Am anderen Ende des Kontinuums befinden sich demgegenüber sesshafte Jugendliche, die in der Republik Tatarstan in Russland leben; sie verfügen über keinerlei Migrationserfahrung, sind aber durch ein sich als multinational definierendes Staatengebilde geprägt (Beitrag von *Alvarez Veinguer*).

Die bedeutendste Publikation zum Thema ‚Transmigration und Jugend' ist bislang der Sammelband „The Changing Face of Home. The transnational lives of the Second Generation", der sich mit der sog. zweiten Einwanderergeneration (insbesondere der neueren Migration) in den USA befasst (*Levitt/Waters* Eds. 2002). Die Herausgeberinnen des Bandes schlagen einen erweiterten Blick auf das transnationale Forschungsfeld vor, denn sie interessieren sich nicht nur für die tatsächlichen Praktiken von Migrant/innen, wie z.B. die Häufigkeit und Art der grenzüberschreitenden Mobilität, Geldüberweisungen und die Intensität der transnationalen familiären Kommunikation. Darüber hinaus betrachten sie, wie soziale Akteur/innen ihre Identitäten im Kontext eines Lebens im transnationalen sozialen Feld konstruieren und wie sie die sozialen Gruppen, denen sie angehören, mit den Ressourcen und diskursiven Elementen multipler Settings imaginieren. Die besondere Relevanz der so genannten zweiten Generation für die Transnationalismusforschung liegt – darin sind sich die Protagonisten wie die Kritiker der Transnationalismusperspektive einig – in der Annahme, dass sich frühestens in dieser, mehr noch in nachfolgenden Generationen erweisen werde, ob es sich bei den transnationalen Verflechtungen und Bindungen um ein nur vorübergehendes oder aber auf Dauer angelegtes soziales Phänomen handele. Die in dem Sammelband von *Levitt* und *Waters* versammelten Beiträge zeigen, dass es auf die Frage der Dauerhaftigkeit transnationaler sozialer Verflechtungen in der Generationenabfolge keine einfachen Antworten gibt. So kommen einige Studien, die mit quantitativen Verfahren operieren, zu dem Schluss, dass nur eine Minderheit der Kinder von Einwanderern transnational aktiv sei (vgl. *Rumbaut* 2002; *Kasinitz* et al. 2002). Allerdings räumen die Autoren ein, dass ihre Daten auch Anhaltspunkte für die Annahme aufweisen, dass das „transnationale Potenzial" in der „zweiten Generation" größer sein könnte, als eine quantitative Erhebung ergründen kann (vgl. *Kasinitz* et al. 2002). Die qualitativen Studien in dem Band kommen tatsächlich zu komplexeren Ergeb-

nissen im Hinblick auf transnationale Bindungen, Identifikationen und Verortungen der „zweiten Generation“ (vgl. dazu *Levitt* 2002; *Smith* 2002; *Fouron/Glick Schiller* 2002). Dies hängt nicht zuletzt mit den unterschiedlichen Maßstäben für transnationales Engagement zusammen; quantifizierbare Daten ohne kontextualisierende Informationen sind oft irreführend. Dies wird in einem der Beiträge, der quantitative und qualitative Forschungsansätze u.a. zur ethnischen Selbstverortung kombiniert, deutlich: Die qualitativ gewonnene Daten ergänzen und erläutern die quantitativen Daten nicht einfach, sondern stehen zu diesen teilweise in Widerspruch und stellen deren Aussagekraft in Frage (*Espiritu/Tran* 2002). Qualitative Studien, die die Komplexität transnationaler sozialer Praktiken aufzeigen, sind auch die Grundlage der vier Beiträge, die wir im vorliegenden Themenheft „Transmigration und Jugend“ zusammengestellt haben.

Als Herausgeberinnen dieses Heftes skizzieren wir unsere Perspektive auf die oben angerissenen Fragen und Problemstellungen in Kürze durch drei Positionen:

(1) In Ermangelung einer ausgearbeiteten theoretischen Rahmung dient uns das Transnationalismuskonzept vor allem als Sensibilisierungskonzept, um Phänomene zu fokussieren, die aufgrund eines „methodologischen Nationalismus“ (*Wimmer/Glick Schiller* 2002) in der Migrationsforschung oft nicht in den Blick kommen.
(2) Da sich theoretische Reflexionsversuche letztlich nur iterativ in Auseinandersetzung mit den empirischen Phänomenen, die das theoretisch begründete Forschungsgebiet beinhaltet, weiterführen lassen, halten wir eine zu enge Definition von „Transnationalismus“ bzw. „Transmigration“ a priori für wenig hilfreich. Bei dem bislang von empirischer Forschung eher vernachlässigten Thema „Transmigration und Jugend“ geht es uns darum, ein breites Spektrum an empirischem Material zusammenzustellen und vergleichend zu analysieren.
(3) Entgegen einer Tendenz, in Grundsatzdiskussionen den Assimilationsansatz und den Transnationalismusansatz scharf gegen die jeweilige ‚gegnerische‘ Position zu verteidigen, schließen wir uns einer Position an, die die Gleichzeitigkeit von Assimilationsprozessen und transnationalen Prozessen sowie deren Interaktion differenziert untersucht (vgl. z.B. *Levitt/Glick Schiller* 2004).

2. Jugendspezifische Themen aus transnationaler Perspektive

In eigenen Studien zu Transnationalität und Jugend haben wir drei thematische Schwerpunkte aus einer transnationalen Perspektive herausgearbeitet (vgl. *Fürstenau/Niedrig* 2007b): (1) Sozialisation in transnationalen Haushalten, 2) komplexe Identitätskonstruktionen, 3) transnationale Bildungslaufbahnen und kulturelles Kapital.

(1) Sozialisation in transnationalen Haushalten

In Migrantenhaushalten ist eine transnationale Lebensorganisation und -planung oft die Norm. Erwachsenenorientierte Studien ignorieren jedoch in aller Regel, welche Auswirkungen dieser Kontext auf die kindliche Sozialisation hat und inwiefern die Kindererziehung wiederum transnationale Beziehungen und Bewegungen (z.B. im Rahmen von Bildungslaufbahnen) beeinflusst.

Levitt und *Glick Schiller* (2004) machen in diesem Zusammenhang überdies die wichtige Beobachtung, die wir durch unsere eigenen empirischen Studien bestätigen können, dass auch diejenigen Jugendlichen, die erst später oder gar nicht selbst migrieren, bereits von klein auf die transnationale Familienkonstellation sowie die damit verbundene Lebensorganisation und Lebensplanung als Alltagsnormalität erleben und spezifischen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt sind. Insofern das Aufwachsen in „transnationalen Feldern" eine klare Unterscheidung zwischen der Sozialisation von Kindern mit oder ohne *eigene* Migrationserfahrungen verwischt, muss auch das Konzept der Einwanderungsgeneration überdacht werden. Das Generationenkonzept in der Migrationsforschung setzt voraus, dass Migration ein zeitlich begrenzter, nach einer mehr oder minder ausgedehnten Phase der Einwanderung abgeschlossener Prozess sei und dass sich demnach die „erste Generation" der Eingewanderten und die „zweite Generation" der im Land geborenen Einwandererkinder deutlich voneinander abheben ließen. Wir halten dieses Konzept für problematisch und betrachten Migration – dokumentiert oder undokumentiert – als ein praktisch nicht zu kontrollierendes und zu begrenzendes Phänomen. Daraus können wir schließen, dass das Aufwachsen in transnationalen sozialen Kontexten für jede Generation erneute Bedeutung hat und somit für die Jugendforschung auf Dauer von Relevanz bleiben wird.

Gravierende Unterschiede der Erfahrungen in diesen transnationalen Familienkonstellationen und entsprechende Sozialistionserfahrungen sind durch die nationalstaatlichen politisch-legalen Regelungen von Migration bedingt, wie Vergleiche zwischen der Lebenslage von legalen und undokumentierten Einwanderern bzw. von Flüchtlingen zeigen (vgl. *Fürstenau/Niedrig* 2007a; *Levitt/Waters* 2002: 14). So ist Flüchtlingen in Deutschland die transnationale Vernetzung und Kontaktpflege aus asylrechtlichen Gründen (z.B. Residenzpflicht) nur klandestin möglich, und minderjährige Flüchtlinge befürchten eine erleichterte Abschiebung, wenn erwachsene Bezugspersonen im Herkunftsland ausfindig gemacht werden – um nur zwei Beispiele für diese qualitativen Differenzen der Lebensbedingungen in transnationalen Familienkonstellationen zu geben. Entgegen der assimilationstheoretischen Annahme, dass eine erfolgreiche Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft transnationale Bezüge notwendig schwäche und mit der Zeit überflüssig mache, kommen wir daher zu dem umgekehrten Schluss, dass eine stabile Sozialintegration transnationale Spielräume eröffnet. Beispiele aus den Beiträgen dieses Themenhefts unterstützen unsere These: So das Beispiel der Jugendlichen mexikanischer Herkunft, für die die Überschreitung der Staatsgrenze zwischen den USA und Mexiko Teil der alltäglichen Lebensgestaltung ist (sog. „Transfronterizos"); diese Jugendlichen verfügen über die US-amerikanische Staatsbürgerschaft und können *deshalb* das „border crossing" als ihren spezifischen „way of life" entwickeln (Beitrag von

Relaño Pastor). Ein weiteres Beispiel sind die beiden jugendlichen „Transmigrantinnen" Claudia und Alexandra (Beitrag von *Fürstenau/Niedrig*); Claudia ist im Einwanderungsland Deutschland als EU-Bürgerin rechtlich weitgehend integriert, Alexandra besitzt durch Einbürgerung den deutschen Pass. Beiden ist es *aufgrund* ihres gesicherten rechtlichen Status möglich, ungehindert zwischen Deutschland, dem Herkunftsland ihrer Eltern (Portugal bzw. Ghana) und anderen Ländern zu reisen und durch transnationale Mobilität innerhalb der verwandtschaftlichen Netzwerke ihre Chancen auf hohe Bildungsabschlüsse zu verbessern. Demgegenüber führt die politisch-legale Diskriminierung von Flüchtlingsjugendlichen in Deutschland (Beitrag von *Seukwa*) dazu, dass transnationale Ressourcen weitgehend auf schlichte Überlebensressourcen reduziert werden (vgl. hierzu auch *Niedrig* 2005).

(2) Komplexe Identitätskonstruktionen

Der Schwerpunkt dieses Themenhefts liegt auf der Frage der Identitätskonstruktionen von Jugendlichen in transnationalen Kontexten, die in drei Beiträgen verfolgt wird (*Fürstenau/Niedrig, Relaño Pastor, Alvarez Veinguer*). In Reaktion auf je nach Kontext variierende Zugehörigkeits- und Ablehnungserfahrungen bei gleichzeitig hohem sozialen Druck zur eindeutigen Selbstverortung konstruieren Jugendliche komplexe und teils widersprüchlich erscheinende national-ethnisch-kulturelle Identitäten. Widersprüchliche identitäre Selbstaussagen von Jugendlichen spiegeln in der Regel die Zuschreibungen und Erwartungen unterschiedlicher sozialer Bezugsgruppen. Die qualitativen Daten, die den Beiträgen des Heftes zu Grunde liegen, stammen aus disparaten Forschungsfeldern und verweisen doch auf unterschiedliche Ausprägungen desselben Musters: Die (im weiten Sinne) transnational sozialisierten Jugendlichen klinken sich zwar einerseits in die gesellschaftlich dominanten, auf Eindeutigkeit hin angelegten Diskurse über nationale Zugehörigkeit ein, entziehen sich aber andererseits zugleich den geforderten „Entweder-Oder"-Festlegungen, indem sie multiple „Sowohl-als-auch"-Identitäten bzw. -Zugehörigkeiten reklamieren. Die Fallbeispiele zweier Transmigrantinnen (Beitrag von *Fürstenau/Niedrig*), die ihre transnationalen sozialen Netzwerke für ihre längerfristige Lebensplanung und mit dem Ziel der sozialen Aufwärtsmobilität nutzen, illustrieren die Aushandlung von Identität in Auseinandersetzung mit widersprüchlichen ethnisch-nationalen Zuschreibungen in verschiedenen Zugehörigkeitskontexten; sie kontrastieren zudem Parallelen und Differenzen solcher Konstruktionsprozesse im Rahmen inner- vs. außereuropäischer Einwanderung nach Deutschland. „Transfronterizo"-Jugendliche zwischen den USA und Mexiko (Beitrag von *Relaño Pastor*) konstruieren im Kontext nahezu täglicher Grenzüberschreitung „border identities"; die komplexen „Labeling"-Prozesse dieser Jugendlichen, die sich quer zu anderen Jugendlichengruppen mexikanischer Herkunft verorten, zeugen von einer transformatorischen Identifikation. Die Identitätsdiskurse von Jugendlichen in Tatarstan (Beitrag von *Alvarez Veinguer*) sind nicht nur durch den politischen Diskurs über nationale Zugehörigkeit in einer postsowjetischen Gesellschaft, sondern auch durch die in der Schule institutionalisierten nationalen Orientierungen geprägt; das zeigt ein Vergleich der Selbstverortungen von Jugendlichen an tatarischen und russischen Gymnasien.

Die komplexen Identitätskonstruktionen von Migrant/innen sind aus der theoretischen Perspektive der Cultural Studies (vgl. z.B. *Hall* 1999, *Bhabha* 1990, 1997) als „hybrid" charakterisiert worden. Der Begriff der „Hybridität" verweist hier auf eine diskursive Modalität, die die unabdingbare „Unreinheit" und Disparität jeglicher Konstruktion kultureller Identität sichtbar macht. Diese theoretische Perspektive ist den drei Beiträgen über Identitätskonstruktionen gemeinsam und wird in unserem Aufsatz (*Fürstenau/Niedrig* in diesem Heft) ausführlich diskutiert. Zentral für die Perspektive der Cultural Studies ist die These, dass Identitätskonstruktionen nicht jenseits der jeweiligen Machtverhältnisse und sozialen Hierarchien analysiert werden können, wobei die diversen Achsen der Macht – Gender, soziale Klasse, „Rasse", sexuelle Orientierung etc. – als unauflösbar miteinander verquickt betrachtet werden. Die Beiträge in diesem Heft befassen sich jeweils mit einem Ausschnitt dieser Machtkonstellationen und ihren Auswirkungen auf jugendliche Identitätsdiskurse. Rassismus in der deutschen Einwanderungsgesellschaft und ein zugeschriebener „Gastarbeiterstatus" sind der Hintergrund für spezifische, als „hybrid" zu kennzeichnende Identitätsformationen eines Mädchens mit ghanaischem und eines Mädchens mit portugiesischem Familienhintergrund (Beitrag von *Fürstenau/Niedrig*). In den Grenzkontrollsituationen zwischen den USA und Mexiko können Identitätskonstruktionen eine subversive Funktion haben: Die „Transfronterizo"-Jugendlichen sind durch transnationale Erfahrungen in der Lage, auf unterschiedliche „Identitäts-Repertoires" zurückzugreifen und unterlaufen so die politische Macht der Grenze (Beitrag von *Relaño Pastor*). Eine historische Perspektive, die die Konstruktion von „Russen" als dominante und „Tataren" als untergeordnete Ethnie in der Sowjetunion berücksichtigt, erhellt die Identifikationen von Jugendlichen in Tatarstan, die ihrem „Tatarisch-Sein" in der postsowjetischen Gesellschaft besondere Bedeutung beimessen (Beitrag von *Alvarez Veinguer*).

(3) Transnationale Bildungslaufbahnen

Ein weiteres jugendspezifisches Thema ist die Frage, wie sich Bildungslaufbahnen im Kontext transnationaler Migration gestalten (vgl. *Fürstenau* 2007). In unseren empirischen Untersuchungen haben wir Bildungslaufbahnen als institutionalisierten Prozess, der im Falle transnationaler Migration unter Umständen zwischen den Bildungsinstitutionen verschiedener Nationalstaaten verläuft, untersucht (vgl. *Fürstenau* 2004a, b, *Niedrig/Schroeder* 2003). Dabei sind wir der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen transnationale Netzwerke und Migrationserfahrungen für die Jugendlichen eine Ressource bei der Akkumulation kulturellen Kapitals darstellen können. Das Konzept des „kulturellen Kapitals" entwickelt *Pierre Bourdieu* (1997 [1983]; 1992) im Rahmen einer Gesellschaftstheorie, die nicht allein die Ökonomie der materiellen Produktion und Tauschverhältnisse in Betracht zieht, sondern auch die Gesetze der Akkumulation symbolischen Kapitals, welches weniger sichtbar als rein ökonomisches Kapital, aber gerade daher wirkungsvoll, gesellschaftliche Stratifizierung reproduziert und vor allem legitimiert. Das kulturelle Kapital gehört Bourdieu zufolge zu den grundlegenden sozialen Ressourcen, die neben dem ökonomischen Kapital die Verteilung der Akteure im „sozialen Raum" bestimmen (*Bourdieu*

1985). Für unseren Kontext von Bedeutung ist die Differenzierung zwischen inkorporiertem und institutionalisiertem Kulturkapital: Während das inkorporierte Kulturkapital im Prinzip sämtliche persönlich angeeignete Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse umfasst, bezeichnet der Begriff des institutionalisierten Kulturkapitals die gesellschaftlich anerkannten, in der Regel zertifizierten Kompetenzen, z.B. Bildungsabschlüsse. Im Kontext transnationaler Migration ist der Transfer institutionalisierten kulturellen Kapitals zwischen den nationalen Bildungssystemen nicht immer gewährleistet. Die Frage, unter welchen Bedingungen jugendliche Migrant/innen ihr inkorporiertes kulturelles Kapital im Bildungssystem der Einwanderungsgesellschaft nutzbar machen können, verfolgt der Beitrag von *Seukwa* in diesem Heft; *Seukwa* beschreibt Kompetenzerwerb als Habitusformation und analysiert den Kompetenztransfer unter den prekären transnationalen Migrationsbedingungen jugendlicher Flüchtlinge. Die Ergebnisse aus dem Beitrag von *Seukwa* verweisen ebenso wie unsere eigene Forschung darauf, dass transnationale Bildungslaufbahnen – zumindest im Hinblick auf legitimes bzw. institutionalisiertes kulturelles Kapital – maßgeblich durch nationale Bildungssysteme bestimmt werden (vgl. *Fürstenau/Niedrig* 2007a, S. 256ff). Die nationalstaatlich organisierten Bildungssysteme kontrollieren die Allokation von institutionalisiertem Kulturkapital, und das gilt auch für außerhalb der nationalstaatlichen Grenzen erworbenes kulturelles Kapital. Wenn es Jugendlichen gelingt, ihre spezifischen, im Kontext transnationaler Migration gewonnenen Kompetenzen als Ressource für ihre Bildungslaufbahn zu nutzen (Beispiel Mehrsprachigkeit), verdanken sie dies im Falle des Einwanderungslandes Deutschland meistens nicht dem staatlichen Bildungssystem, sondern eigenen Strategien zum Ausbau von Kompetenzen innerhalb der ‚ethnischen Communities' (vgl. ebd.).

3. Kurze Vorausschau auf die Beiträge des Themenheftes

Die Aufsätze in diesem Heft basieren jeweils auf qualitativen Studien, die, wie oben bereits dargelegt, durch ihre offene Anlage einen Beitrag dazu leisten, die Komplexität transnationaler Lebenswelten zu erhellen. Die Analyse jugendlicher Diskurse in Interviews ist eine Gemeinsamkeit der Studien. Alle vier Beiträge beleuchten jugendspezifische Themen aus einer transnationalen Perspektive. Die ersten drei Beiträge befassen sich mit komplexen Identitätskonstruktionen, im vierten Beitrag geht es um Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb.

In unserem Beitrag (*Fürstenau/Niedrig* in diesem Heft) wird der durch die Cultural Studies geprägte Begriff „hybride Identität" als theoretische Grundlage für das Verständnis der Identitätskonstruktionen von Jugendlichen in transnationalen Kontexten erläutert und diskutiert. Im Anschluss an Stuart Hall fassen wir den Begriff „hybride Identität" als einen spezifischen diskursiven Modus der Selbstverortung in (dominanten) national-kulturellen Repräsentationssytemen. In diesem Sinne bewährt sich der Begriff – wie wir anhand der Analyse zweier Fallbeispiele aufzeigen – zur Erfassung der Selbstverortungen jugendlicher Transmigrant/innen. Unsere Fallbeispiele sind jeweils charakteristisch für zwei

unterschiedliche „Migrationstypen“ nach Deutschland („Gastarbeitermigration“, „Neue Migration“).

Ana Maria Relaño Pastor knüpft in ihrem Beitrag an Jugendstudien unter Immigrant/innen aus Mexiko in den USA an, die „das Spektrum von Mexikanischsein“ unter Jugendlichen illustrieren. Das Konzept der „Hybridität“ wendet sie auf die Identitätskonstruktionen so genannter „Transfronterizo“-Jugendlicher an, die sich von anderen Immigrant/innen mexikanischer Herkunft dadurch unterscheiden, dass die physische Überschreitung der Staatsgrenze zwischen den USA und Mexiko Teil ihrer Alltagspraxis ist. Diese Praxis, so argumentiert *Relaño Pastor*, führe zu einer Konstruktion von „border identities“ und beeinflusse die Identifikation mit sozialen und jugendkulturellen Gruppierungen entlang der Kategorien Sprache, Staatsbürgerschaft, Nationalität und soziale Klasse.

Im dritten Beitrag zum Thema Identitätskonstruktion vergleicht *Aurora Alvarez Veinguer* die Zugehörigkeitsdiskurse von zwei Jugendlichengruppen in Kasan, der Hauptstadt der russischen Republik Tatarstan. Die eine Gruppe besucht spezielle tatarische Gymnasien mit einer ethnisch homogenen Schülerschaft, die andere Gruppe besucht Gymnasien, an denen der Anteil tatarischer und russischer Schüler/innen in etwa ausgewogen ist. Aus einer vergleichenden Perspektive arbeitet die Autorin bei der Analyse von Interviewauszügen den Einfluss der dominanten institutionellen Deutungsmuster auf die Selbstverortungen der Jugendlichen heraus.

Der Beitrag von *Louis Henri Seukwa* über die Soziokontextualität von Kompetenz basiert auf einer Studie unter Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft im deutschen Bildungssystem. In einer Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff betont *Seukwa* den „Raumbezug“ von Kompetenzen, der beispielsweise bei der Konzeptualisierung von „Kompetenz“ in der PISA-Studie unberücksichtigt geblieben sei. Im Falle von Migration sei zu fragen, inwieweit sich Kompetenzen, die Jugendliche im Herkunftskontext erworben haben, im neuen Kontext der Einwanderungsgesellschaft bewähren bzw. unter welchen Bedingungen sie für die Bildungslaufbahn als Ressourcen fungieren. Im Falle der Flüchtlingsjugendlichen sei ein in den afrikanischen Ländern erworbener „Habitus der Überlebenskunst“ auf den prekären sozialen Status als „Flüchtling“ übertragbar: Die besondere Kompetenz der Jugendlichen bestehe darin, „selbst in Situationen extremer Fremdbestimmung Formen der Selbstgestaltung zu entfalten und Bildungserfolge zu erzielen“.

Literatur

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 11 (2), S. 243-369.

Alba, R./Nee, V. (1997): Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. In: International Migration Review 31, S. 826-874.

Bhabha, H. K. (1990): The Third Space. In: *Rutherford, J.* (ed.): Identity. Community, Culture, Difference. – London, S. 207-221.

Bhabha, H.K. (1997): Verortungen der Kultur. In: *Bronfen, E./Marius, B./Steffen, T.* (Hrsg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. – Tübingen S. 123-148.

Bommes, M. (2002): Ist die Assimilation von Migranten alternativlos? Zur Debatte zwischen Transnationalismus und Assimilationismus in der Migrationsforschung. In: *Bommes, M./Noack, C./Tophinke, D.* (Hrsg.), Sprache als Form: Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag. – Wiesbaden, S. 225-242.

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und ‚Klassen'. In: ders.: Sozialer Raum und ‚Klassen'. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. – Frankfurt a. M., S. 7-46.

Bourdieu, P. (1992): Sozialer Raum und symoblische Macht (frz. Vortrag 1986). In: ders.: Rede und Antwort. – Frankfurt /M., S. 135-154.

Bourdieu, P. (1997) [1983]: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: *Steinrücke, M.* (Hrsg.), Pierre Bourdieu. Die verborgenen Mechanismen der Macht (Schriften zu Politik & Kultur, 1). – Hamburg, S. 49-79

Espiritu, Y. L./Tran, T. (2002): Vietnam, My Country: Vietnamese Americans and Transnationalism. In: *Levitt, P./Waters, M.C.* (Hrsg.), The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – News York, S. 367-398.

Faist, T. (2000): Grenzen überschreiten. Das Konzept transstaatlicher Räume und seine Anwendungen. In: ders. (Hrsg.): Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei. – Bielefeld, S. 9-56.

Fouron, G. E./Glick-Schiller, N. (2002): The Generation of Identity: Redefining the Second Generation Within a Transnational Field. In: *Levitt, P./Waters, M.C.* (Hrsg.), The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, S. 168-208.

Fürstenau, S. (2004a): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. – Münster u.a.

Fürstenau, S. (2004b): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (7) 1, S. 33-57.

Fürstenau, S. (2007): Transnationalität und Bildung. In: *Homfeldt, H. G./Schröer, W./ Schweppe, C.* (Hrsg.): Transnationalität und Soziale Arbeit. (im Erscheinen)

Fürstenau, S./Niedrig, H. (2007a): Jugend in transnationalen Räumen. Bildungslaufbahnen von Migrantenjugendlichen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. In: *Geisen, T./Riegel, C.* (Hrsg.), Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. – Wiesbaden, S. 239-259.

Fürstenau, S./Niedrig, H. (2007b): Transnationale Migration und Jugend. In: *Johler, R./Thiel, A./Schmid, J./Treptow, R.* (Hrsg.): Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung.– Bielefeld, S. 109-127.

Glick Schiller, N.,/Basch, L./Blanc Szanton, C. (1997): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: *Pries, L.* (Hrsg.), Transnationale Migration (Soziale Welt, Sonderband 12) – Baden-Baden, S. 121-140.

Goebel, D./Pries, L. (2003): Transnationale Migranten und die Inkorporation von Migranten: einige konzeptionell theoretische Überlegungen zu einem erweiterten Verständnis gegenwärtiger Inkorporationsprozesse von Migranten. In: *Swiaczny, F./Haug, S.* (Hrsg.), Migration-Integration-Minderheiten: Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse (Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 107). – Wiesbaden, S. 35-48.

Gogolin, I./Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Heft 1, S. 5-19.

Guarnizo, L. (2000): Notes on Transnational. Paper presented at the Conference on Transnational Migration: Comparative Theory and Research Perspectives. – Oxford.

Hall, S. (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: *Hörning, K.H./Winter, R.* (Hrsg.), Widerspenstige Kulturen. – Frankfurt/M., S. 393-441.

Itzigsohn, J./Dore Cabral, C./Hernández Medina, E./Vázquez, O. (1999): Mapping Dominican Transnationalism: Narrow and Broad Transnational Practices. In: Ethnic and Racial Studies 22 (2), S. 2316-40.

Kasenitz, P./Waters, M. C./Mollenkopf, J. H./Anil, M. (2002): Transnationalism and the Children of Immigrants in Contemporary New York. In: Levitt, P./Waters, M.C. (Hrsg.), The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, S. 96-122.

Kivisto, P. (2001): Theorizing transnational immigration: a critical review of current efforts. In: Ethnic and Racial Studies 24 (4), S. 549-577.

Levitt, P. (2001): Transnational Migration: Taking Stock and Future Directions. In: Global Networks 1 (3), S. 195-216.

Levitt, P. (2002): The Ties That Change: Relations to the Ancestral Home over the Life Cycle. In: *Levitt, P./Waters, M.C.* (Eds.), The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, S. 123-144.

Levitt, P. /Glick Schiller, N. (2004): Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society". In: International Migration Review, 38 (3), S. 1002-1039.

Levitt, P./Waters, M.C. (Eds. 2002): The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York.

Levitt, P./Waters, M.C. (2002): Introduction. In: dies. (Eds.), The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, S. 1-42

Lucassen, L. (2006): Is Transnationalism Compatible with Assimilation? Examples from Western Europe since 1850. In: *Oltmer, J.* (Hrsg.): Historische Integrationssituationen. Themenheft. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), S. 15-35.

Niedrig, H. (2005): Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In: *Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M.* (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. – Wiesbaden, S. 257-275.

Niedrig, H./Schroeder, J. (2003): Beschreibung des Forschungsprojekts. Fragestellungen, theoretische Einbettung und methodische Ansätze. In: *Neumann, U.* u.a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster u.a., S. 23-40.

Portes, A./Guarnizo, L./Landolt, P. (1999): The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. Ethnic and Racial Studies, 22 (2), 217-237.

Pries, L. (1997): Neue Migration im transnationalen sozialen Raum. In: *Pries, L.* (Hrsg.): Transnationale Migration. (Soziale Welt, Sonderband 12). – Baden-Baden, S. 15-44

Rumbaut, R.G. (2002): Severed or Sustained Attachments? Language, Identity, and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation. In: *Levitt, P./Waters, M.C.* (Hrsg.), The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, S. 43-95.

Smith, R. C. (2002): Life Course, Generation, and Social Location as Factors Shaping Second-Generation Transnational Life. In: *Levitt, P./Waters, M.C.* (Hrsg.), The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation. – New York, S. 145-167.

Waldinger, R./Fitzgerald, D. (2004): Transnationalism in question. In: American Journal of Sociology 109 (5), S. 1177-1195.

Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. In: Global Networks 2 (4), S. 301-334.

Sara Fürstenau, Heike Niedrig

Hybride Identitäten?

Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen

Sara Fürstenau/Heike Niedrig



Sara Fürstenau



Heike Niedrig

Zusammenfassung:
In unserem Beitrag geht es um das Aufwachsen im Kontext transnationaler Migration als Herausforderung an die Identitätskonstruktion von Jugendlichen. Grundlage ist der Begriff „hybride Identitäten", der im Umfeld der Cultural Studies theoretisch begründet wurde und der in der deutschen Erziehungswissenschaft in der Regel verwendet wird, um die kreativen und produktiven Aspekte der Identitätskonstruktionen in Migrationskontexten herauszustellen. Ausgehend von Überlegungen Stuart Halls fassen wir „hybride Identität" als einen spezifischen diskursiven Modus der Selbstverortung in (dominanten) national-kulturellen Repräsentationssystemen. Wir analysieren Auszüge aus Interviews mit zwei jugendlichen Transmigrantinnen, deren Erfahrungen jeweils charakteristisch für zwei unterschiedliche „Migrationstypen" („Gastarbeitermigration"; „Neue Migration") sind. Dabei wird deutlich, dass sowohl Parallelen als auch Differenzen in den Selbstverortungen der jungen Frauen, die sich mit unterschiedlichen Kategorien dominanter Zuschreibungen auseinandersetzen, auf der Grundlage des Konzepts „hybrider Identitäten" erfasst werden können.

Schlagwörter: Jugend, Identität, transnationale Migration

Hybrid Identities? The self-positioning of young transmigrants

Abstract:
In this article we deal with the question how growing-up in the context of transnational migration challenges the identity construction of young people. We focus our discussion on the concept of "hybrid identities", which was devised as part of the theoretical projects of Cultural Studies. Within German Educational Science this concept is usually employed in order to stress the creative and productive aspects of identity construction in the context of migration. Based on theoretical reflections by Stuart Hall, we define "hybrid identity" as a specific mode of identity discourse and the according positioning of the self within (dominant) national-cultural systems of representation. We analyze extracts from interviews with two young female transmigrants, whose experiences are characteristic for two different "types of migration" ("guest-worker migration"; "new migration"). We thereby show that the concept of "hybrid identities" is suitable to capture both parallels and differences of self-positioning processes of the young women, who have to tackle different categories of dominant identity ascriptions.

*Keywords***:** youth, identity, transnational migration

1. Einleitung

Die Selbstfindung von Jugendlichen als der Prozess, in dem sie sich von ihren Familien abgrenzen und sich in außerfamilialen Lebenswelten erproben, ist ein Transformationsprozess, der im Kontext von Migration an Komplexität gewinnen kann (vgl. *King* 2005). Jedenfalls dann, wenn die Jugendlichen ihre Sichtweisen und Lebenswürfe in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungsmustern und Erfahrungen in den Herkunfts- und Ankunftsgesellschaften der Migration entwickeln. Aus einer Defizitperspektive wurde Jugendlichen in dieser Situation häufig ein „Kultur- oder Identitätskonflikt" unterstellt. Die Annahme des Kulturkonflikts beruht jedoch auf einem statischen Kulturbegriff, der mitsamt seiner Implikationen (Kinder und Jugendliche würden „zwischen zwei Kulturen" aufwachsen) überholt ist. Ebenso wird der Begriff der Identität, der durch die Dekonstruktion der Vorstellung von einem einheitlichen Subjekt in Frage gestellt worden ist, inzwischen in der Regel unter Vorbehalt benutzt.

Kultur- oder Identitätskonflikt

Der Begriff „Selbstverortung" im Titel versteht sich als Versuch einer begrifflichen Konkretisierung unseres Untersuchungsgegenstands hinsichtlich des eher vagen und umstrittenen Identitätsbegriffs. Ausgehend von der poststrukturalistischen Sprachtheorie soll „Identität" als nachträglicher *Effekt* diverser (willkürlicher und temporärer) *Positionierungen* innerhalb eines diskursiven Repräsentationsprozesses gefasst werden (siehe hierzu *Hall* 1990, S. 229f.; vgl. auch *Derrida* 1990; 1975, S. 145). Zugleich kann der Begriff auch als Anspielung auf migrationsbedingt wiederkehrende tatsächliche oder imaginierte Ortswechsel gelesen werden, die zu multiplen kontextspezifischen „Selbstverortungen" Anlass geben.

„Identität" als nachträglicher *Effekt* diverser *Positionierungen* innerhalb eines diskursiven Repräsentationsprozesses

Zur Bezeichnung solcher Selbstverortungen wird in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung auch der Begriff „hybride Identitäten" verwendet. Die Entstehung so genannter hybrider Identitäten wird insbesondere in „transnationalen sozialen Kontexten" für wahrscheinlich gehalten: Durch „transnationale Migration" entstünden „neue, dauerhafte Formen und Inhalte von Selbstvergewisserungen und von sozialen Positionierungen", die insofern „hybrid" seien, als sie „Elemente der Herkunfts- *und* der Ankunftsregion" aufnähmen und „zu etwas Eigenem und Neuen [sic]" transformierten (*Pries* 2000, S. 418, H. i. O.).

Hier verfolgen wir anhand der Analyse von Interviewaussagen zweier jugendlicher Migrantinnen die Frage, welchen Beitrag das Konzept „hybride Identitäten" zum Verständnis transnationaler Selbstverortungen leistet. Als Grundlage dafür skizzieren wir das Konzept zunächst in einer theoretischen Näherung. Dabei beziehen wir uns auf Überlegungen von Stuart *Hall*, einem postkolonialen Theoretiker, der als einer der profiliertesten Vertreter der Cultural Studies gilt.

2. „Hybride Identitäten" nach Stuart Hall

„Dezentrierung" des Individuums in der postmodernen Welt

In seinem Aufsatz „Kulturelle Identität und Globalisierung" (1999a) nimmt Stuart *Hall* die in der Gesellschaftstheorie viel diskutierte „Krise der Identität" zum Ausgangspunkt, um sich eingehend mit der These der „Dezentrierung" des Individuums in der postmodernen Welt zu befassen. Die Implikationen dieser Dezentrierungsthese skizziert *Hall* zunächst entlang der sich wandelnden *theoretischen Konzeptionalisierung* von Identität und Subjekt seit der Aufklärung: In Abgrenzung vom Konzept des ‚cartesianischen Subjekts' als vollkommen zentriertes, rational reflektierendes Individuum wurde in diversen, als „postmodern" bezeichneten Theorieentwürfen eine Konzeption des Subjekts entwickelt, das sich – vereinfacht zusammengefasst – durch fragmentierte und prinzipiell unabschließbare Identifikationen auszeichne.

In einem zweiten Schritt setzt *Hall* sich mit dem Konstrukt der „kulturellen Identitäten" auseinander, d.h. kollektiven Identitäten, die auf der ‚Zugehörigkeit' zu ethnisch, ‚rassisch', sprachlich, religiös und vor allem national definierten „Kulturen" basieren, und er diskutiert die Frage der „Dezentrierung" dieser Identitäten im Kontext eines *umfassenden historischen Wandlungsprozesses*, der sog. Globalisierung. Zentraler Bezugspunkt der kollektiven Identitätsbildung und -veränderung seit dem 19. Jahrhundert sei das Konstrukt der „Nation", welche nicht nur als politisches Gebilde zu verstehen sei, sondern zugleich als ein „System kultureller Repräsentationen" (ebd., S. 115). Analog zur Diskussion der *individuellen* Identitätskonstruktionen, wie sie im Rahmen der poststrukturellen Sprachtheorie und Psychoanalyse geführt wird, beschreibt *Hall* die *kollektive* Identität der Nation als einen *diskursiven Entwurf*, der Einheitlichkeit und Integriertheit über alle internen Differenzen, Spaltungen und widersprüchliche Strebungen hinweg suggeriert. Ebenso wie die Idee des mit sich selbst identischen Subjekts ist demnach die Idee der intern geeinten und homogenen Nation eine – allerdings sehr wirkmächtige – Illusion (ebd., S. 422). Eine zentrale diskursive Strategie der nationalen Vereinheitlichung bestehe im Rekurs auf eine „homogene Kultur", die der nationalen Gemeinschaft zugrunde liege und durch sie zum Ausdruck komme (vgl. die deutsche „Leitkultur"-Diskussion). Doch den Glauben an das einigende Band der Kultur bezeichnet *Hall* – zumindest für die moderne Welt – als „Mythos": „Alle modernen Nationen sind kulturell hybrid" (ebd., S. 422).

„Alle modernen Nationen sind kulturell hybrid"

Noch problematischer aber sei ein anderer Versuch, nationale Identität zu produzieren, der über das Konzept der „Rasse" funktioniert – und der bei aller Tabuisierung dieses *Begriffs* nach 1945 als *Idee* auch und gerade in Deutschland die soziale Realität wirkungsvoll strukturiert (vgl. *Ha* 2005). „Rasse", so *Hall* in Übereinstimmung mit anderen Theoretikern der Rassismusforschung, ist keine biologisch-genetische, sondern eine diskursive Kategorie (*Hall* 1999a, S. 423). Ob also auf dem Konstrukt der „Kultur" oder der „Rasse" (bzw. ethnischem Abstammungsvolkstum im Sinne des deutschen Grundgesetzes) basierend, die kollektive Identität der Nation wird vor allem über eine Abgrenzung nach „Außen" produziert und zusammengehalten, wobei dieses „Außen" auch innerhalb der nationalen Grenzen lokalisiert werden kann. Die jeweils relevant gemachten

die kollektive Identität der Nation wird vor allem über eine Abgrenzung nach „Außen" produziert

Differenzmarkierungen und damit legitimierten Ausschlussmechanismen basieren auf historisch hervorgebrachten Machtstrukturen. Im Hinblick auf westliche Nationen, die sich historisch als Zentren von Imperien neoimperialer Einflusssphären etablierten, zählt zu diesen Machtstrukturen, die nationale Identität qua Abgrenzung erst hervorbringen, vor allem die kulturelle Hegemonie über die Kulturen der Kolonisierten: „Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne den Schwarzen nicht wissen, wer sie sind" (*Hall* 1999b, S. 93).

Seit dem späten 20. Jahrhundert, im Rahmen einer beschleunigten „globalen Integration", die insbesondere von transnationalen und postkolonialen Migrationsbewegungen gekennzeichnet sei, kommt es *Hall* zufolge aber zu einer nachhaltigen Erschütterung der nationalen Narrationen, wodurch Identifikationsprozesse an Komplexität gewännen. *Hall* unterscheidet drei mögliche Konsequenzen der „globalen Integration" für nationale Identitäten:

„1. Die Entwicklung der kulturellen Homogenisierung und der ‚globalen Postmoderne' führt zur Erosion nationaler Identitäten.
2. Nationale und andere ‚lokale' oder partikularistische Identitäten werden als Widerstand gegen die Globalisierung gestärkt.
3. Nationale Identitäten befinden sich im Niedergang, während neue Identitäten der Hybridität ihren Platz einnehmen." (ders. 1999a, S. 425)

Das hiermit eingeführte Konzept der „Hybridität" lässt sich insofern kritisch in Frage stellen, als dahinter die Idee einer „ursprünglichen Reinheit" (i. S. einer „monokulturellen Identität"), die erst durch Mischung „hybrid" werde, zu stehen scheint. Laut Homi K. *Bhabha* hingegen ist jede Form der kulturellen Artikulation immer schon ein Akt der „kulturellen Übersetzung" im Sinne einer „Übersetzung ohne Original" (*Freud*). Diese Annahme verneint die essentialistische Vorstellung einer vorab gegebenen „originalen" bzw. „ursprünglichen" Kultur und impliziert, dass alle Formen von Kultur sich in einem kontinuierlichen Prozess der Hybridisierung befinden (*Bhabha* 1990, S. 209ff.). Demnach heben sich die von *Hall* beschriebenen Identitäten (2) und (3) *nicht*, wie man meinen könnte, als „alte" versus „neue" oder als „reine" versus „gemischte" voneinander ab. Auch Identitäten, die sich auf Herkommen und Tradition berufen, sind in vielfacher Hinsicht neu und gegenwärtig und ganz sicher nicht „rein", sondern immer schon Produkt von kultureller Mischung. Der Unterschied zu „hybriden Identitäten" liegt in unserer Lesart dieses theoretischen Ansatzes vor allem in den narrativen Formen oder, wie Roger *Hewitt* es formuliert, in den jeweiligen „Modalitäten" ihrer diskursiven Produktion (*Hewitt* 1998, S. 14). Diese an diskursanalytische Verfahren anknüpfende Betrachtungsweise erweist sich nicht zuletzt im Hinblick auf unser empirisches Material, das vorwiegend aus Interviewtranskripten besteht, als angemessen. Unsere Auswertung orientiert sich an folgenden Fragestellungen:

– Wie schreiben sich die Identitätsentwürfe der befragten Jugendlichen in die dominanten national-kulturellen Diskurse ein?
– Welches diskursive Material wird dabei (re-)kombiniert bzw. (re-)artikuliert? Mit welchem Effekt?

– Inwiefern lassen sich die Selbstverortungen der Jugendlichen als „hybride Identitäten“ beschreiben?

3. Zwei empirische Fallstudien: „Alexandra“ und „Claudia“

Das Interviewmaterial stammt aus zwei Studien zu transnationalen Bildungslaufbahnen der einbezogenen Jugendlichen. Die erste Studie (1999-2002) befasst sich mit Kindern von „klassischen Arbeitsmigranten“ aus Portugal, die inzwischen EU-Bürger sind (vgl. *Fürstenau* 2004a, 2004b). Mit 27 Jugendlichen im Alter von 14 bis 23 Jahren wurden in einem Zeitraum von drei Jahren je ein bis drei Leitfaden-Interviews durchgeführt. Die zweite Studie (1999-2006) untersucht Migrations- und Bildungsverläufe von Jugendlichen afrikanischer Herkunft, d.h. die sog. „Neue Migration“ (vgl. *Niedrig/Schroeder* 2003). Neben teilstandardisierten Befragungen von knapp 80 jungen Flüchtlingen wurden Leitfaden-Interviews mit insgesamt 21 Jugendlichen durchgeführt, davon zwölf Jugendliche mit Flüchtlingsstatus und neun Jugendliche, die als Familienmitglieder von aufenthaltsberechtigten Eltern in Deutschland leben. In beiden Studien wurden die transkribierten Interviews sowie weitere Feldforschungsdokumentationen theoretisch kodiert und in einem induktiv-deduktiven Verfahren ausgewertet.

soziale Bindungen in den Herkunftsregionen der Migration sind für viele Jugendliche von anhaltender Bedeutung

Ein Ergebnis *beider* Studien ist, dass soziale Bindungen in den Herkunftsregionen der Migration für viele Jugendliche von anhaltender Bedeutung sind. Das theoretische Konzept des „Transnationalismus“ hat sich deshalb zur Erfassung der Sozialisationskontexte der Jugendlichen als fruchtbar erwiesen (vgl. *Fürstenau/Niedrig* 2007a). Gravierende Unterschiede der Erfahrungen in transnationalen sozialen Kontexten sind durch die nationalstaatlichen politisch-legalen Regelungen von Migration bedingt (vgl. *Fürstenau/Niedrig* 2007b).

Um das analytische Potenzial des Konzepts der „hybriden Identität“ an unserem qualitativen Datenmaterial exemplarisch zu erproben, haben wir aus beiden Studien jeweils ein Fallbeispiel ausgewählt: ein Mädchen portugiesischer und eines ghanaischer Herkunft. Dies erlaubt eine Kontrastierung von Identitätskonstruktionen in sehr unterschiedlichen Migrationskontexten. Zentrales Auswahlkriterium war in beiden Fällen die transnationale Disposition der Jugendlichen. Beide Mädchen können im Sinne einer engen Definition (vgl. das Editorial in diesem Heft) als „Transmigrantinnen“ bezeichnet werden: Obwohl sie im Ankunftsland der Migration geboren wurden, verfügen sie durch Aufenthalte in den Herkunftsländern über eigene Migrationserfahrungen, und beide versuchen, Mobilität innerhalb transnationaler Netzwerke für ihre Bildungslaufbahnen zu nutzen. Um eine Vergleichbarkeit der beiden Fälle zu gewährleisten, haben wir überdies auf eine minimale Kontrastierung im Hinblick auf alle Faktoren jenseits der (inner- vs. außereuropäischen) Migrationskontexte geachtet, etwa hinsichtlich Geschlecht, sozio-ökonomischer Ausgangslage der Familien und aufenthaltsrechtlichen Voraussetzungen: Beide Mädchen stammen aus aufstiegsorientierten Familien, denen es gelungen ist, ihr ökonomisches und (im Falle der Töchter) kulturelles Kapital durch das Migrationsprojekt zu vergrö-

ßern; beide Mädchen können als „Bildungsaufsteigerinnen“ bezeichnet werden. Schließlich haben beide einen gesicherten Aufenthaltstatus in Deutschland und sind daher gleichermaßen in der Lage, soziale Kontakte im Herkunftsland der Eltern sowie zu Angehörigen in anderen Ländern durch Reisen aufrechtzuerhalten.

Alexandra

Alexandras Eltern stammen aus Ghana; sie selbst wurde in Hamburg geboren und lebte dort bis zu ihrem Abitur bei ihrer Mutter, gemeinsam mit ihrem jüngeren Halbbruder und ihrem Stiefvater. Ihr leiblicher Vater lebt seit langem in London. Weitere Verwandte leben in Wales, Italien, Frankreich und Schweden sowie in verschiedenen deutschen Städten. Die transnationalen familiären Kontakte werden vorwiegend telefonisch, zwischen den jüngeren Familienmitgliedern zunehmend auch per E-Mail gepflegt.

Da Alexandras Mutter eine Weile allein erziehend war, aber viel arbeiten musste, waren ihre Kinder als Kleinkinder phasenweise in der Obhut deutscher Pflegeeltern. Daher hatte sich Alexandras Twi-Kompetenz offenbar nicht in der gewünschten Weise entwickelt und sie wurde im Alter von etwa sechs Jahren, während ihres ersten Schuljahres, von der Mutter für knapp ein Jahr nach Ghana zur mütterlichen Großmutter geschickt, um Twi zu lernen. Dort besuchte Alexandra auch die Grundschule, wo sie auf Englisch unterrichtet wurde.

Kurz nach Alexandras Rückkehr aus Ghana folgte die Mutter Alexandras Vater, der sich mittlerweile in London eine Existenz aufgebaut hatte. Alexandra ging dort ebenfalls für etwa ein halbes Jahr zur Schule, bevor die Mutter beschloss, nach Hamburg zurückzukehren. Hier kam Alexandra, mittlerweile 8 Jahre alt, in die zweite Klasse. Nach eigener Darstellung verlief die Re-Integration in die deutsche Schule denkbar reibungslos. Ab der 5. Klasse besuchte sie die Gesamtschule, schaffte den Übergang in die gymnasiale Oberstufe und schloss im Alter von 20 Jahren ihre deutsche Schulausbildung mit dem Abitur ab. Sie interessiert sich für Modedesign, entsprechende Ausbildungschancen in Deutschland erschienen ihr allerdings aufgrund ihres nur mittelmäßigen Notendurchschnitts eher gering. Ihrem Vater gelang es aber, ihr einen Studienplatz an einem Londoner *College for Fashion* zu besorgen. Da sie durch Ferienreisen regelmäßigen Kontakt zum Vater und dessen neuer Familie gehalten hatte, verlief auch dieser Schritt in ihrer Bildungsmigration problemlos. Ihrem Bericht im dritten Interview zufolge, das sie während eines Urlaubs in Hamburg nach ihrem ersten Studienjahr gibt, verläuft die College-Ausbildung in London höchst erfolgreich. Alexandras transnationales Netzwerk in Europa spielt auch für ihre weiteren Bildungs- und Zukunftspläne eine wichtige Rolle. Im Hinblick auf Praktika in der Modebranche denkt sie z.B. über Aufenthalte bei Verwandten in Paris oder Mailand nach. Den Eintritt ins Berufsleben kann sie sich sowohl in London als auch in Hamburg vorstellen. Reisen nach Ghana – zur Pflege ihrer „kulturellen Wurzeln“ (wie sie dies nennt) – plant sie für die Lebensphase nach ihrer beruflichen Etablierung in Europa. Ihre Biographie und ihr transnationales familiäres Netzwerk scheinen ihr ein Leben und eine Ausbildung an und zwischen verschiedenen Orten nahe zu legen. Nichts deutet darauf hin, dass sie Lebensortswechsel – auch über nationale Grenzen hinweg – als biographische Brüche denkt.

Claudia

Claudia, deren Eltern als portugiesische Arbeitsmigranten nach Deutschland kamen, wurde ebenfalls in Hamburg geboren, und auch sie macht während der Ausbildung Mobilitätserfahrungen im transnationalen Sozialraum der Migration und plant ihre Zukunft an unterschiedlichen Orten. Claudia und ihre beiden älteren Geschwister wuchsen bei den Eltern in Hamburg auf und waren hier von klein an in die portugiesische Community eingebunden, in der Claudia insgesamt zehn Jahre lang ein nachmittägliches Unterrichtsangebot in Portugiesisch besuchte. Der Ausbau der herkunftssprachlichen Kompetenzen auf schriftsprachlichem Niveau sei in ihrem portugiesischen Verwandten- und Bekanntenkreis selbstverständlich gewesen. Auch in den Jugendgruppen der portugiesischen Community waren Claudias Portugiesischkenntnisse relevant, weil sie immer wieder neu zugewanderte Jugendliche kennenlernte, die noch kein Deutsch sprachen. Die Sommerferien verbrachte die Familie regelmäßig in Portugal, wo die Eltern eine Eigentumswohnung erwarben. Jeden Sommer traf Claudia in Portugal Verwandte und Bekannte, die das Jahr über in verschiedenen Zielländern der portugiesischen Migration lebten. Ihr eigenes verwandtschaftliches Migrationsnetzwerk umspannt Orte in Deutschland, Frankreich, Brasilien und der Schweiz. Claudias ältere Schwester ging nach dem Realschulabschluss in Hamburg nach Portugal, wo sie die Eigentumswohnung der Familie bezog und in die portugiesische Oberstufe eintrat, um die Hochschulreife zu erreichen. Der ältere Bruder lebte ebenfalls einige Jahre in Portugal, war dort erwerbstätig und kehrte dann nach Hamburg zurück. Claudia selbst wechselte nach der 8. Klasse vom Gymnasium an eine Realschule und bewarb sich für Ausbildungsstellen als Hotelfachfrau, Reiseverkehrskauffrau oder Großhandelskauffrau. Dabei sei, so ihre Erklärung, der Wunsch leitend gewesen, später einmal in der Hotelbranche in Portugal tätig zu sein. Statt eine Ausbildung zu beginnen, ging sie im Anschluss an den Realschulabschluss jedoch erst einmal eine Weile nach Portugal, um sich einen Eindruck vom dortigen Schulalltag zu verschaffen und ihre Chancen abzuwägen, das in Deutschland nicht realisierte Abitur zu erlangen, um ein Studium zu beginnen. Ihre Schwester und weitere Jugendliche aus den portugiesischen Communities in Deutschland und Frankreich fungierten als Vorbilder dafür, als „Remigrantin“ oder „Remigrant“ hohe Bildungsaspirationen in Portugal zu verfolgen. Claudia entschied sich dann aber gegen das portugiesische Abitur. Zurück in Hamburg begann sie eine schulische Ausbildung als Fremdsprachenkorrespondentin in der Hoffnung, über diese Ausbildung das Fachabitur erreichen zu können. Charakteristisch für sie war, dass sie auch jetzt betonte, sich mit der eingeschlagenen Laufbahn keinesfalls auf Deutschland festlegen zu wollen. Während im ersten Interview die Lebensbedingungen und familiären Kontakte in Portugal Thema waren, betrachtete sie die Option, in der Zukunft wieder nach Portugal zu gehen, allerdings zunehmend im Hinblick auf berufliche Perspektiven. Sie verfolgte die Strategie, Optionen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland und Portugal zu vergleichen und für die eigene Laufbahn abzuwägen.

In den transnationalen Bildungslaufbahnen der beiden jungen Frauen zeigen sich also trotz unterschiedlicher Migrationskontexte eine Reihe von Parallelen,

insbesondere im Hinblick auf ihre Mobilität unter Nutzung der sozialen Ressourcen innerhalb ihrer transnationalen Netzwerke. Im Folgenden geht es uns nun darum, das Konzept der „hybriden Identitäten", dessen theoretische Implikationen wir bereits skizziert haben, auf die diskursiven Selbstpositionierungen dieser beiden Transmigrantinnen zu beziehen. Die Interviewaussagen für diese vergleichende Interpretation haben wir anhand der Codierkategorien „Identitätskonstruktion" und „Ethnizität" ausgewählt. Der Bezug zwischen theoretischem Konzept und Analyse des empirischen Materials wird mittels der Fragestellungen, die wir auf der Basis unserer Theoriediskussion entwickelt haben, hergestellt (vgl. S. 249f.).

Auseinandersetzung mit dominanten Diskursen der kulturellen Identifizierung
Sowohl Claudia als auch Alexandra berichten darüber, dass sie im Herkunftsland der Eltern als „deutsch" (bzw. Alexandra auch als „europäisch") wahrgenommen werden. Allerdings hat diese Fremdzuschreibung je unterschiedliche Untertöne und Effekte. Claudia, die sich wie andere Jugendliche portugiesischer Herkunft sehr stark mit dem Herkunftsland der Eltern identifiziert, fühlt sich durch diese Fremdwahrnehmung in ihrem „Portugiesisch-Sein" verunsichert:

C: Ich denke mal, für die sind wir keine Portugiesen, für die sind wir einfach Deutsche, weil wir halt in Deutschland aufgewachsen sind, weil wir hier geboren sind […], weil wir auch die Sprache beherrschen. Und so, ja, typisch Deutsche [lacht].

Sie erklärt sich die Fremd-Identifizierung als ‚Deutsche', die sie in Portugal erfährt, unter anderem anhand der Kriterien ‚Geburtsort' und ‚Sprache'. Dass diese Etikettierung für sie auch eine stereotypisierende Abwertung und Ausgrenzung impliziert, wird hier durch die Wendung „typisch Deutsche" und ihr Lachen angedeutet und zeigt sich im weiteren vor allem im engagierten Beharren auf ihrem Status als ‚Portugiesin", den sie mit Hilfe des Kriteriums der ‚familiären Abstammung' legitimiert:

C: Ich weiß, dass ich Portugiesin bin, und dabei bleibt es [lacht]. Auch wenn ich die Sprache nicht wie die dort beherrsche, das ist mir egal. Ich bin Portugiesin, meine Eltern sind Portugiesen, ich bin immer Portugiesin, ja.

Auch Alexandra wird im Herkunftsland mit der Zuschreibung einer „deutschen" oder „europäischen" Identität konfrontiert. Weder von ihr noch von anderen afrikanischen Interviewpartner/innen wird dies jedoch als negativ-ausgrenzende Erfahrung dargestellt, sondern vielmehr als eine Art besonderer Auszeichnung, die Bewunderung hervorruft. So berichtet Alexandra beispielswiese, wie sie während ihres Aufenthalts bei der Großmutter in Ghana aufgenommen worden sei:

A: Das war – oah! Das war ´ne Zeit! Natürlich sah man wieder, ich bin so ein europäisches Kind! Ich hab' mich echt unterschieden, so, ne. Okay, und ich wurde auch verwöhnt, so [flüsternd] ‚Ja, sie kommt aus Europa, wir müssen sie verwöhnen', so, ne?

Die Wahrnehmung als „europäisches Kind" in Ghana basierte laut Alexandra zum einen auf der schlichten Information über ihren Migrationshintergrund; zum anderen war ihr herausgehobener Status durch die Ausstattung mit „Luxusartikeln" äußerlich sichtbar; so erhielt sie z.B. von ihrem Vater aus London zur

Einschulung in Ghana einen bunten Schulranzen mit applizierter Uhr, der unter Mitschülern wie Lehrern unerhörtes Aufsehen hervorrief. Schließlich verweist sie auch auf ihre „deutsche Erziehung" bzw. Sozialisation.

Alexandra und Claudia argumentieren im Verlauf der Interviews beide „ethnisch-essentialisierend". Claudia reklamiert, aufgrund ihrer familiären Herkunft „immer" (kann heißen, ‚in jeder Situation' oder ‚für immer') Portugiesin zu bleiben, und impliziert in dieser Aussage Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit als Momente nationaler Identität qua biologischer Abstammung – unabhängig von im Migrationskontext ‚erworbenen' Merkmalen (z.B. Sprachgebrauch), durch die sie sich von in Portugal lebenden Portugiesen unterscheide. Alexandra rekurriert wiederholt auf ihre „kulturellen Wurzeln", die sie in Ghana lokalisiert, und sie verweist auf ihre ‚Hautfarbe', die sie – so wohl ihre Implikation – unumstößlich als ‚Afrikanerin' ausweise.

In einem zweiten Schritt der Selbstverortung durchbrechen aber beide Interviewpartnerinnen diese auf Eindeutigkeit hin angelegten ethnisch-nationalen Identitätskonstruktionen durch eine Redeweise, die die Gleichzeitigkeit von – ihrer Erfahrung nach – als unvereinbar Gedachtem zum Ausdruck bringt. So antwortet Claudia auf die Nachfrage, ob sie sich nicht „manchmal ein bisschen als Deutsche" fühle:

C: Ja doch, [lacht] na klar, natürlich fühle ich mich als Deutsche. Das ist auch immer so komisch, man kommt in den Urlaub, da, und dann wird man da als Ausländer... „na guck mal, da kommen die Deutschen" und so. Kann ja nicht angehen, hier sind wir Ausländer, dort sind wir Ausländer. (...) Na ja, aber als Deutsche fühle ich mich doch manchmal auch, schon. Vor allem, weil ich viele deutsche Freunde habe, und ich komme mit den Eltern von denen und überhaupt mit allen gut klar und so. Und dann hat man doch schon das Gefühl, ach, ich bin genau wie die, ich bin hier keine Ausländerin, ich bin einfach wie die. Also fühle ich mich doch schon manchmal so, manchmal so.

Im Kontrast zu Claudia bezeichnet sich Alexandra recht eindeutig als „Deutsche"; die Ambivalenz dieses Selbstverständnisses kommt in ihrem Fall auf einer anderen Ebene ins Spiel, nämlich indem sie dieses Deutschsein als ein spezifisch anderes qualifiziert.

I: Was würdest du antworten, wenn dich einer fragt: ‚Wo kommst du her?'

A: Ich würde sagen, ‚Ja, meine Eltern kommen aus Ghana, aber ich bin hier geboren.' So sag' ich das. Ich bin eine schwarze Deutsche.

Claudia empfindet die Erfahrung, sowohl „hier" als auch „dort" als „Ausländerin" wahrgenommen zu werden, als doppelte Zurückweisung; dieser begegnet sie mit einer Redefigur der wechselnden, aber im Prinzip doppelten Zugehörigkeit: „manchmal so, manchmal so". Für Alexandra gestaltet sich das Verhältnis zwischen ihren potenziellen Zugehörigkeitskontexten demgegenüber deutlich weniger symmetrisch. Der Erfahrung des großen Statuszuwachses in Ghana aufgrund der Zuschreibung einer „europäischen" Identität entspricht in Deutschland eine zutiefst kränkende rassifizierende Abwertung, der Alexandra mit einer Selbstverortung als „Schwarze Deutsche" begegnet. In Deutschland als „Afrikanerin" wahrgenommen zu werden, ist eine äußerst ambivalente und eher beunruhigende Erfahrung. Dies zeigt im folgenden Zitat, in dem eine stereotype Zu-

schreibung thematisiert wird, z.B. die Distanzierung mit Hilfe para-sprachlicher Mittel (Tonfall, Lachen) an:

A: In der zehnten konnten wir Gymnastik wählen, und das ist so Tanzen, und da hatte ich einen Vorteil, weil ich/ ja, [ein bisschen ironisch] Afrikaner tanzen ja, ne. Und ich konnte mich irgendwie besser bewegen so, als die anderen, na ja. Ja, das war auch so ein Vorteil, ja [lacht ein bisschen spöttisch] das war auch der einzige Vorteil.

Im Unterschied zu den national kodierten Verortungen der „inner-europäischen" Migrantenjugendlichen ist die Identitätsaushandlung der „afrikanischen" Jugendlichen, die explizit oder implizit immer wieder auf ‚Hautfarbe' rekurriert, vorwiegend von der binär konstruierten Differenz „Afrika-Europa" gerahmt. Die sich hierin artikulierende Internalisierung der „Schwarz-Weiß"-Dichotomie belegt die Spezifität der „rassifizierenden Identitätskonstruktion" (vgl. hierzu *Mecheril* 2005).

Beide Mädchen setzen sich im Hinblick auf Herkunft und Zugehörigkeit auch mit dem Begriff der „Heimat" auseinander. Claudias Ausgangspunkt hierfür bildet ihre Verunsicherung, die ihre aus dominanter Perspektive uneindeutige Selbstverortung sowohl in Portugal als auch in Deutschland erfährt:

C: Bloß die merken nicht, dass das manchmal auch verletzt. Wenn man da ankommt, „guck mal die Deutschen kommen", und hier in Deutschland heißt es, „guck mal die Portugiesen". […] Sowohl hier als auch dort werde ich als Ausländerin angesehen […]. Und dann ist es auch schwer, sich dort so richtig... zu sagen, ich fühle mich hier richtig zu Hause. Meine Heimat ist zwar Portugal, aber wiederum ist auch Deutschland meine Heimat, das ist schwer zu sagen.

Claudias ‚Heimat' ist „Portugal, aber wiederum auch Deutschland" – das sei „schwer zu sagen". „Schwer zu sagen" kann hier zweierlei bedeuten, und beide Interpretationen lassen sich auf Claudias Situation sinnvoll anwenden. Zum einen ist es für Claudia schwierig, sich „zu Hause" zu fühlen, wo sie als „Ausländerin" wahrgenommen wird, und das ist sowohl in Portugal als auch in Deutschland der Fall; vor diesem Hintergrund ist es „schwer zu sagen", im Sinne von „schwer zu entscheiden", ob Deutschland und/oder Portugal als ‚Heimat' bezeichnet werden können. Zum anderen sind in Claudias eigener Wahrnehmung Portugal und *auch* Deutschland ihre ‚Heimat'; die doppelte Selbstverortung, die dem dominanten Konzept eindeutiger Zugehörigkeit widerspricht, ist jedoch schwer vermittelbar – also „schwer zu sagen".

Alexandras „Heimat"-Überlegungen setzen ebenfalls bei ihrem Bedürfnis nach fragloser Zugehörigkeit an. Diese Zugehörigkeit kann sie im Hinblick auf das Herkunftsland ihrer Eltern nicht empfinden, da sie dort lediglich als kleines Mädchen ein Jahr gelebt hat. Dennoch verortet sie in Ghana ihre „Kultur" (in anderen Kontexte spricht sie von ihren „kulturellen Wurzeln"), zu der sie eine „Verbindung" aufrechterhalten und stärken möchte. Als Bindeglied zwischen sich und „ihrer Kultur" beruft sie sich aber nicht etwa auf die Beziehung zu ihrer Großmutter oder zu anderen Verwandten in Ghana – sondern sie macht hier wiederum ‚Hautfarbe' relevant:

A: (….) Nee, weil ich muss meine Kultur doch kennen lernen, jetzt ist das zwölf Jahre her, ich weiß nix von Ghana, weil Ghana vor zwölf Jahren – Ich hab' gehört, Ghana hat sich

> *so* verändert. Ich kann nichts dazu sagen, also, ich fühl' mich ein bisschen so heimatlos. Also, Deutschland ist meine Heimat, so für mich, aber – ich bin schwarz. Ich hab' zu wenig Verbindung zu meiner Kultur, also, die Verbindung zu einer Kultur muss stärker sein.

Alexandras Suchbewegung weist insofern gewisse Parallelen zu Claudias Rede über „Heimat" auf, als es für beide Mädchen um eine doppelte Zugehörigkeit geht, die aber zugleich „hier" wie „dort" nicht fraglos besteht. Im Kontrast zu Claudia formuliert Alexandra ihre Heimatgefühle weniger in einer „Sowohl-als-auch"-Figur, sondern erklärt, sie fühle sich „ein bisschen so heimatlos". Die Wendung „Deutschland ist meine Heimat, so für mich, aber – ich bin schwarz" lässt sich so lesen, dass Alexandra Deutschland (für sich) zwar als Heimat empfindet oder empfinden würde, schließlich ist sie hier geboren und aufgewachsen und spricht durch ihre Pflegemutter in Kleinkindtagen Deutsch als Erstsprache – wäre da nicht ihre ‚Hautfarbe', die offenbar (anderen) signalisiert, dass Deutschland nicht ihre Heimat sein kann.

Selbstverortungen als „Transmigrantinnen"

Identitätskonstruktionen, die sich auf „Nation", „Ethnizität" oder „Kultur" berufen, (re-)-konstruieren immer auch das jeweilige „Kollektiv", das in dieser Ich-Identifizierung vorausgesetzt scheint. Wenn Alexandra sagt „ich bin so ein europäisches Kind" in Ghana – wo sie ihre „kulturellen Wurzeln" verortet, *und* „ich bin schwarze Deutsche", oder wenn Claudia betont „ich weiß, dass ich Portugiesin bin, und dabei bleibt es" *und zugleich* „natürlich fühle ich mich als Deutsche […] ich bin genau wie die", dann geht es nicht nur um eine Selbstverortung in multiplen Zugehörigkeitskontexten, sondern auch um eine effektive Verschiebung und Dekonstruktion der jeweiligen dominanten „Wir-Konstruktionen", die auf Ausschließlichkeit hin angelegt sind.

Einen Ansatzpunkt für kollektive Identitätskonstruktionen „dritter Art" finden wir in der Rede der beiden Transmigrantinnen über ihre Freundschaftsnetzwerke und Peer-group-Beziehungen. Claudia schildert die Kontakte, die sie bei ihren Portugalaufenthalten knüpft. Sie lerne Jugendliche „aus Deutschland, aus der Schweiz, aus Frankreich" kennen:

I: Sind das vor allem Leute, die dann auch Familie noch haben in Portugal?

C: Ja, genau. […] Aber man lernt auch portugiesische neue Leute kennen, ist klar. Aber mir bringt das persönlich mehr Spaß mit den Leuten aus anderen Ländern als aus Portugal. Weiß ich nicht, weil die halt in unserem Stil leben, irgendwie. Portugal ist ein kleines Land, und da ist das noch nicht alles so entwickelt, wie es in Frankreich zum Beispiel entwickelt ist, oder in der Schweiz.

I: Was meinst du damit? Was wäre jetzt, was du ‚unseren Stil' nennst?

C: Weiß nicht, ihre Denkweise erst mal so, ihre ganze Denkweise. In Portugal sind sie halt ein bisschen anders. Porto ist eine Großstadt, und Lissabon ist eine Großstadt, aber mehr kenne ich da an Großstädten nicht, und in Frankreich gibt es genügend Großstädte, und in Deutschland auch. Überhaupt so, eine ganz andere Denkweise [haben] die Portugiesen als die Deutschen oder die Franzosen.

I: Und auch anders als die Portugiesen in Deutschland sozusagen?

C: Ja genau, genau die meine ich ja, die meine ich. Doch, eine ganz andere Denkweise. Und die Portugiesen in Frankreich haben schon die gleiche Denkweise wie wir Portugiesen in Deutschland.

Für Jugendliche, die ihren Lebensmittelpunkt in unterschiedlichen Zielländern portugiesischer Migration haben, sind die Dörfer zum alljährlichen Treffpunkt geworden. Claudia beschreibt, warum ihr die Jugendlichen aus anderen migrierten Familien näher sind als diejenigen, die immer in Portugal gelebt haben. Die Gruppe der Jugendlichen aus migrierten Familien zeichne sich durch einen gemeinsamen „Stil" bzw. durch eine ähnliche „Denkweise" aus, die von Claudia als ‚großstädtisch' charakterisiert wird. „Stil" und „Denkweise" der Jugendlichen in den ländlichen Regionen Portugals beschreibt sie als „nicht so entwikkelt", während sie selbst ihren Erfahrungshorizont mit denen teile, die sich, wie sie, in einem ‚transnationalen sozialen Raum' bewegen. Wenn sie sagt: „[D]ie Portugiesen in Frankreich haben schon die gleiche Denkweise wie wir Portugiesen in Deutschland", dann entwirft sie eine ‚imaginierte Community', die quer zu den nationalen Konstruktionen liegt. Viele Jugendliche portugiesischer Herkunft artikulieren in den Interviews einen solchen Gegensatz zwischen ‚Dorf' und ‚Großstadt', um ihre soziale Zugehörigkeit zu beschreiben. Dieser Befund lässt sich insofern verallgemeinern, als diverse Studien belegen, dass die Identifizierung mit einer Großstadt in allen städtischen Migrationszentren üblich ist. In einer quantitativen Studie von *Straßburger* (2001) über Migrantenjugendliche in Frankfurt z.B. bezeichneten sich zwei Drittel der Befragten als „Frankfurter". Diese Selbstbezeichnung impliziert aber keine „deutsche Identität" – quasi in lokalisierter Form über eine deutsche Stadt. Vielmehr ist Frankfurt für die befragten Jugendlichen nicht „deutsch", sondern eine transnationale, kosmopolitische Metropole, in der sie soziale und kulturelle Diversität als Normalität erfahren und soziale Räume für entsprechende eigene Projekte vorfinden (*Straßburger* 2001, vgl. *Römhild* 2003).

Alexandra wird, wie es scheint, erst im Laufe der drei Interviews bewusst, dass sowohl in Hamburg als auch in London ihre engsten Freundinnen Schwarze Mädchen sind, die sich mit ihr zu Mädchen-Cliquen zusammentun. Häufig stammen diese Mädchen oder deren Eltern zwar ebenso wie sie aus Ghana, am Londoner College gehören aber auch ein Mädchen aus dem Kongo und eines aus Grenada zur Clique. Freundschaften zu einzelnen weißen Mädchen, darunter eine Klassenkameradin in Hamburg und eine englische College-Studentin in London, stellen die zentrale Rolle der Schwarzen Mädchen-Cliquen in Alexandras Leben nicht in Frage. Diese zeichnen sich durch eine ausgeprägte „Wir-Identität" aus, obgleich die beteiligten Mädchen in Hamburg beispielsweise aus ganz verschiedenen Lebenskontexten stammen. Als Gemeinsamkeit stellt Alexandra heraus:

A: Wir sind alle/ aber Schwarze, ne? […] Ja, und wir vier. Wie soll ich sagen? Wir haben uns getroffen, wir haben uns gefunden, einfach. Und wir passen echt gut zusammen. […] Was uns so auszeichnet, wir sind auch noch so richtig typische Deutsch-Afrikanerinnen (.) von denen fast noch keine in Ghana war, ey. Ich war in Ghana, Jennifer noch nie. Shirley war vielleicht auch da, aber sie ist auch so eine deutsche Ghanesin. Sie versteht ja/ sie kann nicht mal/ Sie spricht kein Ghanesisch! (I: Nee?) Wenn ich mit ihr spreche, versteht sie mich schon, und ein bisschen spricht sie, aber/ wir sind richtige Deutsch-Afrikanerinnen.

In Alexandras Präsentation ihrer Freundschaftsbeziehungen besteht also die gemeinsamkeitsstiftende Erfahrung nicht notwendig in der persönlichen transnationalen Mobilität, sondern vor allem im Status als „Schwarze" bzw. „Afrikanerin" in Europa. Vergleichbar mit der transnationalen Dimension in den Peergroup-Beziehungen von Claudia ist bei Alexandra die Betonung der „hybridisierenden" Bindestrich-Identität als *Deutsch*-Afrikanerinnen.

4. Hybride Identitäten?

Unsere exemplarische Analyse zeigt, dass das Konzept „hybrider Identitäten" den Blick für bestimmte Phänomene im Sinne einer Spurensuche schärft. Im Vergleich zweier Typen von Migrantenjugendlichen konnten anhand dieses Konzepts zunächst – möglicherweise unerwartete – *Parallelen* in den Herausforderungen an die jugendliche Selbstverortung in transnationalen Kontexten und in den diskursiven Strategien des Umgangs mit diesen Anforderungen und Zumutungen herausgearbeitet werden (1). Darüber hinaus lassen sich aber mit Blick auf kategoriale Unterschiede der Herrschaftslegitimation auch spezifische *Differenzen* sichtbar machen (2).

In den Identitätsdiskursen beider Interviewpartnerinnen werden national kodierte bzw. ethnisch-essentialisierende Deutungsmuster aufgegriffen aber zugleich durchkreuzt.

1. Wir haben den Begriff der „hybriden Identität" zunächst ausgehend von *Hall* als einen spezifischen diskursiven Modus gefasst, in dem sich jugendliche Transmigrantinnen in dominante national-kulturelle Repräsentationsprozesse einschreiben bzw. in ihnen verorten: Im Unterschied zum Modus der „kulturellen Homogenisierung", der im Bezug auf eine weltweite Jugendkultur über „universal" erscheinende Markierungen (z.B. Kleidung, Musikstile) funktioniert, die allerdings stark von *westlichen* Konsumgütern und Medienprodukten geprägt sind, und zum Modus des „Partikular-Ethnischen", der sich in einem Rekurs auf „kulturelle Wurzeln", „kulturelle Reinheit" und „Tradition" artikuliert, zeichnet sich der Modus des „Hybriden" dadurch aus, dass Verbindungen zwischen offenkundig disparaten und widersprüchlichen Deutungsangeboten hergestellt und dadurch auch die Bedeutungen der re-artikulierten Elemente transformiert werden. Über die unterschiedlichen Migrationskontexte hinweg finden sich Parallelen in den beiden Fallbeispielen: In den Identitätsdiskursen beider Interviewpartnerinnen werden national kodierte bzw. ethnisch-essentialisierende Deutungsmuster aufgegriffen, zum Teil explizit bestätigt – durch eine jeweils spezifische Reartikulation widersprüchlicher Elemente aber zugleich durchkreuzt. Beide Jugendliche erörtern darüber hinaus in Abgrenzung zu dominanten nationalen Identitäten, die auf Eindeutigkeit und Homogenität hin angelegt sind, innovative „grenzüberschreitende" Wir-Konstruktionen, die auf der Identifikation mit anderen Jugendlichen in transnationalen und uneindeutigen Lebenslagen basieren.

2. Unterschiedliche politisch-hierarchische Strukturen bedingen aber spezifische Differenzen in den Selbstverortungen der jungen Frauen. Claudia, deren Eltern aus Portugal stammen, bewegt sich *innerhalb* der europäischen Strukturen, d.h. einem politischen Gebilde, das sich analog zu den Nationalstaaten über alle historischen (politischen, sozialen, ökonomischen etc.) Differenzen hinweg – unter

Rückgriff auf „gemeinsame historische und kulturelle Wurzeln“ und über eine Abgrenzung nach außen – zu etablieren sucht. Alexandras Fall hingegen illustriert die Erfahrungen von Jugendlichen, die in den dominanten Repräsentationssystemen in ebendiesem für Europa konstitutiven *Außen* positioniert werden: als „afrikanische“ Jugendliche.

Der *rechtliche Status* als Unionsbürgerinnen und -bürger ist für die Jugendlichen portugiesischer Herkunft sehr wichtig, denn durch diesen sehen sie sich in Deutschland weitgehend gleichberechtigt mit den deutschen Jugendlichen „ohne Migrationshintergrund“. Gleichzeitig zeugen Claudias Selbstverortungen, wie die der Jugendlichen portugiesischer Herkunft überhaupt (vgl. *Fürstenau* 2004a, S. 222ff.), davon, dass „Europa“ für diese Gruppe als Angebot für eine *kulturelle Identifikation* keine große Bedeutung hat. Claudias Identitätsdiskurs kreist nicht um eine Identität als „Europäerin“, sondern um die Spannung zwischen und die Gleichzeitigkeit von „Deutschsein“ *und* „Portugiesischsein“ (sowohl als auch) – sowie um das Selbstverständnis als Transmigrantin, das sich quer zu den nationalen Grenzen konstituiert. Sie stellt durch ihre Selbstpositionierung national kodierte Diskurse und die Zuschreibung „Ausländerin“, die auf ihre Herkunft aus dem „Gastarbeitermilieu“ verweist, in Frage und damit auch die soziale und kulturelle Inferiorität, die dem Status „Ausländer“ in Deutschland eingeschrieben ist.

Alexandras Positionierung unterscheidet sich grundsätzlich von Claudias, denn im Hinblick auf die „kulturelle Identität“ afrikanischer Jugendlicher steht offenbar anderes und mehr auf dem Spiel, als Fragen nationaler Zugehörigkeit und Loyalität sowie die Platzierung in einem System der relativen nationalen und sozialen Über-/Unterordnung. Es geht um *rassistische* Hierarchien und *postkoloniale* Unterwerfungsverhältnisse. Insofern die „kulturelle Identität“ nicht nur des nationalen Konstrukts Deutschlands, sondern auch Europas ‚natürlich‘ eine „weiße Identität“ ist, ist Alexandras Selbstaussage „natürlich […] ich bin so ein europäisches Kind“ eine Provokation, die die tief liegenden und (heute) selten explizit gemachten rassistischen Strukturen der „europäischen Identität“ sichtbar macht.

Das zentrale Moment „hybrider Identitäten“: dominante bzw. herrschaftslegitimierende Deutungsmuster zu durchkreuzen und in Frage zu stellen.

Alexandras Aussagen verweisen auf das zentrale Moment „hybrider Identitäten“, das in unserer Lesart in dem Effekt besteht, dominante bzw. herrschaftslegitimierende Deutungsmuster zu durchkreuzen und in Frage zu stellen. Zwar thematisiert Alexandra die Zumutung, die die Identifikation mit einer sozial abgewerteten, missachteten Position in der globalen Machtgeographie impliziert, nicht ausdrücklich bzw. im Sinne einer politisch bewussten Stellungnahme. Aber die Art und Weise, in der die Selbst-/Fremdzuschreibungen artikuliert werden, lassen keinen Zweifel, dass die Machtkonstellationen intuitiv klar erfasst – und herausgefordert werden.

Begriffe aus dem Wortfeld der „Hybridität“ haben in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die erziehungswissenschaftliche, biographisch orientierte Migrationsforschung gefunden. Unser Beitrag lässt sich hier einreihen. Wie bei jedem „modischen“ Begriff besteht die Gefahr einer zunehmenden Beliebigkeit und Unschärfe in seiner Verwendung, insofern jede Form von Identitätsartikulation, die unterschiedliche Elemente neu kombiniert, als „hybrid“ qualifiziert

wird. Dabei wäre zum Beispiel zu reflektieren, inwiefern sich das von *Hall* ursprünglich zur Beschreibung politisch motivierter *kollektiver* Identitäten[1] geprägte Konzept der „hybriden Identität" auch auf *individuelle* Identifikationen übertragen lässt. Dieser Frage kann ausgehend vom Fallbeispiel Alexandra nachgegangen werden. Alexandra formuliert keine politische Selbstverortung im Sinne einer kollektiven Schwarzen Identität. Aber unabhängig von ihren bewussten Intentionen hat ihre Selbstbezeichnung als „typische Deutsch-Afrikanerin" und als „Schwarze Deutsche" dennoch einen politischen Effekt, insofern das deutsche Nationenverständnis „weiß" ist (vgl. *Walgenbach* 2005). Das Beispiel der Selbstverortung als „Schwarze Deutsche" deutet vielleicht an, dass Übergänge zwischen individuellen und kollektiven Identitäten fließend sind.

Anmerkung

1 *Hall* erläutert seine Überlegungen am Beispiel der Bezeichnung „Schwarze", die in den 1970er Jahren im britischen Kontext als neue Identifikationsmöglichkeit sowohl für afrokaribische als auch asiatische Communities entstand. Diese „schwarze Identität" basiert, so *Hall*, nicht auf einer kulturellen, ethnischen, sprachlichen oder gar physischen Gleichheit, sondern auf der Erfahrung der Diskriminierung als „nicht-weiße Andere" in der dominanten Kultur. Insofern sei diese Identität ein gutes Beispiel für den politischen Charakter neuer (hybrider) Identitäten (*Hall* 1999a, S. 433f.)

Literatur

Bhaba, H. K. (1990): The Third Space. In: *Rutherford, J.* (Hrsg.): Identity. Community, Culture, Difference. – London, S. 207-221.

Derrida, J. (1975): Semiologie und Grammatologie. Ein Interview von Julia Kristeva. In: *Brütting, R./Zimmermann, B.* (Hrsg.): Theorie – Literatur – Praxis. Arbeitsbuch zur Literaturtheorie. – Frankfurt a. M., S. 144-164.

Derrida, J. (1990): Grammatologie. – Frankfurt a.M.

Fürstenau, S. (2004a): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. – Münster u.a.

Fürstenau, S. (2004b): Transnationale (Aus-) Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7 (1), S. 33-57.

Fürstenau, S./ Niedrig, H. (2007a): Transnationale Migration und Jugend. In: *Johler, R./Thiel, A./Schmid, J./Treptow, R.* (Hrsg.): Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung. Europa und seine Fremden. – Bielefeld (im Erscheinen).

Fürstenau, S./Niedrig, H. (2007b): Jugend in transnationalen Räumen. Bildungslaufbahnen und Zukunftschancen von Migrantenjugendlichen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. In: *Geisen, T./Riegel, C.* (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. – Wiesbaden (im Erscheinen).

Ha, K. N. (2005): Macht(t)raum(a) Berlin – Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: *Eggers, M.M./Kilomba, P./Piesche, P./Arndt, S.* (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. – Münster, S. 105-117.

Hall, S. (1999a): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: *Hörning, K. H./Winter, R.* (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. – Frankfurt a. M., S. 393-441.

Hall, S. (1999b): Ethnizität: Identität und Differenz. In: *Engelmann, J.* (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. – Frankfurt a. M., New York, S. 83-98.

Hewitt, R. (1998): Ethnizität in der Jugendkultur. In: *Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Meyer, M.A.* (Hrsg.): Pluralität und Bildung. – Opladen, S. 13-23.

King, V. (2005): Adoleszenz und Migration – eine verdoppelte Transformationsanforderung. In: *Bründl, P./Kogan, I.* (Hrsg.): Kinder jenseits von Trauma und Fremdheit. – Frankfurt a. M., S. 30-51.

Mecheril, P. (2005): Der doppelte Mangel, der das Schwarze Subjekt hervorbringt. In: *Eggers, M.M./Kilomba, P./Piesche, P./Arndt, S.* (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. – Münster, S. 73-79.

Niedrig, H./Schroeder, J. (2003): Beschreibung des Forschungsprojekts. Fragestellungen, theoretische Einbettung und methodische Ansätze. In: *Neumann, U/Niedrig, H./Schroeder, J./Seukwa, L.H.* (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster, S. 23-40.

Pries, L. (2000): „Transmigranten" als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: *Gogolin, I./ Nauck, B.* (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. – Opladen, S. 415-437.

Römhild, R. (2003): Confronting the Logic of the Nation State. Transnational Migration and Cultural Globalisation in Germany. In: Ethnologia Europea 33 (1), S. 61-72.

Straßburger, G. (2001). Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt a. M. – Bamberg.

Walgenbach, K. (2005): ‚Weißsein' und ‚Deutschsein' – historische Interdependenzen. In: *Eggers, M.M./Kilomba, P./Piesche, P./Arndt, S.* (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. – Münster, S. 377-393.

On Border Identities: *Transfronterizo* Students in San Diego

Ana María Relaño Pastor



Ana Maria Relaño Pastor

Abstract
This contribution focuses on *transfronterizo* students, who cross the Tijuana-San Diego border to attend private and public schools in San Diego (California). It analyzes how *transfronterizo* students construct their identity in daily interactions with Mexican and Anglo students at San Diegan schools. *Transfronterizo* students not only shape their social identities by 'the crossing experience', but also by the multiple interactions with diverse social networks on campus (e.g. *trolos, sociales, fresas, cholos, nacos, pochos, chicanos, Mexicanos, Mexicano Americanos, Tijuanenses,* and Mexicanos from the rancho, among others). Based on the transcriptions of 40 individually tape recorded interviews with border-crossing students collected by researchers from the *Transfronterizo* team, the paper documents the emergence of a transforming border identity that challenges exclusive ethnic and cultural identifications with either Mexican or Mexican-descent groups on the Southwest border of the United States.

Keywords: youth migration, transnational identity, crossing, border, language, education

'For long before there were borders, there were crossers' – Keep on Crossin' Manifesto

Introduction

This contribution focuses on the sociocultural reality of *transfronterizo* students[1], who reside on both sides of the Tijuana-San Diego border region and cross one of the busiest terrestrial port of entry in the world to attend private and public schools in South San Diego County (California). According to the Community Foundation (ICF)[2], *transfronterizos* are part of the estimated 50,000 trans-border Mexican residents who cross the border every day for jobs, schools, housing, medical care, shopping, entertainment, or visits to family and friends. Currently, there are no official figures on the number of students that cross the Tijuana-San Diego border (*Alonso* 2005). Researchers have focused their attention on commuters or cross-borders workers (*Alegría* 2002), as well as on transfronterizo families in Tijuana (*Ojeda* 1994), whose members are born, reside or work on either side of the Tijuana-San Diego border. However, the

transnational sociocultural reality of *transfronterizo* youth has not been specifically addressed in the literature.

The term *transfronterizo* emphasizes the continuous linguistic and cultural contact that border youth maintain as part of the multiple daily transactions across both sides of the Tijuana-San Diego border. Put on the spot by local newspapers because parents in South San Diego County complain that students from Tijuana claim fake addresses when registering for local schools or are allowed to turn in homework assignments in Spanish if they do not speak or write English (*Zuñiga* 2004), *transfronterizos* challenge immutable allegiances to either Mexican or Mexican American/Chicana-o social groups, blurring the boundaries between nationality, citizenship, language and social class. *Transfronterizos*' legal status as U.S. citizens, either by birth or naturalization,[3] provides them with the territorial flexibility to reside on both sides of the Tijuana-San Diego border. The fluidity of languages and cultural milieus in which they are involved everyday highlight the influence of border crossing experiences in the construction of their identity. Particularly, border enforcement measures (Operation Gatekeeper 1994) and, more recently, U.S. immigration policies in the post 9/11 era (US-VISIT Program to Screen Foreigners 2003), have impacted the border-crossing reality of *transfronterizo* students to the extent that their ethnic, cultural and linguistic identities are questioned by border authorities when they cross from Tijuana to San Diego.

How do *transfronterizos* talk about their identity in relation to social groups at schools in San Diego?

This chapter focuses on the relationships that *transfronterizo* students build within the school environment. In particular, this study addresses the following question: How do *transfronterizos* talk about their identity in relation to social groups at schools in San Diego?

The chapter answers this question from an interdisciplinary perspective. It draws on border approaches that emphasizes the *political* power of borders, which separates real and concrete cultural realities for the people who live along them (*Heyman* 1994; *Alvarez* 1995; *Michaelsen/Johnson* 1997; *Donnan/Wilson* (vgl. 1994, 1999); *Wilson/Donnan* 1998; *Vila* (vgl. 2000, 2003). In addition, it takes into account recent studies of Latino youth culture, which highlight the physical and metaphorical borders surrounding "the spectrum of Mexicanness" (*Bejerano* 2005, S. 3) in the Southwest. Similarly, it takes into consideration immigrant youth studies that address globalization, identity formation and education in the United States (*Rumbaut/Cornelius* 1995; *Portes* 1996; *Rumbaut/Portes* 2001; *Suárez-Orozco* 2004).

Data consist of 40 individual 1-2 hours sociolinguistic interviews about *transfronterizos*' border crossing experiences collected by members of the research team during 2004-2006. Particularly, the chapter discusses how *transfronterizos* ascribe and resist membership in different social groups in San Diego schools and identify with a *Tijuanense* border-crossing identity that escape exclusive allegiances with either a Mexican or Mexican American identity. While distance from Anglo social groups such as cheerleaders, football players, skaters, punks, marigüanos (potters), góticos (goths), and hippies is indexed by language (English versus Spanish), resistance to be ascribed a particular Mexican identity has to do with the complex interrelationship between knowledge of Spanish, English proficiency, social class, citizenship, and national origin.

Transfronterizos achieve their identity in between the two ends of a Mexican identity continuum. On the one hand, they resist Mexican elite identities such as *sociales*, *fresas* and *trolos* (labels for upper-middle class Mexican youth), and on the other hand, they oppose Mexican American identities such as cholos, pochos, and Chicanos (labels for acculturated Mexican-descent youth in the U.S.) based on Spanish proficiency and national origin. Moreover, the association found by other researchers between generational status and ethnic labels for Mexican-descent youth in the Southwest (*Lamare* 1982; *Buriel* 1987), which suggests a stronger identification with Mexican identities in first generation youth as compared to Mexican American and Chicano ethnic identities of second and third generation Mexican-descent youth, are questioned in the case of *Transfronterizos*. Our sample includes both U.S.-born and Mexican-born youth, who live on the border and forge transnational identities "on the move" between two nation-states (*Goldin* 1999, S. 4).

Border Identities in the Southwest

Transfronterizos' identification with Mexico and the labels associated with being Mexican in the United States need to be understood within the historical context of Mexican-descent people in the Southwest, whose migration history dates back to the first decades of the 20th century with the first waves of Mexican immigrants between 1910 and 1930 (*Buriel* 1987; *Gutiérrez* in press). The term Mexican designates national origin fundamentally, but as researchers suggest, it is subjected to complex notions of race, ethnicity, language and nationality in the Southwest (*Campa* 1979; *Martínez* 1994; *Gutiérrez* 2006)[4]. For example, the term Mexican American includes people of Mexican-descent born in the United States, but it differentiates from the label Chicano/a in the lack of political connotation. For Mexican-descent people in the Southwest, Chicano/a signifies a militant identity that emerged in the wake of the Chicano movement in the 60s in California and remains present nowadays among the Mexican origin youth association MeCHa (Chicano Student Movement of Aztlan[5]). Two other terms are part of the availability of ethnic labels among *transfronterizo* students: *pocho and cholo*. The word *pocho* (translated as "faded" or "cut off") signifies acculturated Mexican-descent people from California who have lost their language and traditions after the United States government took over the Spanish Southwest in 1846. Similarly, *cholo* designates people from Mexico "who were sent to California from Mexico because of their misdeeds" (*Campa* 1979, S. 5). Nowadays, these terms are re-signified in the Southwest on the basis of linguistic, national, or personal attributes connotations as our data shows in the next sections.

pocho
cholo

For this reason, as the anthropology of borders suggests, it is important to unmask the different realities of people living along different border environments in the Southwest (*Vila* 2000; 2003): Tijuana (Baja California)-San Diego (California), Nogales (Arizona)-Nogales (Sonora), El Paso (Texas)-Ciudad Juárez (Chihuahua)-, and examine the political power of borders and the influ-

ence of nation-states policies upon the people who organize their lives in the borderlands[6]. More research is needed to fully "tease out the ways in which the myriad types of people in the borderlands negotiate life" (*Alvarez* 1995, S. 462).

For example, *Bejerano* (vgl. 2005, S. 20) in her ethnography of youth culture at a Southwestern high school maintains how necessary it is to include a border theoretical framework to analyze the implications that border life has on the ethnic identity of Mexican immigrants and Mexican-American/Chicana-o youth cultures in the Southwest. In her opinion, "the lives of youths of Mexican descent represent a collage of conflicts, cultures, languages, celebration, locations, and ideologies that converge and diverge to form a crucial component of their persons: their ethnic, self, and border identities" (*Bejerano* 2005, S. 20). She argues for the negotiation of the "spectrum of Mexicanness" (vgl. 2005, S. 30) among Chicana-o/Mexican American and Mexican immigrant youth in their interactions with each other at school. However, her study does not include Mexican descent youth who are border-crossers. Contrary to Bejerano's study, this research tackles the influence of physical border-crossing experiences in the formation of ethnic and cultural identities in the Southwest. It adds to the complexity of identity formation that Bejerano claims, the central role that national origin, social class and language play in *transfronterizos*' ascription and rejection of different ethnic identities along the Mexicanness continuum that is negotiated with different social groups at schools in San Diego.

transfronterizo

Not only do *transfronterizo* students identify or distance themselves from ethnic labels associated to Mexican-descent people in the Southwest, but also from social class labels that designate Mexican youth on the border (*fresas, sociales, trolos*). *Fresa* (preppy) designates well-off youngsters from the Mexican elite. *Social* or Social in English (usually heard in plural as "the Socials") is synonymous with *fresa*, and refers specifically to upper-middle class, brand-name youngsters who live in Tijuana and attend private and public schools in Tijuana and San Diego. *Social* and *fresa* also share lexical boundaries with *trolo*, a newly coined term from Tijuana, which for some of the interviewees has been recently incorporated to the Tijuanense lexicon to refer to upper-class youth in Tijuana.

Fresa
Social

trolo

These social categories must be understood in relation to the notion of borderlands as sites and symbols of power, symbolic of the histories of nation-state building (*Donnan/Wilson* 1994, 1999; *Wilson/Donnan* 1998)[7]. In this sense, as these researchers agree, the people who inhabit them can undermine this power or challenge the immutability of the nation-state. Our data shows that *transfronterizos* find ways to destabilize the power of the border when, for example, they resist the questioning of their linguistic and national identity by border authorities. In these cases, *transfronterizos*' ability to cross the Tijuana-San Diego border as American citizens while sharing ethnic rights as Mexican citizens (*Baladrán* 2006, S. 14), coupled with their knowledge of English becomes the main resistance strategy.

Finally, we can have a better understanding of who *transfronterizo* students are if we consider how globalization, understood as "a set of processes that tend to de-territorialize important economic, social, and cultural practices from their traditional boundaries in nation-states" (*Suárez-Orozco/Qin-Hilliard* 2004, S.

14) blurs the distinction between "ascribed" and "achieved" identities as possible terms to explain the adaptation of immigrant children in the U.S. (*Suárez-Orozco* 2004, S. 177). According to Suárez-Orozco, ascribed identities are those imposed either by coethnics to signal membership to that particular group or by members of the dominant culture to decide which group the individual belongs to. Achieved identities, on the other hand, refer to the individual's sense of belonging to a group. Globalization allows immigrant youth to incorporate aspects of their bicultural experiences without having to choose between two cultures or giving up certain cultural characteristics to achieve others (*Suárez-Orozco* 2004, S. 192). Our data shows how *transfronterizos* accumulate cultural capital as border-crossers, which empower themselves across national, racial and class lines (*Chávez Montaño* 2006, S. 10).

Data

Data comes from transcriptions of 40 individually tape recorded sociolinguistic interviews about *transfronterizos*' border crossing experiences. The group consisted of high school and college-age *transfronterizo* students (16 males and 24 females) who had crossed the Tijuana-San Diego border to attend public and private schools in San Diego. Males students comprised a group of 16 to 30 year-olds who had been crossing the border regularly, from on occasional weekends (3 of them) to a period of 16 years on a daily basis. Likewise, female students consisted of 15 to 30 year-old young adults who crossed the border regularly for two up to seventeen years. These students became *transfronterizos* due to family decisions offering them a better education in the U.S, motivated by their legal status as U.S. citizens (24 were born in the U.S), dual nationality (10 of them), or gained American citizenship by naturalization[8] (6 of them). The majority of *transfronterizos* lived in San Diego at the time of the interview but crossing the San Diego-Tijuana border was part of their daily life, whether for entertainment, shopping, visits to family and relatives, dental and vision medical treatment, or in search of different services such as car mechanics, car-washes, and beauty salons among others. *Transfronterizos* had attended different private and public schools in South San Diego County and were familiar with the Mexican and U.S. educational systems. *Transfronterizo* identity was built upon the fluidity of border scenarios that were part of their everyday live. These included daily interactions in English and Spanish across the border (including code-switching and language varieties derived from a language contact situation, such as *Spanglish*) with members of different social groups. In the following pages, I focus on *transfronterizo* identity in relation to Anglo and Mexican-descent social groups at school.

Transfronterizo identity was built upon the fluidity of border scenarios that were part of their everyday live.

Analysis

The analysis is based on *transfronterizo* students' social representations of themselves and the students they interacted with in the answers they gave about social networks at schools in San Diego. The interview as a speech genre allows individuals to express their opinion, evaluate the world they are asked about, and show affiliation or distance from the subjects and events they talk about. Interviews are "sites of struggle where individuals strive to construct representations of themselves" (*Pomerantz* 2000, S. 25). The answers *transfronterizos* gave about social groups at school consisted of descriptions, evaluations, and narratives related to specific incidents among social groups. Specifically, individuals' categorization of themselves and others in narratives is central to the analysis of identity in discourse (*De Fina* 2003, S. 140; *Relaño Pastor* and *De Fina* 2005). Identity is understood in this paper as "the linguistic construction of membership in one or more social groups or categories" (*Kroskrity* 2000, S. 111).

Specifically, individuals' categorization of themselves and others in narratives is central to the analysis of identity in discourse

The analysis of interviews shows that *transfronterizos* manifest their identity through categorization processes employed to label and evaluate their relationships with different social groups at schools in San Diego. Within school settings, labeling is "a socially significant and contested practice" (*Eckert/McConnell-Ginet* 1995, S. 470) among youth's ascription of different group memberships. Self-categorization and labeling of different social groups in schools in San Diego are fundamental to understand *transfronterizos'* ethnic, cultural and linguistic identities. In addition, "social relationships are an integral part of identity stories that work to introduce, close off, balance, and rebalance possible self-identifications" (*Schiff* 2003, S. 273).

In the following sections, I discuss the main findings of *transfronterizo* identity as expressed in interview answers. First, I discuss how *transfronterizo* identity falls along two extremes of what I call "a Mexican identity continuum", following Bejerano's definition of the "spectrum of Mexicannes" (2005, *S. 30*). On the one hand, these students fail to identify with upper-class Mexicans from Tijuana (*sociales, fresas, trolos*), who also cross the border to attend private schools in San Diego, and, on the other hand, they distance themselves from Mexican-descent groups in the U.S. (cholos, pochos, and Chicanos). Second, I argue that *transfronterizos* forge their identity as border-crossers and empower themselves with the accumulated cultural capital they share across Mexico and the United States.

Neither *Sociales* nor *Cholos*

Transfronterizos talked about their identity in relation to Anglo and Mexican social groups at school. Distance from Anglo groups, such as cheerleaders, football players, skaters, punks, *marigüanos* (potters), *góticos* (Goths), and hippies was based on language: knowledge of Spanish and degree of bilingualism

in the case of *transfronterizos* versus English monolingualism in the case of Anglo groups. On the contrary, self-identification and distance from different Mexican or Mexican-descent social groups responded to a more complex set of criteria.

Data from the interviews indicate that among social groups at schools, *sociales* and *cholos* represent two extremes of a Mexican identity continuum, both of which *transfronterizos* distance themselves from on the basis of social class, national origin and knowledge of Spanish. *Sociales* (socials) embody the Mexican side of the continuum consisting of upper-middle class youth from Tijuana who cross the border to attend private and public schools in San Diego, and speak Spanish among themselves. The term *social* shares its semantic domain with *fresa* and *trolo* to index social class and high socioeconomic status. *Cholos*, on the other hand, represent the Mexican American side of the "spectrum of Mexicanness" Bejerano (2005) refers to. That is, U.S.-born youngsters who are acculturated, speak more English than Spanish, show limited proficiency in Spanish or no proficiency, mix both languages and speak Spanglish. This term shares its semantic domain with the labels *Chicano* and *pocho* to index national origin, generation of Mexican-descent people in the U.S., and English/Spanish proficiency.

Transfronterizos agree that although *social*, *fresa* and *trolo* share the same semantic domain, there are differences in terms of dress code, social class, and economic capital. *Trolo* equals *social*, and *social* equals *fresa*, as one of the interviewees put it, but *sociales* are also "wannabe fresas" who pretend to come from affluent families in Tijuana, but cannot afford shopping at the expensive stores *fresas* go to in San Diego. Instead, they clothe their *fresa* identity at the discount clothing stores of San Diego shopping malls. Those who do not success in this attempt are labeled "nacos" (tacky), *nacos trolos* (tacky trolos) or *sociales nacos* (tacky socials) as Armando suggests:

nacos
nacos trolos
sociales nacos

> **Armando**: *Socials* were vain. They spoke according to them very *fresitas*, like rich kids. They considered themselves to be very rich and you would find them at the discount store looking for clothes. When they saw you they would hide as if they had seen the devil, like "¡Ah!" *Socials* used to pretend all the time; they wanted to be *fresitas* but they weren't. *Socials* considered themselves very popular. I think *socials* criticized everybody, "¡Oh! Your sneakers are very tacky", or "you are not fashionable". [Interview, Male #3. April, 2005]

Transfronterizos resist being ascribed a *social*, *fresa* or *trolo* identity, even though they also claim to be *Tijuanense* and Spanish speakers. In some cases, being from Tijuana shows solidarity and blurs social class boundaries in order to distance from Mexican Americans. Janet explains it in the following way:

> **Janet:** There were the Mexican-descent football players but who were very acculturated, English spoke only, and I mean, they could not even say their names well in Spanish […] and then there were the socials, the group of Mexicans who only spoke Spanish and were Mexican [from Tijuana]. And then the rest who spoke Spanish and who were normal. [Interview, Female #4. June 2005]

In this excerpt, Janet distinguishes among two types of Mexican students, those who speak Spanish, whether *sociales* or *normales*, and those who are acculturated and speak no word of Spanish. *Transfronterizos* use the labels of Mexican

Americans and Chicanos interchangeably to refer to U.S.-born Mexicans. They did not acknowledge the political implications of the label Chicano within the Chicano Movement of the 60s and 70s in California. Although they do not align with either a Mexican American or Chicano identity, they do not resist these labels as much as they oppose *cholo* and *pocho* ones, which are also associated with Mexican American identities.

Cholos
cholillos
cholitos
pochos

Cholos, *cholillos*, *cholitos,* and *pochos* are at the other end of the Mexican identity continuum. In *transfronterizos*' opinion, they represent the Mexican American side of the continuum associated to stereotypes of U.S.-born or raised Mexicans. *Transfronterizos* refuse to be ascribed a *cholo* identity because, in their opinion, *cholos* are born in the U.S. They are not true Mexicans. *Cholos* speak more English than Spanish, including Spanglish; they speak limited Spanish or "español mocho" (broken Spanish); and they are *pochos* who neither belong to the United States nor to Mexico. *Cholos* do not cross the border on a regular basis although they can live in Tijuana or Mexico city; they are troublemakers at school ("they are at odds with socials" – Interview, Female #4-). Notice sociales should change to socials. They do not know about what being Mexican is all about; they do not know Mexican history; they claim Mexican pride even though they left Mexico at a very young age or never visited the country; and they have no interest in learning:

> **María**: *Cholitos*, like they are just at school, because the truth is that they have no desire to succeed, they are just there, that's it. A *cholo* has more to do with the physical appearance like I don't know, loose pants, shaved heads, excessive jewelry, flannel shirts, things like that. They are from here [U.S.], they are not from Tijuana, they are another group. [Interview, Female #3. June 2005]

María uses the Spanish diminutive -ito to mitigate the negative connotation of the word *cholo*, but detaches herself from them in terms of national origin (they are from the U.S.), and physical appearance. Social representations of *pochos* and by extension *cholos* and *Chicanos* have separated Mexican generations along the Río Bravo (*Valenzuela Arce* 2004, S. 126). Stereotypical social representations of *pochos* as Mexican traitors, who are from nowhere, do not speak Spanish and abandoned their Mexican roots, overlook the history of *norteños*, the inhabitants of the Mexican Northern border who were cut off from their own homeland by the U.S. government after the Treaty of Guadalupe Hidalgo (1848). As *Valenzuela Arce* (2004, S. 132) suggests, norteños and Chicanos were "*pochados*", literally cut off from Mexico and therefore lost their national identity. One of the interviewees pointed out that proximity to the border blurred *cholo*, *chicano* and *pocho* identities while at schools in Northern San Diego County, they were clearly differentiated from *sociales* or Mexicans who came straight from Tijuana. José introduces a narrative to exemplify his views about *cholos*:

norteños

pochados

> **José**: *Cholos* or Mexican Americans from the north of the county who are born in the U.S. have no idea what being Mexican is all about. For them, being Mexican means wearing the big hat, the big belt, the boots, listening to rancheras in high volume, but I mean, ask them about being a Mexican citizen or about Mexican history, I mean, they know absolutely nothing, I mean they don't know grammar, nothing about Spanish, nothing, and you know they are the most critical ones, aren't they? I mean they thought

> that because they were born in Mexico and left when they were one or two years old then they are true Mexicans. For example, I have a friend, I remember, that when we go to Tijuana he is all the time telling me about the gringo this or that, and 'I am so proud to be Mexican and not being an American citizen' and I asked him 'so, how old were you when you left Sinaloa?' He was born there in Culiacán, and he tells me 'when I was two' and I ask him 'And when was the last time you went back?' and he tells me, 'no, well I went there when I was eight or nine.' So, since he was two he has only visited a couple of times and now he is 26. And he is not the only one, the majority of Mexicans up North are like that, so they are all boasting about being Mexican but they are nothing and you cannot get along with them, I mean they speak more English than Spanish as well, the Spanish they know is very limited and sometimes you have to pay attention to how they are speaking, I mean, I cannot speak like that. I have to pay attention to what I am going to say because if not they are not going to understand me, so it is better if I speak English with them. If you want to see the big difference, simply in North County Mexicans are another story. Here it is more mixed, in the South, closer to the border, but you could see how those who hardly knew Spanish had their own group, and also the group straight from Tijuana, normally the socials. [Interview, Male #4. May 2005]

This narrative exemplifies how *transfronterizos* are aware of the linguistic and cultural reality of cholos, pochos and Chicanos in the U.S., and how, at the same time, they are very critical of who should count as truly Mexican. Mexican Americans who do not speak Spanish may "act Mexican" in intragroup interactions but cannot be "straight out" Mexicans if they do not speak Spanish. Contrary to *transfronterizos*, Mexican Americans and Chicanos are not border-crossers. Chicanos, as researchers suggest, have historically been considered a hybrid identity in the Southwest, who proclaim a *mestizo* heritage (Indian and European Spanish), working-class origins, Mexican roots, and English monolingualism as the children of bilingual second-generation Mexican Americans in the United States (*Gutiérrez* in press).

mestizo heritage

Only one of the interviewees claimed overtly to have a pocho identity, which she regarded as something advantageous and the result of living in the borderlands. Her self-identification as "*pocha fronteriza*" (border *pocha*) distances herself from Chicanos who live far from the border and assert to be "more Mexican than Mexicans." In the following excerpt, Helena refers to her experience as a college student at a university in Orange County (California), with Mexican Americans/Chicanos who keep strong cultural and ethnic ties with Mexico:

pocha fronteriza

> **Helena**: At the university I went to there were only Asians and there were few, really few Mexicans. The only Mexicans that I met, the closest Mexicans, were from Santa Ana, and like, they were more Chicanos, I mean, than Mexicans. But there were many that were really stuck to their culture, more the ones I used to hang out with. What is more, I became more Mexican being over there, I mean, in the cultural sense, than living on the border, like well, because I learnt to play in a band over there, I used to go to the Mexican cultural center over there and everybody was like superb identical to Mexicans, they used to spend time in Mexico, they took trips over there and all that. So, like it took me a little to relax because even though we are Mexicans we were very different culturally, I mean I was from the border and like, they were very, very, very Mexicans in the middle of the United States, right? [Interview, Female #7. July 2005]

Helena acknowledges the difference between U.S.-born Mexicans and Mexicans who live at the border. Her interactions with Chicanos who emphasize strong alliances with Mexico make her question the degree of her "Mexicanness" along

the continuum. She detaches culturally from Chicanos who live north of the border by asserting her border-dweller status. Helena was born in San Diego and crossed the Tijuana-San Diego border for 17 years. She self-identifies as *pocha* and finds no contradiction between being Mexican and *pocha* on the border. Being from the border allows her to shift her cultural and linguistic alliances. She can be a nationalist Mexican, a Spanish-speaking Hispanic, and a "*pocha fronteriza*" (border *pocha*) altogether, as the result of having grown up in the Tijuana-San Diego border:

"Hey! I am from the border and I can speak *pocho* if I want."

> **Helena**: I was the most *pocha* of all and I really lived in Mexico, none of them lived in Mexico, and they spoke a better Spanish, I mean, they did more Mexican things than any other, and like, I used to arrive as a *pocha*, playing electronic music in the car, I mean (laughs) and I lived here at that time, so it is a little funny. In high-school there were only Americans, I mean from San Diego, and the only five Mexicans there, we were from Tijuana, and like, we used to take turns [crossing in a van], we used to go all together. And the truth is, I am superb nationalistic and I like being Mexican and being a Spanish-speaking Hispanic and have a culture that lives the language and nationality, I mean, I like it, don't I? And I also like that I am *fronteriza*, so I can have the luxury of "Hey! I am from the border and I can speak *pocho* if I want." [Interview, Female #7. July 2005]

transcultural identity

In this instance, Helena's fluidity of linguistic and cultural experiences across the border is part of her "transcultural identity" (*Suárez-Orozco* 2004, S. 192), which makes compatible being an ethnic Mexican, having Mexican nationality, and claiming a *pocho* linguistic identity as part of living on the borderlands. Helena's compromise as Mexican, *pocha*, and border-crosser demonstrates the complexity of Mexicanness along a continuum that *transfronterizos* mainly define in terms of language and social class. Contrary to Helena's self-identification as a "*pocha fronteriza*", most of *transfronterizo* students share rigid categories about what it means to be Mexican on the border: true Mexicans speak Spanish; if they do not speak it well they are *pochos*; *cholos* and Chicanos do not know what being Mexican is about; *sociales*, *fresas*, and *trolos* are from Tijuana and speak Spanish at school. The questions that still remain are: *What kind of identity do transfronterizos align with? Where do they feel they belong? How do border-crossing experiences transform them?*

Border-crossing identities

> "You have the best part of Tijuana in San Diego. That's right, I mean once you cross the border you see what you deserve and not what you have." [Interview, Male #7. July 2005]

As I have pointed out, the *transfronterizo* students interviewed do not align themselves with a *social* or *cholo* identity or are proud of being *pochos*, with the exception of Helena. On the contrary, they claim a Tijuanense identity characterized by border-crossing experiences. For these students there may be *sociales*, *fresas*, *trolos*, *cholos*, *chicanos* and *pochos* at school, but there are also normal Mexicans from Tijuana, a big group of Tijuanenses who are not *sociales* or *fresas*, who do not pretend to have money or are concerned about physical appearance, and cross the border to get a better education in San Diego schools:

> **Janet**: There were the socials, the socials *fresas*, and then there were the others. The others were basically Anglo people whom we did not interact with. And then there was the big group of us, people who came from Tijuana everyday, so there was a big community, and we also helped each other from time to time. [Interview, Female #4. June 2005]

Transfronterizos distinguish between *sociales*, who cross the border by car and can afford the *Sentri* (Secure Electronic Network for Travelers Rapid Inspection) pass, and the big group of *Tijuanenses* who usually take the bus to get to the border, cross on foot and use the trolley to get to school in San Diego. Being from Tijuana does not necessarily imply being *social* and crossing the border by car. However, whether *transfronterizos* cross on foot, in private cars or carpool with others, they agree that 9/11 has worsened their border crossing experiences. Consequently, their U.S. citizenship is often questioned when they cross the border and are more frequently subjected to racial profiling and discrimination on the part of border officers. Antonio explained it with the following narrative:

> **Antonio**: I hate when I cross the border and they ask me 'do you claim to be a U.S. citizen when you were born in Tijuana?' I show them my ID, they're like 'where were you born?' I am like 'Tijuana' but they first ask me 'what's your citizenship?' and I say 'I'm a U.S. citizen' and they ask 'where were you born?' and I say 'I was born in Tijuana' and they would say 'so do you claim to be U.S. citizen when you were born in another country?' … I had actually an officer ask me that question, and I was going to be like really anal about it or like really pissed off but I said, 'If you are aware there is also a process called naturalization, officer, so you can become a U.S. citizen when you were born in another country' and he got mad at me he said "Are you trying to be all smart with me?" and I said 'No Sir, I am just trying to be correct' and the officer looked at me and he said 'Okay, go ahead' … but I was really pissed because he said it as if I was ignorant, you know, when I've been living in this country for more than nine years, and I probably know better U.S. history than Mr. Martinez, which was his name, you know it's like, it's funny to see like Mexican Mexicans, or Latino officers when they're asking you all these questions, you know, it's funny, it's ridiculous, I really don't see the whole mentality of the Mexicanos trying to join immigration. [Interview, Male #2. May 2005]

The boundaries between language, social class, ethnicity, immigration status and national origin among groups of Mexican students at San Diegan schools become undistinguishable under the political power of the border. Being born in Tijuana and a U.S. citizen by the process of naturalization while negotiating to cross the border in English with Latino/Mexican descent border authorities exemplifies how border crossing experiences transform *transfronterizos*' identity. The semiotics of *transfronterizos*' identity consists of a camouflage of linguistic, ethnic, racial, geographic, and appearance indexical signs, among others, that they learn to juggle when they cross the border:

> **Interviewer**: Do you speak Spanish or English with the officers when you cross the border and why?
>
> **Angel**: Well, I speak Spanish, and I'll tell you why, because when I spoke English, there was like a certain doubt, I don't understand why, don't ask me why, but uh when I speak Spanish, and I just say "I'm going to Viejas casino", they're like "Oh, OK". In Spanish uh, it's like uh no questions asked, let's go, and that's what you want, you just want to cross the border.

Interviewer: Do you think it's possible to fool the border officials if your English is good enough?

Angel: Oh, yeah, definitely, there're a lot of friends of mine that just cross by saying, uh 'I'm U.S. citizen' (pause) 'Oh really, where you're from?' 'San Diego' so they speak perfect English.

Interviewer: How good does your English has to be to fool them?

Angel: Good enough that you don't doubt on yourself when you speak it. Good enough as you feel comfortable because they smell the doubt in a second.

Interviewer: Is English good enough or do you have to look a certain way?

Angel: I think it's uh, yeah, if your skin is less brown, if it's more white, then you have it easier, or more chance of crossing without any problem, but uh it applies to different officers sometimes.

Interviewer: What about the way they dress?

Angel: They way they dress, yeah if it's good, well when you see a Mexican dressed with flaking pants, flaking clothes, obviously they are American, or they have the papers to live over there, but when you see a Mexican with tight clothes and he says he's American, he isn't American, believe me. [Interview, Male #7. July 2005]

Transfronterizos' ability to choose among an array of identity repertoires due to the multiple linguistic and cultural experiences as border-crossers undermines the political power of the border, and strengthens their trans-national, trans-cultural identities.

As this excerpt exemplifies, *transfronterizos*' ability to choose among an array of identity repertoires due to the multiple linguistic and cultural experiences as border-crossers undermines the political power of the border and strengthens their trans-national, trans-cultural identities. The cultural capital they accumulate in terms of bilingual skills, the knowledge of two sociocultural realities as well as their educational experiences across the border allow them to move at ease both in Mexico and the United States.

Conclusion

This contribution has discussed how *transfronterizo* students from Tijuana talk about who they are in relation to other social groups at school. Data from the interviews suggest that *transfronterizo* students craft their identity across two worlds that are fluid and interchangeable due to the continuous border-crossing experiences. Contrary to the identity challenges of second-generation immigrants in the United States, whose sense of belonging may be lost between the "here" and "there", the "everywhere" and "nowhere," as *Suárez-Orozco* (2004, S. 176) suggests, *transfronterizos* find a sense of belonging in crossing as a way of life. The interview excerpts indicate that *transfronterizos* are able to transfer their bilingualism and biculturalism across borders.

Transfronterizos find a sense of belonging in crossing as a way of life.

The social relationships they establish at schools with other groups of Mexican students reaffirm the boundaries of their ethnic and cultural identities. As *Schiff* (2003, S. 301) argues, "social relationships form the plotline of identity-talk". *Transfronterizos*' identity-talk shows alliances with Mexican Tijuanense youth who cross the border to study in San Diego, a number that is not represented in governmental documents and has not been teased out yet. Within this group *transfronterizos* distance themselves from upper-class *Tijuanenses* or *fre-*

sas and *sociales* or "wannabe *fresas*". Similarly, they define themselves against *Mexican Americans, Chicanos, Cholos, and Pochos* by reaffirming their Spanish fluency and border-crossing experiences.

In addition, the ability to cross the border everyday diffuses assumptions about the identification between Mexican identity and generational status, which would decrease in Mexican-descent immigrants from one generation to the next (*Buriel* 1987, S. 147). *Transfronterizo*s differ from first-generation Mexican immigrant students in the United States who do not cross the border and do not share their bilingual proficiency and biculturalism. Moreover, they distinguish themselves from second-generation Mexican American youngsters who are born in the United States and eventually lose their Spanish proficiency or find it difficult to maintain their bilingualism due to societal pressures, as it is the case of Latino communities in the U.S. (*Zentella* 1997). Additionally, *transfronterizos* differ from other Tijuanenses who do not cross the border or remain monolingual Spanish-speakers. Although these results need to be complemented with future ethnographic research in San Diegan schools and naturalistic data of *transfronterizos*' interactions with different social groups, excerpts from the interviews demonstrate that *transfronterizos* are not trapped between "*acá or allá*" (here or there). They are from *acá y allá*, actively transcending borders and *fronteras*.

Notes

1 Data and results presented in this chapter are part of the research project *TRANSFRONTERIZOS* REMAPPING THE BORDER: LANGUAGE, IDENTITY, AND IDEOLOGY AMONG TIJUANA STUDENTS IN SAN DIEGO COUNTY, granted by UC MEXUS COLLABORATIVE GRANTS and CONACYT (2004-2006), and co-directed by Professor Ana Celia Zentella, Department of Ethnic Studies, University of California, San Diego (UCSD), and Dr. Guillermo Alonso Meneses, Department of Cultural Studies, El Colegio de la Frontera Norte (COLEF), Tijuana (Mexico). I was a member of the research team during my postdoctoral stay at the University of California, San Diego (2003-2005). I thank members of the research team for their valuable feedback and support during the writing process of this chapter. Any mistakes in this chapter remain my own.

2 For more information visit the International Community Foundation webpage at: http://www.icfdn.org. These figures are also corroborated by the Immigration and Customs Enforcement Agency (ICE): www.ice.gov.

3 According to the Immigration and Nationality Act (INA), a child who is regularly residing in the United States can become a citizen of the United States if he or she is under 18 years of age, and is in legal and physical custody of a parent who is a U.S. citizen. Other requirements include: an ability to read, write, and speak English; a knowledge and understanding of U.S. history and government; good moral character; attachment to the principles of the U.S. Constitution; and, favorable disposition toward the United States. For more information about the naturalization process in the United States, visit the U.S. Citizenship and Immigration Services at: http://www.uscis.gov/

4 For a comprehensive understanding of what it means to be Latino/a in the United States, including the Mexican/Mexican American/Chicano-a experience, see Richard Delgado and Jean Stefancic (1998). *The Latino Condition. A Critical Reader*. New York: New York University Press.

5 Aztlán is the Nahualt term that Aztecs gave in the 14th century to today's Southwestern states in the U.S. Today, it remains a symbol of colonial injustice for the Chicano movement in the United States.
6 For a discussion on the relationship between border theory, culture and the nation-state, including the nuances of border terminology, see Lugo in Michaelsen and Johnson (1997).
7 According to Donna and Wilson, borders have three elements: "the legal borderline" that separates and joins states, "the physical structures of the state" that demarcates and protects borderline, and "frontiers" or territorial zones within which people negotiate their membership to the nation-state (Wilson & Donna 1998: 9). The authors refer to both an anthropology of borders and anthropology of frontiers as a way to emphasize the political power that borders exert in communities living in the borderlands.
8 See note 3.

References

Alegría, T. (2002): Demand and Supply of Mexican Cross-Border Workers. Journal of Borderlands Studies, 17, 1, S. 37-55.
Alonso Meneses, G. (2005): La identidad transfronteriza de los estudiantes tijuanenses en San Diego. Paper presented at La frontera: una nueva concepción cultural Conference. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida (Mexico). February 16-18, 2005.
Alvarez, R. (1995): The Mexico-US border: the Making of an Anthropology of Borderlands. Annual Review of Anthropology, 24, S. 447-70.
Baladrán, M. (2006): Racial and Ethnic Components of Transfronterizo Identity on the Tijuana-San Diego Border. Paper presented at the Lineae Terrarum International Border Conference. El Paso, TX, March 27-30, 2006.
Bejerano, C. (2005): ¿Qué onda?: Urban Youth Culture and Border Identity.– Tucson.
Campa, A. (1979): The Problem of Nomenclature. In Campa, A. (Hrg.): Hispanic Culture in the Southwest.-University of Oklahoma Press, S. 3-9.
Chávez Montaño, G.M. (2006): Transfronterizo Capital: Motivations and Potential of Transfronterizo Students in the Tijuana-San Diego Region. Paper presented at the Lineae Terrarum International Border Conference. El Paso, TX, March 27-30, 2006.
Donnan, H./ Wilson, T. (1994): Border Approaches: Anthropological Perspectives on Frontiers. – Lanham, NMd.
– (1999): Borders: frontiers of identity, nation and state. – Oxford.
De Fina A. (2003): Identity in Narrative: A study of immigrant discourse. – Amsterdam.
Eckert, P. (1989): Jocks and Burnouts: Social categories and Identity in the High School. – New York.
Eckert, P./ McConnell-Ginet S. (1995): Constructing Meaning, Constructing
Selves: Snapshots of Language, Gender, and Class from Belten High. In *Hall, K./Bucholtz, M*. (Hrsg.): Gender Articulated. – New York, S. 469-505.
Heyman, J. (1994): The Mexico-US Border in Anthropology: A Critique and Reformulation. Journal of Political Ecology, 1, S. 43-65.
International Community Foundation Report (2004). Blurred Borders: Transboundary Impacts and Solutions in the San Diego-Tijuana Region. In: Research Online, S. 1-220 Online available at: http://www.icfdn.org/publications/blurredborders/index.htm, date: 7.11.2005.
Kroskrity, P. (2000): Identity. Journal of Linguistic Anthropology, 9, 1-2, S.111-114.
Goldin, L. R. (1999): Transnational Identities: The Search for Analytical Tools. In *Goldin, L. R.* (Hrgs.): Identities on the Move: Transnational Processes in North America and the Caribbean Basin. – Institute for Mesoamerican Studies, Albany, New York, S. 1-13.
Gutiérrez, R. (in press): Hispanic Identities in the Southwestern United States. In: Ilona Katezw and Susan Deeds, Identities in Colonial Latin America. Stanford: Stanford University Press.

Lamare, J. (1982). The Political Integration of Mexican American Children: A Generational Analysis. International Migration Review, 16, 1, S. 169-188.
Martínez, O.J. (1994): Border People: Life and Society in the U.S.-Mexico Borderlands.– Tucson: The University of Arizona Press.
Michaelsen, S./ Johnson, D. E. (1997): Border Theory: The limits of cultural politics. – Minneapolis.
Ojeda, N. (1994): Familias transfronterizas en Tijuana: Migración y trabajo internacional. In: *Ojeda, N./ López, S.* (Hrsg.): Familias transfronterizas en Tijuana: dos estudios complementarios, Cuadernos, 6, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, S. 9-49.
Pomerantz, A. (2000): Interviews and identity: A critical discourse perspective. Working Papers in Educational Linguistics, 16, 1, S. 25-39.
Portes, A. (1996): The New Second Generation. – New York.
Portes, A./ Rumbaut, R (2001): Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation. – New York.
Rampton, B. (1995): Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents. – New York.
Relaño Pastor A.M./ De Fina A. (2005): Contesting social place: narratives of language conflict. In: *Baynham, M./ De Fina, A.* (Hrsg.):Dislocations/Relocations: narratives of displacement . – St Jerome Publishers, S. 36-61.
Rumbaut, R./ Cornelius, W. (1995): California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy.– San Diego.
Rumbaut, R./ Portes, A. (2001): Ethnicities: Children of Immigrants in America. London. – University of California Press.
Schiff, B. (2003): Talking about identity: Arab students at the Hebrew University of Jerusalem. Ethos 30, 3, S. 273-304.
Suárez-Orozco, C. (2004): Formulating Identity in a Globalized World. In: *Suárez-Orozco, M./ Qin-Hilliard, D. B.* (Hrsg.): Globalization: Culture and education in a the new millennium.- The University of California Press, S. 173-203.
Valenzuela, J. M. (2004): Fronteras y Representaciones Sociales: La figura del Pocho como Estereotipo del Chicano. Aztlán, 29,1, S, 125-133.
Vila, P. (2000): Crossing Borders, Reinforcing Borders. – Austin. (2003): Ethnography at the Border. – Minneapolis.
Wilson, T./ Donnan, H. (Hrsg.) (1998): Border Identities: Nation and State at International Frontiers. – Cambridge.
Zentella, A. (1997): Growing up Bilingual: Puerto Rican children in New York. – Oxford.
Zuñiga, J. (2004): Bordering on the unfair? San Diego Union Tribune, February 21.

Narratives of belonging. Pupils' discourses from Tatar and non-Tatar gymnásias in Kazan

Aurora Alvarez Veinguer



Aurora Alvarez Veinguer

Abstract
The principal aim of this work is to illustrate how different institutions, more specifically in this case, educational institutions, can produce relatively concrete and unidirectional discourses that pupils incorporate and can reproduce and transmit. These discourses offer a 'framework' which configures and consolidates their narratives of belonging. In this research there were two different discourses reproduced by pupils: one associated with Tatar gymnásias' pupils, and another, quite different discourse, among non-Tatar gymnásias' pupils. They are two clearly defined discourses derived from the institutional context.

Keywords: Migration, school, adolescence, identity, belonging.

Zusammenfassung
Das Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie Schüler die vergleichsweise konkreten und unidirektionalen Diskurse pädagogischer Institutionen verinnerlichen, reproduzieren und weiter tragen. Diese Diskurse bieten einen Rahmen, der die Vorstellungen der Schüler von Zugehörigkeit konfiguriert und verfestigt. In der vorliegenden Untersuchung zeigen sich zwei Diskurse, die einerseits durch die befragten SchülerInnen tatarischer und andererseits nichttatarischer Herkunft reproduziert werden. Es wird argumentiert, dass es sich hierbei um Diskurse handelt, die dem institutionelle Kontext entstammen.

Schlagwörter: Migration, Schule, Jugend, Identität, Zugehörigkeit

Introduction

The breakdown of the Iron Curtain has been the subject of a variety of interpretations and numerous speculations; since then both inside and outside academia scholars have predicted the possible direction or destiny of the so-called 'post-Soviet' societies. Moreover, the 'post-Soviet' amalgam contains idiosyncrasies often unknown and particularly strange to many observers due to the relative absence of international research conducted within the Russian Federation. However, undeniably, one of the main issues that symbolised the year 1989 was the simple fact that a multitude of people entered the horizons of the Western

world, causing an intensification of interest and the development of a new "curiosity" about people, nationalities, cultures, ethnic groups, that before, were simply non-existent, silenced or ignored. In particular, it generated more awareness of diversity and showed that it is inadequate to subsume the immense diversity (in every sense) in one single concept such as the 'Soviet bloc', 'communist' societies or 'post-soviet' societies.

there cannot be a transparent and concise interpretation of identization processes in Tatarstan

Since identities cannot be read in 'isolation', I will refer throughout this work to concrete places and spaces, to concrete moments and circumstances which have produced fragmented and highly complex and diverse identities. Taking the above into consideration, there cannot be a transparent and concise interpretation of identization processes (vgl. *Melucci* 1996, S. 77) in Tatarstan, since the past combined with the present is formulating completely 'new' and 'unclassifiable' discourses of belonging and representations for the future.

there is no cultural, ethnic or national essence

The leitmotiv of this work is the assumption and claim that there is no cultural, ethnic or national essence, and that any attempt to naturalise and present them as essential features should be seen as a response to institutional, historico-political and individual interests. However, primordialism cannot be rejected *ipso facto*, because it exists as data in the constant reference to primordial ties made by the participants in the research. Hence, I will stress the need to operate not only in terms of a constructivist approach, but also to consider the evidence for constructed primordiality. Such an approach requires us to focus 'on power as well as on authority, and on the manner in which different modes of domination are implicated in the social construction of ethnic and other identities' (*Jenkins* 1997, S. 73), as well as the manner in which people are adopting and incorporating these dynamics in their representations through an internal and external dialectic (ibid, S. 20). Identities are malleable, flexible and negotiable, but to paraphrase *Jenkins*: 'the recognition that ethnicity is neither static nor monolithic should not be taken to mean that it is definitively and perpetually in a state of flux. There are questions to be asked about how and why ethnicity [or other social or collective identities], is more or less flexible in different places and time' (ibid, S. 51). They lead to further questions such as under which circumstances some identities are more vulnerable and liable to be redefined and reformulated or why under conditions of threat or instability, references to the past and historical justification 'become' manifest using 'history' (its specific narratives) as an indicator of authenticity and legitimacy.

I will stress the need to operate not only in terms of a constructivist approach, but also to consider the evidence for constructed primordiality

However it is not only relevant to observe how the past is represented in the present, but also how the constructed memory of different policies, which were applied in the past, for example, Russification and Sovietisation, are directly affecting and influencing the current dynamics. These external definitions and categorisations strongly affect the process of identisation. '(…) actually identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not 'who we are' or 'where we come from', so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves' (*Hall* 1996, S. 4). But the differences between the ways in which history can be read, the differences in representing or in marking the 'Others', cannot be reduced to the ethno-cultural or national groups without paying attention to institutional sites, since they play

a notorious role in this process by reinforcing and promoting specific attitudes and representations.

I will develop the idea of classification and categorisation, and its relevance in the process of identisation. I will show how ethnic and national identities (notions that have a particular resonance in Eastern Europe and the former Soviet Union which do not always correspond with their meaning in "Western" perceptions) have been presented as 'primordial' and 'essential' ties, as an indispensable mechanism to achieve 'social integration'. This categorisation and classification has not always been a response to popular demands but is rather a political strategy designed specifically to reinforce power relations and to consolidate a strong 'sense' of 'Otherness' as well as 'complexes of inferiority' among the non-dominant groups. Dynamics of classification and categorisation that play a crucial role in the way pupils reproduce and formulate different discourses about their adscription.

I will show how ethnic and national identities have been presented as 'primordial' and 'essential' ties, as an indispensable mechanism to achieve 'social integration'.

In the case of Tatarstan, the history has not disappeared, and since communism "collapsed" a permanent process of (re)writing and remembering the past has been part of the agenda. It has involved a (re)definition of the relationship between the Russian and the Tatar populations in the territory of the republic through concrete political agreements, (for example the agreement signed between Moscow and Kazan in 1994) or language policies (the recognition of Tatar language as the second official language), which indicated a concrete attitude and response to the past. Consequently, it is not adequate to draw a rigid division between the past and the present, because although the present is incorporating ways of dialogues, conditions and characteristics new to the republic, nevertheless in many ways it is also a response to the past.

Soviet heritage: demarcation and classification

The Soviet Union, as *Brubaker* (1996) indicated, was a multinational state in terms of its ethnic heterogeneity, but also in institutional terms. The Soviet Union was not conceived as a nation-state, since it promoted a codification[1] and institutionalisation of nationhood and nationality exclusively on a sub-state rather than a state-wide level. Paraphrasing *Brubaker* no other state has gone so far in sponsoring, codifying, institutionalising, even (in some cases) inventing nationhood and nationality on the sub-state level, while at the same time doing nothing to institutionalise them on the level of the state as a whole (vgl. 1996, S. 29). Thus the Soviet process of institutionalisation of nationhood and nationality has two different dimensions; one operates in terms of territorial organisation of politics and administration (ethnoterritorial federalism)[2] and the other involves the classification of persons (ethnocultural).[3] Furthermore, this complex administrative classification was accompanied by a personal classification. It is important to bear in mind that in the USSR there were two different passports, the main one being the internal passport used inside the territory of the USSR. People only applied for the external passport when they were travelling abroad, something that few were able to do that

easily because of the strict bureaucratic control. The system of internal passports was introduced in the 1930s, and it depended on parental ethnic nationality (*natsional'nost*). People's *natsional'nost* did not depend on the place where they were residing, but was based on descent. Even today, *natsional'nost* is carried by people and is not ascribed by being born or being resident in a territory. Consequently *natsional'nost* was then, as it is now, considered a 'given' dimension but not an 'ascribed'[4] one (without many chances of being modified), that a person kept throughout his/her life regardless of the place of residence or place of birth.[5]

Once an official *natsional'nost* was entered in the passport, 'no subsequent change in *natsional'nost* entry is permissible'. Thus, legally, *natsional'nost* is an immutable ascriptive characteristic of every Soviet citizen (*Karklins* 1986, S. 32). *Natsional'nost* was not only a statistical category; it was an obligatory and mainly ascriptive legal category, a key element in an individual's legal status (*Brubaker* 1996, S. 31). Ironically it represented a contradiction to the claimed aim of consolidating the new Soviet people, a-national by definition, by strongly reinforcing the differences between the groups.

This model of double affiliation consolidated Soviet ethnocracy, and it helped to establish a social hierarchy based on an ethnic dimension, where Russians played the dominant role.

The production of the demographic census created nationalism in regions where it did not previously exist (vgl. *Hirsch* 1997, S. 277). The official classification of the population by *natsional'nost* was to a large extent what made the category a highly politicised marker of identity. In this way, a double regime was created which distinguished between citizenship and nationality, a regime of dual affiliation (vgl. *Giordano*. 1997, S.182). Regardless of people's *natsional'nost*, whether Russian, Tatar or Jewish; everyone was also recognised as a Soviet citizen. This model of double affiliation consolidated Soviet ethnocracy, and it helped to establish (and cement) a social hierarchy based on an ethnic dimension, where Russians played the dominant role.

The rapid industrialisation, (one of the main objectives of the Soviet policies, promoted by the quinquennial plans) had a considerable impact on the national composition of many cities. Indeed, it created new cities where they did not exist before; new cities that attempted to promote inter-group relations. The best examples of these processes in Tatarstan are Nizhnekamsk or Naberezhnye Chelny, where most of the population where Russian speakers who came from different areas of the USSR to build the 'Soviet Project'[6]. Nevertheless, the inferior ethnic status was institutionalised in everyday life, not only in terms of language, but also in establishing and defining relations between Tatars and Russians. As *Kondrashov* indicated, it was this established cultural order that created situations where a Tatar would be insulted by Russians' off-handedness (vgl. *Kondrashov* 2000, S. 33); but the perception of being treated as inferior was not necessarily connected with any experience of being personally victimised or insulted.[7] One of the important dimensions is that the Tatar population accepted their inferior ethnic status, an acceptance that created a vicious circle. On the one hand, this feeling of inferiority was instrumental in promoting the acceptance of the established social and cultural order, that of growing Russification and partial assimilation of urban Tatars. On the other hand, the progressing Russification and assimilation reinforced the perception of national inferiority amongst the Tatars (vgl. 2000, S. 51).

One of the important dimensions is that the Tatar population accepted their inferior ethnic status.

According to *Brubaker* the Soviet regime deliberately constructed the republics as national policies "belonging" to the nations whose names they bore; they institutionalised a sense of "ownership" of the republics by ethnocultural nations (vgl. 1994, S. 66). Conversely, the Soviets limited the domain in which the republics were autonomous. The consequences of this contradiction (it must be stressed) started to re-emerge at the beginning of Perestroika and Soviet disintegration. Ethnic and cultural revival of the titular groups in each republic began to claim what they considered had been taken from them (their cultural and linguistic heritage) at least for decades, and in some cases, even for centuries. Sometimes these demands took the form of revenge, although on other occasions the approach was non-violent (as was the case in Tatarstan). However, it is also important to emphasise that not everything was formulated in terms of antagonism. In everyday interaction people developed strong mechanisms of solidarity that broke through the lines of institutional differentiation and segregation. The vast majority often had to face similar hardships and these conditions created an underground economy and an unspoken code of solidarity which transgressed ethno-cultural or national differentiation. During periods of economic instability the boundaries were easily crossed and people established mechanisms of exchange and mutual support which did not operate at the political or institutional level, but functioned in everyday 'transactions'.

At the beginning of Perestroika and Soviet disintegration ethnic and cultural revival of the titular groups in each republic began to claim what they considered had been taken from them

Tatarstan sovereignty. Current dynamics of "Tatarization"

Tatarstan's sovereignty within the Russian Federation was achieved through different steps, firstly the declaration of the State Sovereignty, two years after the constitution's approval, and in 1994 a bilateral agreement that was signed between the Federation and the Republic of Tatarstan. It is important to stress that Tatarstan had for a long time nurtured the ambition (even before Perestroika), of achieving the status of a republic.

Earlier – on 30 August 1990 – Tatarstan had issued its Declaration of State Sovereignty, proclaiming itself to be the sixteenth Union Republic of the USSR (vgl. *Hanauer* 1996, S. 70). Tatarstan's leaders never demanded absolute independence, because of Tatarstan's geopolitical situation; it is not just that the republic is situated in the heart of Russia, but also there is a long history of strong interdependency between Kazan and Moscow.

Perestroika launched an active struggle to achieve national identity rebirth, national culture and language. One of the main goals of the government became Tatar language incorporation into everyday life, not only for Tatar people, but also for the Russian population. The purpose of the above was to create or promote bilingualism in both directions; the goal being that not merely Tatar but also Russian pupils would have to study the Tatar language as a compulsory subject, and for the same number of hours as the Russian language. National schools were re-opened[8], where Tatar language became the medium of teaching, classes of Tatar language were promoted again, and the main idea was to return to the same conditions as at the beginning of the twentieth century when the active Tatar culture and language

Perestroika launched an active struggle to achieve national identity rebirth, national culture and language.

development was taking place. In the early 1990s, with the burgeoning cultural-national movement, the meaning of 'national' schooling changed significantly. The previous concept of the national school as a place for a standard education delivered through a language other than Russian was overtaken by the idea of a new type of elite national educational centre, the Tatar *gymnásia*. These new schools were perceived as a potential vehicle for Tatar culture and language development. Today, in Tatar gymnásias Tatar language is the sole or main medium of instruction, (whereas in non-Tatar gymnásias Tatar is taught as a second language). In Tatarstan, as elsewhere in the Russian Federation, there are 'new type' or innovative centres, including *gymnásias* defined by particular subject specialities, language or ethnicity. The main difference between *gymnásias* and other schools is the level of specialisation (vgl. *Alvarez/Davis* 2007).

Data Production: Tatar and non-Tatar gymnásias

The endeavour and main purpose of this work was an attempt to develop appropriate tools and elaborate an approach to the study of identitization, specifically by attempting to operate through this work an understanding of identities as a multidimensional process, taking place within the concrete areas and social spaces of both Tatar national gymnásias and non-Tatar gymnásias in the Republic of Tatarstan. For that purpose I claimed that it is necessary to focus attention on the dialectic and interaction between at least three different areas in the process of identities representation, transformation, reproduction and formation, namely: i) political discourse, ii) institutional praxis and iii) everyday life. The three areas present and represent identities in a rather different manner; nevertheless all of them are equally relevant and involved in the process.

Data generation consisted of semi-structured and unstructured interviewing and long term participant observation supported with a personal diary.

Data generation consisted of semi-structured and unstructured interviewing, or what Merton/Kendall (1967) called focused interview, and long term participant observation supported with a personal diary.

The method is ethnographic, reflecting the study's emphasis on the process of schooling, interaction between teachers, pupils and parents, and the discursive construction of Tatar and Russian belonging. Formal aspects of curriculum planning, language policy or pedagogical technique are included as background to the main body of data, which comes from a variety of sources: observation of classes, extra-curricular activities and informal interaction in the school setting; open-ended interviews with pupils, parents and teachers; informal conversations individually and in groups with these participants; and more formal, semi-structured interviews with experts The research was based on 57 unstructured interviews (additional to 14 interviews from the pilot study) conducted in Russian. All interviews were recorded and transcribed. (vgl. *Alvarez/Davi*s 2007).

Pupils are the direct and main recipients and 'beneficiaries' of the education system. Thus any project aiming to understand this issue, will necessarily cover pupils' angles and perspectives. How do they perceive it? Do they incorporate

in their everyday life what the schools are transmitting? Are they reproducing the same discourses?

This research was conducted during three separate periods of fieldwork in Kazan between 1999 and 2000, following the 1997/8 pilot study. I selected the pupils and teachers in different ways depending on the school. On some occasions the selection of pupils was based on the idea of a 'tree system', i.e. once I met someone, this person introduced me to someone else, and that person would introduce me to another classmate, and so on; a technique that has some similarities to snowball sampling. Sometimes I just asked the pupils if they wanted to be interviewed, without knowing who they were or without having any reference; trying to avoid the limitations that a pure snowball sampling can have, because 'it may lead the researcher to collect data that reflects a particular perspective and thereby omits the voices and options of others who are not part of a network of friends and acquaintances' (*May* 1997, S. 120). In the two non-Tatar centres the teachers or the headmistresses usually chose the first pupil and that was the starting point. But in some centres, the teachers were introducing me to the pupils directly, therefore after two or three conversations I asked them to introduce some pupils using the alphabetical list of pupils that they have for each class, trying to avoid the preconditioning of the selection.

Although this research began with a concrete theoretical standpoint, the theory was concluded after the data analysis was finished. The data and the theory development constantly depended on each other, and the theoretical standpoint supported the production of the data, and the data allowed the theory to come together.

Data was collected from two different types of institutions, Tatar and non-Tatar *gymnásias* (vgl. *Alvarez* 2002). The research was conducted in two different districts in Kazan, one Tatar and one non-Tatar gymnásias in each district. In *Moskovskii raion* (district) the educational institutions were Tatar gymnásia No. 2 and a non-Tatar gymnásia No. 9, and in *Privolskii raion* (district) a Tatar gymnásia No. 16 and a non-Tatar gymnásia No. 52. In the Tatar *gymnásias*, the sample consisted of 6 teachers, 14 pupils (aged 14-16 years) and 3 parents. In the non-Tatar *gymnásias*, 6 teachers and 21 pupils were interviewed. Seven Headmistresses from different *gymnásias* were also interviewed, and 13 experts including the Minister of Education and the State Adviser to the President on Political Affairs.

Data was collected from two different types of institutions, Tatar and non-Tatar *gymnásias.*

Tatar gymnásias No. 2 and No. 16 are effective instruments for Tatar culture and language rebirth, something that is detectable because of the strong encouragement and support that they receive from the political Tatar elite. They are institutions that officially define the Tatar language and cultural revival, and the development of national culture and consciousness as their main purpose. Whereas the non-Tatar gymnásia No. 52 has a pedagogical profile. This does not mean that all pupils have to go to pedagogical faculties when they finish the school, but the gymnásia gives special attention to pedagogical issues, and some pupils chose that option. In non-Tatar gymnásia No. 9 pupils can specialise in: a) social sciences, b) natural sciences, or c) physics and mathematics. They have special classes on Saturdays, specialised in French, Russian, or Ecology.

Tatar gymnásias are mono-ethnic and monocultural centres, in non-Tatar gymnásias there is a very similar proportion of Tatars and Russians

One of the differences between Tatar and non-Tatar gymnásias is their ethnic composition. Tatar gymnásias are mono-ethnic and monocultural centres because almost all of their pupils and teachers are Tatars, whereas in non-Tatar gymnásias there is a very similar proportion of Tatars and Russians (almost half and half),) and also some pupils and teachers from other groups.

Some of the interviews were focused on pupils who were fourteen, fifteen and sixteen years old, since I assumed that this would be the best age because they were more articulated than the younger pupils, had more practice in expressing their opinions, so their points of view would be stronger and more elaborate, and also because they were more familiar with the school. Between the age of fourteen and sixteen, pupils usually were able to talk on a number of different topics and issues, and they had gained considerable experience in their school.

Inside Tatar-gymnásias: non-inclusive narratives of belonging

Patriotism is not merely a passive and unconditional love or respect, but the motive to improve, spread and elevate the language and traditions.

Inside Tatar gymnásias, language, traditions, respect and love for your mother tongue, your people, are duties that pupils acknowledge; they are part of what they describe as *patriotism*. As well as being perceived as a positive attribute, it is also naturalised in pupils' discourse. Patriotism is not merely a passive and unconditional love or respect, but the motive to improve, spread and elevate the language and traditions. The assumption is that if only you respect yourself, 'Others' will also respect you. The respect takes a concrete form: love for your language and your people; like a life-pledge or solemn promise, almost as a rite of passage that all pupils have accepted and incorporated during their stay at school. It is a form of patriotism that does not only emphasise the group's attributes and characteristics, but also expresses the conviction of superiority. 'They said that Tatars cannot write. I think Tatars were more literate than Russians'. (Renat)

In all the various conversations that I had with pupils from Tatar gymnásias, not one pupil presented Russia as his or her *rodina* (homeland), furthermore, they all expressed a strong sense of patriotism. On some occasions the sentiment was expressed directly by use of the word patriotism; at other times it was by reference to the relation between the Russian Federation and the Republic of Tatarstan. The 'wish' was frequently emphasised, real or unreal, to achieve complete independence from Russia. It was often expressed as open and 'unquestionable loyalty' to Tatarstan, rejecting the option of moving abroad for good, regardless of the economic and social crisis currently being faced.

I asked Zulfiya and Albina what would they answer if they were abroad and someone asked them where are they from? Both of them insisted that they would never say that they were from Russia, and they would always respond that they were from Tatarstan. Zulfiya said that even if she needed five hours, she would explain where Tatarstan was, so people could learn.

> 'When I went to Turkey, I said that I was Tatar, but they didn't understand, and they said: Kazakh? But I replied: No, Tatar. Of course, many people don't know. But I will explain that Tatars are a people, and of course I will not feel embarrassed of being Tatar.' (Alfiya)

These young generations do not want to become politicians or dedicate their time to politics, and they have similarly strong opinions about the relationship between the Republic and Moscow and they are absolutely sure what Tatarstan independence means.

> 'I think if Tatarstan separates from Russia, everything will be different. Because we have such a strong dependency on Russia, on its politics (…) But perhaps one day, somehow we will be a separate state and everyone will acknowledge us as Tatarstan, not as part of the Russian Federation, but straightaway as Tatarstan. And Tatar language will be the most important language, and all Russians will be able to speak in Tatar (…)' (Zulfiya)

However, not everyone agrees that achieving Tatarstan independence should be an aim. For instance, Liaisan says:

> 'I think there is no way we can become independent because we are in the middle of Russia, there is no way that we can get out of it. They can only drown us, let's say; we are a small state. I don't think there is any way we can be independent although we have sovereignty, but it is only on paper, we cannot exist separately.'

This opinion was commonly expressed. Some pupils have quite a realistic attitude, and although they would like to be an independent republic, they do not think that it is a very realistic option. However, they do not deny the wish, even if it is not an achievable goal.

> 'Of course, we would like to see Tatarstan as a totally independent state, but I don't know, in the end, geopolitically it is in the heart of Russia, I think it will be very difficult.' (Gulnara)

In the context of Tatarstan, the emergence of Tatar national schools cannot be looked at or understood in isolation from the specific circumstances of communist disintegration, or more generally from the concrete dynamic of more than five hundred years of interaction and cohabitation of different people in the same territory. The historical process and circumstances do not only influence the current strategies, demands and purposes, but also present the rhetorical and theoretical justification for the current tendencies. In other words, the past not only conditions the emergence of the present, in the sense that the present is quite often a reaction to the past, but the past can also offer justification for the present. Therefore the management and exploitation of the past can be based on concrete interests and demands.

Thus the pupils can see that the dream of independence has mythical status and cannot always be visualised as a real option for the foreseeable future. At some point in our conversation I asked a history teacher, whether she thought current pupils have a sense of patriotism or not, to which she responded:

> 'Yes. I try and introduce such a conversation, on purpose, I try to confuse them – final year pupils – on purpose, to see how they will get out of this puzzlement? Children, I told them, you can see: today here, we have a crisis in the country, a breakdown, it is difficult, it is lasting many years, we cannot find the direction in which we should go. It is becoming more and more difficult to live. I said, perhaps, you should leave? Somewhere

> abroad, where it is easier to live, perhaps you can get your education over there or live there (…) No, we will not leave our country, this is our *rodina* – children said to me – This is our *rodina*, no, it's not right what you are saying, we will not leave. And how we will build up this country, recreate our country? We can go somewhere to study – they also say – they compare universities, faculties, and they say that in many aspects our institutes' curricula give them more knowledge (…) I will study here. The level abroad is very low; we have anyway, very good experts. I asked them, because there are some very bright pupils, are you planning to go abroad to study? – No, we will get the knowledge here.' (History teacher)

One of the things that attracted my attention was the security and confidence that pupils seemed to display in relation to what I would consider a quite delicate issue in Kazan, and generally in the old USSR, namely, any possible plans to live abroad. Many of them seemed to have a realistic attitude, being aware that it is not so simple to do. As someone said to me 'only wealthy people leave, so what is the point'.

Liaisan also said that she will never leave for good.

> 'Because here is my own city. Here, even if there is nothing interesting, is where I was born and what I am used to. I lived here all my life. I will always want to come back here'.

On some occasions, and for some pupils, the idea of leaving was perceived as betrayal of their 'country', a disloyalty to their duty as Tatars. However, the option of leaving for good is not directly associated with an absence or less strong sense of patriotism, there is not always a straightforward correlation. For example Amir is willing to leave for good because:

> 'I don't mean Tatarstan (to leave), but Russia, I would leave Russia… we are under nazi Russia, we cannot grow up by ourselves, we cannot use our oil for our country, for the development of our country, this is also why we have…. A large number of unemployed… people are poorer in Russia…. This is why I would like to leave, possibly for ever, I will come to visit my parents, and I will also try to take my parents out from Russia to a more civilised country.' (Amir)

the constantly underlined dichotomy between Tatars and Russians

In Tatar gymnásias it is possible to detect in pupils' speech the constantly underlined dichotomy between Tatars and Russians. The 'Other' in this case is not a generic and global category that incorporates any non-Tatar population, it is rather a concrete and specific 'Other', synonymous with Russian. As Khakimov[9] stressed, people perceive Russia as a permanent enemy, synonymous with closing schools and oppression, because during Tsarist and Soviet times there was not enough room to develop Tatar culture.

the myth of independence was widespread amongst pupils

The myth of independence was widespread amongst pupils, and was expressed through a well-developed mythical discourse, and a commonly reproduced narrative about Tatarstan's future. It has a mythical quality because on some occasions they do not think that they could survive without Russia, they depend on Russia as much as they claim that Russia depends on them. They do not want to fight with their neighbours. But part of their sense of 'imagined community' (*Anderson* vgl. 1991) and belonging is based on the constructed ideal (whether mythical or realistic) of independence, a project for the future, that reinforces the group and is able to create a certain cohesion within the group (Ethno-national Tatar belonging). But at the same time, strongly highlights the notion of the "Others".

The myth of rebirth and renewal (vgl. *Schöpflin* 2000, S. 95) presents the idea of a new start, and, following *Schöpflin*, provides a way of legitimating change directly related with myths of foundation (ibid, S. 96). Such myths mark the new period with some special act or symbol. As *Schöpflin* (ibid.) has emphasised, the implicit and explicit message of the foundation myth is that afterwards everything will be different and 'better'. It amounts to a project for the future, a project in which some pupils believe, and others appreciate as a mythical and not absolutely realistic objective.

As *Gorenburg* stressed, 'Overall, promoting ethnic revival is a more significant part of the republic governments' programmes than its leaders' rhetoric would have us believe' (*Gorenburg* 1999, S. 246). Moreover, the institutional praxis manifested inside Tatar gymnásias creates and encourages static notions of an ethno-Tatar universe that pupils adopt and reproduce; praxis that not always contains inclusive aims.[10]

The institutional praxis manifested inside Tatar gymnásias creates and encourages static notions of an ethno-Tatar universe that pupils adopt and reproduce.

Non-Tatar gymnasias: Fragmented and multiple belonging

Unconditional support was and still is, part of the youngest generations' rhetoric, who define themselves as patriots, on some occasions of a complex and combined *rodina*; the big *rodina*, (Russia), and the small one, (Tatarstan). The notion of *rodina* has not disappeared from pupils representations, but is adopting a further fragmented dimension. For example pupils from Tatar gymnásias, consider that Tatarstan is their *rodina* (Russia was never mentioned). Whereas pupils from non-Tatar gymnásias consider Russia and Tatarstan, as their *rodina*, occasionally Tatarstan was presented as the only *rodina*, and on one occasion, the former USSR. However teachers do not seem to agree about their pupils' attitudes and perception, which is also an indicator of the notion's fragmentation. Some teachers maintain that pupils have a local sense of patriotism because they do not know Russia anymore. Some teachers will claim that Russian pupils identify themselves more with Russia than with Tatarstan, and some others, that pupils are not really aware of being part of Russia. However, generally, as this research indicates is not a question of one or the other, Russia or Tatarstan, because you do not notice this dichotomy or opposition when you talk with pupils; both are presented, very often as an integrated structure. Their understanding of Tatarstan is incorporated and associated with Russia, they do not perceive them as something separate. 'There is not any difference, because even if you look at it, anyway we live in one country, with the same traditions, so there is absolutely no difference' (Inna). Quite often regardless of whether the pupils were Russian or Tatar, expressions like: 'our Russia', 'our Russian people', 'we are Russians', used to arise; something that I never heard in Tatar gymnásias. However, it is necessary to bear in mind that quite often Tatar pupils referred to themselves as Russians, nevertheless, it never happened the other way around; that a Russian pupil would refer to himself or herself as Tatar.

Their understanding of Tatarstan is incorporated and associated with Russia.

The disintegration of the communist systems in Eastern Europe and the former USSR opened the door to a whole new set of regime transitions. The

transitions that should be defined as very difficult, because it involves not only a dual process of economic as well as political change, but also a considerable change in people's rituals and beliefs, as well as, in peoples' perception and understanding. It is a combination of fluidity and uncertainty that affects all individual and collective representations, and consequently adscription and belonging. The hegemonic party system has "collapsed" and is being replaced by a fragmented competitive multi-party system, the inexperience of the politicians and the weakness of democratic political culture, the economic crisis, the enormous debt and corruption, are some of the destabilised elements for the imagined unity pursued for more than seventy years. The venerated unitary *rodina* has been reduced to ashes, allowing the fragmentation and lack of references to construct a personal rather than collective *rodina* (fragmented belonging).

What seems to be clear is that the notion of *rodina* is still alive.

Consequently, it is not clear anymore what pupils call their *rodina in* non-Tatar gymnásias, nevertheless, regardless of what they mean by this term, whether it includes only Tatarstan, or Tatarstan and also Russia, or merely Russia, or even the USSR; what seems to be clear is that the notion of *rodina* is still alive. The concept exists, but it is not clearly identifiable what they include or exclude form this concept.

According to the Russian language and literature teacher:

> 'Many of them have never been outside Tatarstan, they haven't been to Moscow or further afield. This is why many of them, of course, are limited to Tatarstan. And only a few know that it is part, of course they know, but they are not conscious of it. Before it was easier – we were saying – this is a big big country – the Soviet Union. We were educated like that. But nowadays they have begun to divide it in their corners. Here is all Russia – and Tatarstan – a little corner. There is not a broad understanding.' (Russian language and literature teacher)

In the context of non-Tatar gymnásias, the majority of pupils do not think that Tatarstan should be independent, they do not consider that the situation would improve if the republic were to achieve the status of an autonomous republic, more frequently they sustain that the situation will deteriorate. Pupils do not talk about unbalanced or unequal situations, there is no anger or frustration in their words, there are no historical blame or reproaches.

For pupils in non-Tatar gymnásias the "Other" does not always have the concrete form of the 'Tatar', indicating that it is not a simple, directly- proportional correlation, even though in many circumstances to the Russian population the 'Other' is precisely the 'non-Russian', rather than a concrete 'Other'. It comprises Tatars, Jews, Uzbeks, Udmurts, Armenians, and so on. In such a context, there is potential for identisation to be expressed in a variety of forms, the 'Other', the 'alien', the 'hostile' or in *Simmel's* words the 'stranger' (vgl. 1971), which is not necessary associated with Tatar.

But not only Russians maintain this position, for example Zulfiya is a Tatar girl and does not think that there is any need to separate from Russia.

> 'No, I think there is no need. I wouldn't like to separate from Russia, from Russians, because then this division will start, I would prefer to live together'.

Pupils do not seem to share the mythical dream of independence that characterised pupils from Tatar gymnásias.

Some pupils do not reject the option of moving to another country to work, however, most of the pupils will be willing to move abroad to work, but not for good; an emotional attachment with the place, their friends and their family were most commonly the reasons why, although, some strong patriotic loyalties were also manifested, as in the case of Tatar gymnásias' pupils.

> 'Why? I have a tranquil life, I live fine, I'm happy with this life… Because I say that I believe in our flourishing future, that Russia will transform, …respond to the government, because Russia has an enormous potential – and the countryside, resources, and many intelligent people and … it has potential, I think, even more than America has, it is only that in the meantime Russia is getting over a crisis, which is going on for too long, but anyway, soon we will start to live.'(Grisha)

Grisha, like some other pupils reproduces a very enthusiastic and patriotic discourse, showing unconditional faith and hope in Russia; moreover he was not the only one.

> 'But why, why move from your own country? The rats abandon a sinking ship first. Why do this? Because there is a crisis now, a difficult situation, but it has to come to an end at some point, anyway everything will be solved and it will be fine.' (Andrei)

As in Tatar gymnásias, pupils do not want to move away for good, and they are also expressing quite unrestricted loyalty, but in this case not only to Tatarstan, but also to Russia.

I asked pupils (in non-Tatar gymnásias) what they would say if they were abroad and someone asked them 'Where are you from?' The most common answer was 'from Russia' first, and only after that, would they explain that they were from Tatarstan, a part of Russia. Ideliia, for example, replied by saying she was from Russia, and then would explain in more detail about Tatarstan and Kazan; something that she had experienced when she was in France.

> 'If for example somewhere in Russia – yes I can say that 'I am Tatar', because they know, that there is a place called Tatarstan, but abroad nobody knows, mainly they know that there is Russia, but they don't know that there is Tatarstan, Chuvashiia, – very few know that. This is why I suppose the word Tatarstan Chuvashiia, – very few know that. This is why I suppose the word Tatarstan is not familiar to many of them.' (Ideliia)

Despite pupils *natsional'nost*, Russian or Tatars, everyone without exception, agrees that they will say first from Russia or that they are Russian, and in some cases, only afterwards, they will explain that they are from Tatarstan. Whereas in the context of Tatar gymnásias pupils clearly indicated that under no circumstances would they present themselves as Russians.

Conclusion

The purpose of this work was to illustrate to how extent institutional side, in this case Tatar and non-Tatar gymnásias, generate rather different discourses of belonging that pupils tend to reproduce. Different narratives inside Tatar and non-Tatar gymnásias that oscillate between "static" (Tatar gymnásias) and more "flexible" (non-Tatar gymnásias) understanding of belonging. It is relevant to

stress that it was not the aim of this paper to reduce the process of identisation to mono-causal explanation or relation; however, the aim of this paper was to underline institutional strategies in the current dynamics of Tatarization that the Republic is facing nowadays, and the role that some institutions are playing in the process of ethnic revival.

On the one hand, inside Tatar gymnásias, it was possible to observe among pupils unquestionable loyalty to Tatarstan, and an absolute rejection to the idea of presenting themselves as Russians. Historical asymmetrical and unbalanced relations between Russian and Tatar population are the main justification for this adscription. Pupils' speech inside Tatar gymnásias constantly underlined dichotomy between Tatars and Russians, as two antagonist groups without possible relations. Pupils stressed that they do not want to move for good, and a wish to achieve complete independence from Russia is part of their discourse, although, there is a general awareness that is not an achievable goal (mythical status), specially because of the geopolitical conditions of the Republic. However, a static notion of belonging is constantly justified by Russian historical domination.

On the other hand, inside non-Tatar gymnásias the panorama is rather different, although pupils also reject the idea of moving for good, pupils stressed their loyalty to Russia and Tatarstan, without any distinction, complex and combined *rodina* constantly emerged through the data, and occasionally even the former USSR was also included. Teachers do not seem to agree about pupils´ perception of their belonging, which is already an indication of the fragmented and multiple belonging. Generally, inside non-Tatar gymnásias is not a question of Russian or Tatar, because you do not notice this dichotomy or opposition when you talk with pupils; both are part of the same integrated structure, and they do not perceive them as something separate. The data is indicating that the notion of *rodina* is still alive, although, it is not clearly identifiable what they include or exclude from this representation. Inside non-Tatar gymnásias pupils do not talk about Tatarstan independence, and moreover, pupils do not talk about unbalanced situations.

The process of differentiation and demarcation of the 'We' and the 'Others' cannot be detached from how recollection of the past (narrative construction) is performed.

The process of differentiation and demarcation of the 'We' and the 'Others' cannot be detached from how recollection of the past (narrative construction) is performed. The representation of the 'Others' is not always in direct opposition to the 'We', nor is it always surrounded by negative connotations. For example, inside non-Tatar gymnásias the 'Others' do not appear in their discourses and representations because they do not even exist, the category is relegated to silence and to the status of nothingness. It never symbolised a danger or a threat, and in that sense there cannot be a dichotomy or construction of the 'Others', because the domination is clearly established. Consequently the 'Others' do not exist, not because of their integrative, fair-minded and impartial attitude, respect or tolerance, but because of its marginal and irrelevant status in their representations. Extremely little is known about Tatar culture, which has been silenced and made invisible during many decades and centuries. For that reason it is important to appreciate that the strong presence or absence of the 'Others', are parts of the same process, each depending on the other. They are two sides of the same coin, both essential to its appearance.

Repetitive stories about a "common" past, and historical heritage articulated throughout processes of Russification and Sovietization, are important parts of pupils' discourses of belonging, since they reveal institutional strategies which are part of a broader multidimensional process of (re)defining and setting the current relationship between Tatar and Russian population in Tatarstan.

Throughout this paper I illustrated the centrality of the Soviet dynamics of classification and categorisation in the way how current generations of pupils from different gymnásias in Tatarstan construct their understanding and display their belonging.

One of the main issues for the near future in Tatarstan will be to think about how to reorganise a common space where Tatars and Russians would feel equally treated, but not because the silencing code of Russian domination is accepted and reproduced. It would require a real space for cultural communication and dialogue and a school system based on the principle of plurality and diversity, where differences would be perceived as a means of enrichment and the mechanism to escape from a divided society.

Repetitive stories about a "common" past, and historical heritage articulated throughout processes of Russification and Sovietization, are important parts of pupils' discourses of belonging.

Notes

1 'To codify means to banish the effect of vagueness and indeterminacy, boundaries which are badly drawn and divisions which are only approximate, by producing clear classes and making clear cuts, establishing firm frontiers, even if this means eliminating people who are neither fish nor fowl' (*Bourdieu* 1990, S. 82).

2 According to the 1977 Constitution (Fundamental Law) of the USSR, chapter 8 Article 70. 'The Union of the Soviet Socialist Republics is an integral, federal, multinational state formed on the principle of socialist federalism as a result of the free self-determination of nations and the voluntary association of equal Soviet Socialist Republics' (*Lane* 1985, S. 359).

3 Nationality as an official component of personal status was introduced in 1932, and had to be clearly specified in the internal passport.

4 The difference between 'given' and 'ascribed' nationality is related with the debate between primordialist and constructivist approach, also formulated in terms of *ius sanguinis* and *ius soli* nationality.

5 Smith distinguished between a Western model of national identity, and what he called a non-western model and "ethnic" conception. The distinguishing feature of the East European and Asian model is its emphasis on a community of birth and native culture (*Smith* 1991, S. 11). For Central and Eastern Europe, the idea that ethnic identities are contextual and not essential, that they are constructed rather than inherent, frequently are unacceptable (*Schöpflin* 2000, S. 16). It is not part of this work to analyse the existing debate between primordialist and constructivist approach in East European countries.

6 KAMAZ (one of the biggest automobiles enterprise in the USSR) had a labour force consisting of more than 70 nationalities, and more than 307 cities helped with the machinery and plants.

7 Something that my own research also confirmed. Most of the people that I had the opportunity to talk with, underlined Tatar cultural repression, however, on a personal level, not even one person considered that they had suffered from any kind of insult or attack, or even discrimination because they were Tatars; but they all talked about Russian domination and Tatar discrimination.

8 About National gymnásias see *Alvarez/Davis* (2007), and *Alvarez* (2007).

9 Raphael S. Khakimov, State Adviser to President on Political Affairs, and Director of the Institute For Historical Studies of Tatarstan. Interviewed in 1998.

10 For more see *Alvarez* (vgl. 2007)

References

Alvarez, A. (2002): Representing Identities in Tatarstan: A Cartography of Post Soviet Discourses, Schooling and Everyday Life. Unpublished PhD thesis, University of Wales, Bangor.

Alvarez, A. (2007): (Re)presenting Identities: National Archipelagos in Kazan. Nationalities Paper, 35, 3, S. 457-475.

Alvarez, A. /Davis, H. (2007): Building a Tatar elite: Language and schooling in Kazan. Ethnicities, 7, 2, S. 186-207.

Anderson, B. (1991): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. – London

Bourdieu, P. (1990): In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology. – Cambridge

Bracke, S. (2007) 'Real' Islam in Kazan. Reconfiguring the Modern, Knowledge and Gender. In: Kristin, A. Sharma, S. and Vincett, G. (Hrsg.): Women and Religion in the West: Challenges to Secularization Theory. – Aldershot. S. 164-175.

Brubaker, R. (1994): Nationhood and national question in the Soviet Union and post-Soviet Eurasia: An institutionalist account. Theory and Society 23, S. 47-78.

Brubaker, R. (1996): Nationalism Reframed. Nationhood and the national question in the New Europe. – Cambridge.

Davis, H., Hammond, P. and Nizamova, L. (2000): Media, language policy and cultural change in Tatarstan: historic vs. pragmatic claims to nationhood. Nations and Nationalism. 6, 2, S. 203-26.

Giordano, C. (1997): Affiliation, Exclusion and the National State: 'Ethnic Discourse' and Minorities in East Central Europe. In Wicker, H., (Hrsg.) Rethinking Nationalism and Ethnicity. The Struggle for Meaning and Order in Europe. – Oxford.

Gorenburg, D. (1999): Regional Separatism in Russia: Ethnic Mobilisation or Power Grab? *Europe-Asia Studies* 51,2, S. 245-274.

Hall, S./Du Gay, P. (Hrsg.) (1996): Questions of Cultural Identity. – London

Hanauer, L. (1996): Tatarstan's Bids for Autonomy: Tatarstan as a Model for the Devolution of Power in the Russian Federation. *Journal of Communist Studies and Transition Politics* 12,1, S. 63-82.

Hirsch, F. (1997): The Soviet as a work-in-progress: Ethnographers and the category nationality in the 1926, 1937 and 1939 census. *Slavic Review*. 56, 2, S. 251-279.

Iskhakov, G. (1999): Islam v Tatarstane: Istoriia i sovremennost'. Mir Islama 1. S. 21-24.

Karklins, R. (1986): Ethnic relations in the USSR. The perspective form below. – London.

Kristin, A./Sharma, S./Vincett, G. (Hrsg.) (2007): Women and Religion in the West: Challenges to Secularization Theory. – Aldershot.

Kondrashov, S. (2000): Nationalism and the Drive for Sovereignty in Tatarstan, 1988-92. Origins and Development. – London.

Lane, D. (1985): State and Politics in the USSR. – Oxford.

Lazarsfeld, P., F./Rosenger, M. (Hrsg.) (1967): The Language of Social Research. – London.

May, T. (1997): Social Research. Issues, methods and process. – Buckingham.

Melucci, A.(1996): Challenging codes. Collective action in the information age. – Cambridge.

Merton, R./Kendall, P. (1967): The Focused Interview, section V. In: *Lazarsfeld, P.F./Rosenger, M.* (Hrsg) The Language of Social Research. – London.

Robertson, R. (1992): Globalization. Social Theory And Global Culture. – London.

Schöpflin, G. (1995): Nationhood, Communism and State Legitimation. Nations and Nationalism 1 ,1 S. 8-91.

Schöpflin, G. (2000): Nations, Identity, Power. The New Politics of Europe. – London.

Smith, A. (1991): National Identity. – London.

Zakiev, M. (1995): Problemy istorii i iazyka. – Kazan.

Simmel, G. (1971): On Individuality and Social Forms. – London.

Wicker, H. (Hrsg.) (1997): Rethinking Nationalism and Ethnicity. The Struggle for Meaning and Order in Europe. – Oxford.

Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen: Der Habitus der Überlebenskunst

Louis Henri Seukwa



Louis Henri Seukwa

Zusammenfassung
Die Operationalisierung des sog. ressourcenorientierten Ansatzes in pädagogischen Praxisfeldern mit Menschen ausländischer Herkunft oder Migrationshintergrund ist stark davon abhängig, wie die Benachteiligung, die durch den fremd- bzw. transnationalen Erwerbskontext von Kompetenzen in Migrationssituationen entstanden ist, zugunsten der MigrantInnen produktiv bewältigt werden kann. Ausgehend von der Kritik an einem durch Abstraktion gekennzeichneten Umgang mit der Bedeutung des Kontextes für die Entstehung des Phänomens „Kompetenz", wie dies u.a. in der theoretischen Grundlage der PISA-Studien der Fall ist, stelle ich in diesem Beitrag die These auf, dass Kompetenzen sowohl in ihren Konstruktionsprozessen als Fähigkeit als auch in ihrer Konstitution als Kapital, ergo (Kompetenzen), in ihrer Onto- bzw. Soziogenese kontextabhängig sind. Diese Kontextdependenz der Kompetenz zwingt die ressourcenorientierte erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung zur ernsthaften Auseinandersetzung mit der Frage der Modalitäten des Transfers und denen der Nutzbarmachung der mitgebrachten Kompetenzen im Kontext der transnationalen Migration. Die theoretische und empirische Klärung einige dieser Modalitäten zu skizzieren, gilt folglich das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags. Mit Hilfe des Habitusbegriffs nähere ich mich zunächst dieser Frage theoretisch an. Anschließend greife ich die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die wir mit zirka 80 Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft u.a. über ihre Bildungsbiografie in Deutschland geführt haben, auf (vgl. *Neumann*. u.a. 2003, *Seukwa* 2006) und fokussiere dabei v. a. die aus den empirischen Daten hervorgegangenen positiven bzw. negativen Raum- oder Kontexteffekte beim Kompetenztransfer bzw. bei ihrer Nutzbarmachung.

Schlagwörter: Jugend, Überlebenskunst, transnationale Migration, Kompetenztransfer

Abstract
The operationalisation of the so-called resource-oriented approach in pedagogical work with people of foreign origin or with a migration background is highly dependent on the way the disadvantage resulting from the foreign or transnational context of competence acquisition in migration situations is dealt with. Based on criticism of an abstract understanding of the significance of context in the development of the phenomenon of "competence", as it appears in the theoretical framework of the PISA studies, for instance, I will hypothesize here that competencies are context-dependent in their development process as skills as well as in their constitution as resources – and thus in their ontogenesis and sociogenesis. This context-dependence of competence makes it necessary for the resource-oriented approach to migra-

tion research to seriously tackle the question of the modalities of transfer and the utilisation of prior to migration acquired competencies of young migrants in the context of transnational migration. Outlining the theoretical and empirical aspects of some of these modalities is hence the primary aim of the present study. I will at first approach this question theoretically, while making use of the concept of "Habitus" as a starting point. After that I will come back to the results of an empirical study of educational careers in Germany, which we conducted with about 80 refugee youths of African origin (cf. Neumann 2003, Seukwa 2006), and will focus primarily on the positive and negative contextual effects in the process of competence transfer and their utilisation by these young women and men as reflected by the empirical data.

Keywords: Youth, art of survival, transnational migration, transfer of competence

Einleitung

In der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ist eine zunehmende Wahrnehmung des Raums als strukturierendes Element von Bildungsprozessen zu beobachten. Neu an diesem Trend ist jedoch die Verschiebung des Fokus von den national-staatlichen Räumen hin zu den sog. transnationalen (sozialen) Räumen, um – so der Tenor der Argumentation – besser die Folgen der sich intensivierenden grenzüberschreitenden Migration und der dadurch neu entstandenen sozialräumlichen Phänomene auf Bildungs- und Erziehungsprozesse erfassen zu können. Trotz der Kontroverse zwischen Verfechtern der klassischen Migrationsforschung und den sog. „Transnationalisten" (vgl. *Pries* 1998, *Esser* 2001, *Bommes* 2002a,b) um die theoretische bzw. empirische Originalität und Produktivität dieser Perspektive ist jedoch eine überwiegend positive Rezeption des transnationalen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft festzustellen (vgl. *Gogolin*/*Pries* 2004, S. 20-32, *Fürstenau* 2004a,b). Mit der Erweiterung der in der klassischen Migrationssoziologie geltenden Migrationstypologien sowie durch die Entwicklung von alternativen Konzepten zum assimilationistischen bzw. verengten Eingliederungsmodell bietet er für die Analyse und Gestaltung von Sozialisations-, Erziehungs- sowie Bildungsprozessen von Menschen mit Migrationshintergrund interessante Einsichten, auf die Bildungsinstitutionen zu reagieren haben. Ein wichtiger, durch den Transmigrationsforschungsansatz für die Erziehungswissenschaft erzielter Erkenntnisgewinn bezieht sich also auf die Tatsache, dass eine institutionell organisierte Erziehungs- und Bildungspraxis, die der Lebenswelt und Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit Mitgrationshintergrund gerecht werden möchte, sich nicht leisten kann, die bloße pädagogische Assimilation dieser Klientel im System der Aufnahmeländer anzustreben. Weil ihre Bildungsorientierung, Zukunftsplanung, Lebensentwürfe und Kompetenzen sich oft durch als transnational zu bezeichnende Erfahrungen und Sozialisation konstituiert haben, sind sie tendenziell komplexer bzw. reicher, als wenn sie lediglich in einem einzigen Kontext erworben wären. Aus diesem Grund bedeutet eine Assimilation im System des Aufnahmelandes für diese biografiebedingten komplexen und vielfältigen Kompetenzen der betroffenen MigrantInnen de facto eine Verarmung. Mit anderen Worten, während sich die soziologische Transmigrationsforschung bemüht, so-

zialräumliche Prozesse jenseits der Nationalstaatsgrenzen zu denken, liegt für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung der Fokus in der Transnationalismusdebatte nicht nur, aber doch vornehmlich im ressourcenorientierten Ansatz im Sinne einer Einbeziehung der Migrantenperspektive (vgl. *Neumann* u.a. 1990, S. 70-88): die Wahrnehmung und Nutzung ihrer multikontextuellen Sozialisationserfahrungen einschließlich der damit einhergehenden Kompetenzen als strukturierende Elemente in der Gestaltung von Bildung in einem Einwanderungsland. Ob nun letzteres je nach Migrationstyp für die Betroffenen (physisch bzw. symbolisch) als Transitland, Endstation oder eines unter mehreren transnationalen Bezugsräumen gilt, schmälert dessen Relevanz als ein Referenzraum in Hinblick auf die institutionalisierte Bildungslaufbahn von Menschen mit Migrationshintergrund nicht. Denn trotz der zunehmenden Internationalisierungsprozesse in den Bildungssystemen der verschiedensten Länder und der damit einhergehenden Harmonisierung bleiben diese Systeme immer sehr stark von ihrem nationalstaatlichen Charakter geprägt. So bleibt meines Erachtens auf dem in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung erreichten Stand der oft von den Transnationalisten kritisierte „methodologische Nationalismus“ (vgl. *Glick Schiller/Basch/Szanton Blanc* 1997, S. 121-140) für die Analyse der Reaktion von Bildungssystemen auf Migration jenseits der unterschiedlichen Migrationstypologien ein wichtiger und nahezu unumgänglicher Zugang. Denn so sehr die Konstruktion der Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von ihrer transnationalen Sozialisation geprägt sein mag – so sehr also diese Jugendlichen als Transmigranten typologisiert werden können – entscheidend für eine ressourcenorientierte Erziehungswissenschaft ist zweifellos die systemische Reaktion der Bildungsinstitutionen eines präzisen Kontextes bzw. Aufnahmelandes auf ihre Kompetenzen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Beitrag vor allem der Frage nachgehen, inwieweit die mitgebrachten Kompetenzen von Jugendlichen in Situationen der transnationalen, d.h. der Nationalgrenzen überschreitenden Migration, als Ressource für ihren Bildungserfolg dienen können. Welche sind die Modalitäten ihres Transfers und ihrer Nutzbarmachung von einem Kontext zum anderen?

Diese Fragen weisen darauf hin, dass der Kontext des Erwerbs und/oder der Anwendung für die Analyse der durch Migration entstandenen Kompetenztransferproblematik äußerst bedeutend ist. Denn zum einen (und damit formuliere ich meine erste These) ist der Kontext ontogenetisch betrachtet konstitutiv für Kompetenz. Wie dies geschieht, werde ich im Verlauf dieses Beitrags erläutern. Eine solche ontogenetische Abhängigkeit vom Kontext (dies ist meine zweite These) kann beim migrationsbedingten Wechsel dieses Kontextes für die Kompetenz ‚vernichtend‘ sein. Diese Sichtweise geht von zweierlei aus: (1) Migration lässt sich systemtheoretisch als Raum- bzw. Kontextwechsel zum Zweck der Realisierung von Inklusionschancen im Funktionssystem einer fremden Gesellschaft definieren (vgl. *Bommes/Halfmann* 1998, S.); (2) Kompetenzen, wie es in der theoretischen Grundlegung der PISA-Studien heißt, sind Persönlichkeitsmerkmale, die dem Individuum die persönliche Weiterentwicklung und gesellschaftliche Beteiligung erst ermöglichen (vgl. *Klieme* u.a. 2003, S.7). Dies kann zum Scheitern des Transfers oder der Nutzbarmachung von Kompetenzen für

die Realisierung der angestrebten Inklusionschancen, also für das Gelingen ihrer Migrationsprojekte führen, jedenfalls ist dies für viele MigrantInnen eine ernstzunehmende Bedrohung. So lässt sich im Zusammenhang mit transnationaler Migration die Problematik des ressourcenorientierten Ansatzes im Feld der Bildung plakativ so formulieren: eine erfolgreiche Bildung für (Trans) MigrantInnen braucht einen Kompetenztransfer!

Diese Ansicht möchte ich im Folgenden, ausgehend von einer Definition, die die Kontextabhängigkeit als konstitutive Modalität des Phänomens Kompetenz hervorhebt, zunächst theoretisch erörtern und dann am Beispiel einiger Untersuchungsergebnisse zu den mitgebrachten Kompetenzen von zirka 80 in Hamburg lebenden Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft sowie zur Verwertbarkeit dieser Kompetenzen in Deutschland empirisch plausibilisieren (vgl. *Seukwa* 2003, S. 263-302).

1. Zur Soziokontextualität von Kompetenzen: Kritische Bemerkungen zum Umgang mit Kompetenz und Kontext in der PISA Studie

ein funktionalistisches Verständnis von Kompetenz

PISA, einer der in den vergangenen sechs Jahren im Bildungsbereich für das deutsche Fach- und Laienpublikum einflussreichsten internationalen Leistungsvergleichsstudien, liegt ein funktionalistisches Verständnis von Kompetenz zugrunde. Bezogen auf folgende kanonische Prinzipien der modernen Allgemeinbildung: Orientierungswissen, vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität, geht es dabei vornehmlich um die Untersuchung kultureller Basiskompetenzen (vgl. *Deutsches PISA-Konsortium* 2000; S. 21). Die ausgewählten Basiskompetenzen (Reading Literacy, Mathematics bzw. Science Literacy) fungieren – so die Autoren – als wichtige Voraussetzungen für die Generalisierung universeller Prämissen zur Teilhabe an Kommunikation und damit auch für die Lernfähigkeit (ebd.).

Bemerkenswert ist hier der universelle Charakter, der diesen Kompetenzbereichen im Hinblick auf ihre soziale Funktion zugesprochen wird und sie somit folgerichtig zu kontextunabhängigen Kompetenzen werden lässt. Auf diese Weise werden zugleich die normativen Bezugspunkte, d.h. die mit dem Kompetenzbegriff assoziierten gesellschaftlichen Wertvorstellungen ausgeblendet. Und doch sind es diese Wertvorstellungen, die bestimmten individuellen Fähigkeiten den notwendigen Mehrwert verleihen, der sie zu Kompetenzen macht, wobei diese Fähigkeiten als wünschenswert wahrgenommen werden, da sie zur Lösung von individuellen und gesellschaftlich relevanten Problemen beitragen. Diese – wenngleich uneingestandenen – Wertvorstellungen, erklären das überwiegend pragmatische Verständnis von Kompetenzen, das den internationalen Leistungsvergleichsstudien zugrunde liegt. Ebenso verdeutlichen sie die funktionalistische Orientierung in der Rahmenkonzeption dieser Studien, die der Bewährung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen besondere Bedeutung zumisst.

Diese Wertvorstellungen, erklären das überwiegend pragmatische Verständnis von Kompetenzen, das den internationalen Leistungsvergleichsstudien zugrunde liegt.

„Als Bezugspunkt für die Testentwicklung dient bei PISA eine Vorstellung von Grundbildung, die im Englischen als Literacy bezeichnet wird. Dieser Begriff wird seit geraumer Zeit in der internationalen fachdidaktischen Diskussion verwendet, um Ansprüche an eine Grundbildung für alle zu charakterisieren […] Literacy im (engeren) Sinne einer Lesekompetenz befähigt, an einer Kultur teilzuhaben, deren Wissen in Texten vorliegt. Das Beispiel Lesekompetenz zeigt die Tragweite einer ‚Kulturellen Teilhabe', die umfassend die persönlichen Handlungsmöglichkeiten im Alltag, Beruf und gesellschaftlichen Leben betrifft. Auf ähnliche Weise können grundlegende mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen im (übertragenen) Sinne einer ‚Literacy' bestimmt und beschrieben werden. Sie sind erforderlich, um sich an der aktuellen Kultur beteiligen zu können, die heute ebenfalls stark durch Mathematik, Naturwissenschaften und Technik geprägt ist. Die OECD spricht damit den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften eine Schlüsselstellung für die gesellschaftliche Teilhabe und Weiterentwicklung zu. Die PISA zugrunde liegende Bildungskonzeption orientiert sich damit zunächst an der Funktion von Kompetenzen im kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhang" (*Deutsches PISA-Konsortium* 2003, S. 17).

Diese aus den theoretischen Grundlagen der PISA Studien zitierte Textpassage bringt mit den für die Studie ausgewählten Kompetenzen (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen) nicht nur die damit verbundenen Werte zum Ausdruck, sondern auch und vor allem die Lokalisierung dieser Werte in einer bestimmten „Kultur", in der den Kompetenzbereichen „eine Schlüsselstellung für die gesellschaftliche Teilhabe und Weiterentwicklung" zugesprochen wird. Auf den Punkt gebracht, verdanken die für die Studie relevanten Fähigkeiten also ihren Kompetenzstatus der ihnen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext zuerkannten Nützlichkeit. Nun werden auch MigrantInnen, die in Kontexten sozialisiert sind, wo – wie ich annehme – andere Fähigkeiten für die „gesellschaftliche Teilhabe und Weiterentwicklung" im Bildungssystem wichtiger sind als Lesen, mathematisches und naturwissenschaftliches Denken und Handeln, von den sich an dieser Studie beteiligenden Ländern in Bezug auf Reading, Mathematics oder Science literacy evaluiert. PISA spricht auf diese Weise entweder den ausgewählten Kompetenzen de facto eine Universalität zu, deren Begründung zu bezweifeln ist, oder es verbirgt sich in ihrer Testkonzeption selbst – durch die Auswahl der Kompetenzbereiche und der damit verbundenen gesellschaftlichen Wertvorstellungen – ein Moment der Nichtberücksichtigung von Heterogenität mit diskriminierender Wirkung auf Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund.

Auf den Punkt gebracht, verdanken die für die Studie relevanten Fähigkeiten also ihren Kompetenzstatus der ihnen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext zuerkannten Nützlichkeit.

Der theoretisch ungünstige forschungsstrategische Pragmatismus im Umgang mit dem Phänomen Kompetenz bzw. seinem Kontext führt zu einer problematischen methodischen Abstraktion. Denn in PISA findet keine Auseinandersetzung mit der Kompetenz als Phänomen statt, obwohl diese als zentraler Untersuchungsgegenstand gilt. Es wird lediglich zunächst auf die semantische Mehrdeutigkeit des Begriffs sowie die unklaren Konturen des Phänomens hingewiesen, um dann diese Vielschichtigkeit durch eine willkürliche, dem Forschungszweck dienende Definition zu verengen, nämlich die Übernahme der vom Er-

ziehungswissenschaftler und Psychologen Franz Weinert ausgearbeiteten Definition (vgl. *Weinert* 1999, 2001). Die ausgewählte Definition passen die Autorinnen und Autoren danach an das für die Studie erforderliche Kompetenzmodell hervorragend an. Es muss m. E. jedoch – um methodisch stringent bzw. konsistent zu bleiben – angesichts (1) des prominenten Stellenwertes des Kompetenzbegriffs für die PISA-Untersuchungen und (2) der radikalen Polysemie, die dem alltäglichen Gebrauch des Begriffs Kompetenz zugrunde liegt, grundsätzlich zweierlei geklärt werden: Was ist eine Kompetenz an sich (die ontologische Frage) und wie entsteht sie (die Frage der Genese)? Die Beantwortung dieser Fragen erfordert eine ideengeschichtliche Rekonstruktion wichtiger Kompetenztheorien, die in einer breit angelegten interdisziplinären und vergleichenden Zusammenschau linguistischer, entwicklungspsychologischer und kultursoziologischer Kompetenztheorien den semantischen Dekonstruktionsprozess der Kompetenz vorantreibt, bis der Begriff aller ihm äußerlichen Phänomene entkleidet und auf das Wesentliche reduziert ist (vgl. *Becker, J.* 2001, S. 2). Als Ergebnis einer solchen multiperspektivischen Analyse, die ich zum Zweck ihrer ontogenetischen Klärung durchgeführt habe (vgl. *Seukwa* 2006, S. 38-103), lässt sich der Kompetenzbegriff wie folgt charakterisieren: Die Kompetenz kann als eine ein Aktionspotenzial hervorbringende menschliche Fähigkeit (Sprachfähigkeit, höhere geistige Fähigkeiten oder kognitive Strukturen etc.) aufgefasst werden, die sich in der Form einer Performanz auf einem bestimmten Betätigungsfeld in eindeutigen Situationen aktualisiert (vgl. *Chomsky, N*. 1965). Ihre Genese und ihr Erwerb sind in erster Näherung das Ergebnis eines ständigen, das heißt, niemals völlig abgeschlossenen Konstruktionsprozesses, der sich zwischen einem Individuum und seiner soziokulturellen Umwelt abspielt (vgl. *Piaget, J.* 1996, S. 56/*Wygotsky, L. S*. 1929, S. 415-432). Nachdem sie in dieser Weise konstruiert sind, werden diese Fähigkeiten nur den vollen Status einer Kompetenz erreichen, wenn sie in einem gegebenen sozialen Umfeld einen Wert erhalten, der sie in Kapital verwandelt, das geeignet ist, demjenigen, der es besitzt, Gewinn zu bringen *(vgl. Bourdieu, P.* 1978) . In diesem Sinn verdoppelt der soziale Kontext seine Bedeutung bei der Bestimmung dessen, was eine Kompetenz ist: zunächst als Ausgangspunkt und Ressource für die Ausbildung der kognitiven Fähigkeit, welche die Kompetenz begründet, dann als Raum oder Rahmen der Produktion des Sinnes, des Wertes und der Legitimationsstrategien, dank derer sich die Kompetenz in ein ökonomisches Gut oder Kapital verwandelt.

Die Kompetenz kann als eine ein Aktionspotenzial hervorbringende menschliche Fähigkeit aufgefasst werden, die sich in der Form einer Performanz auf einem bestimmten Betätigungsfeld in eindeutigen Situationen aktualisiert.

So sind Kompetenzen sowohl in ihrer Konstruktion als menschliche Fähigkeiten als auch in ihrer Konstitution als Kapital grundsächlich soziokontextualisierte Phänomene. Mit dieser These von der Soziokontextualität intendiere ich, über die in der Kompetenzforschung übliche Betrachtungsweise hinauszugehen, die den Erwerb von Kompetenzen vorherrschend als einen in der *Zeit* sich vollziehenden Prozess betrachtet – ausgedrückt in Begriffen wie Entwicklung, Herausbildung usw. Demgegenüber wird die These vertreten, dass Kompetenzen auch und vor allem einen Raumbezug haben, d.h. es wird – gleichgültig, ob dieser transnational angelegt ist oder nicht – nach dem *Ort oder Kontext* des Erwerbs und der Anwendung von Kompetenzen gefragt.

So sind Kompetenzen sowohl in ihrer Konstruktion als menschliche Fähigkeiten als auch in ihrer Konstitution als Kapital grundsächlich soziokontextualisierte Phänomene.

Für international vergleichende Studien, die sich mit der Untersuchung von Kompetenzen beschäftigen, bedeutet dies, dass sie die Sozialkontexte der sich beteiligenden Länder so *konstruieren* und *spezifizieren* müssen, dass diese (1) aussagekräftige Informationen über die Produktion bzw. Konstitution, den Erwerb und die Anwendung von Kompetenzen für die dort lebenden oder sozialisierten Menschen liefern können und (2) diese Kontexte strukturelle und funktionelle Gemeinsamkeiten aufweisen, die überhaupt einen Vergleich ermöglichen. Wenn der Kontext ihrer Produktion und des Erwerbs derart konstitutiv für die Kompetenz ist, stellt sich die Frage, was aus dieser bei einem migrationsbedingten Kontextwechsel wird: Wie lassen sich migrationbedingte Transferprozesse von Kompetenzen sowie ihre Nutzbarmachung vollziehen?

2. Über die Problematik des migrationbedingten Transfers bzw. der Nutzbarmachung von Kompetenzen für den Bildungserfolg von MigrantInnen

2.1. Kompetenz als Habitus

Die oben angeführte Charakterisierung der Kompetenz hat zur Erkenntnis geführt, dass diese eine Performanz generierende Disposition oder ein Aktionspotential ist, das je nach Tätigkeitsgebiet und Kontext zu Kapital werden kann. Dies bedeutet, dass die Kompetenz als Potential nicht etwas Materiellem entspricht, wie etwa ein Schulzeugnis oder ein akademischer Titel, denn diese sind eher Produkte gewisser Performanzen, deren Transfer in die Migrationssituation häufig mit der Akkreditierungs- bzw. Anerkennungsproblematik verbunden ist. Vielmehr ist die Kompetenz dem Individuum implizit. Dieses Implizit-Sein stellt ein erkenntnistheoretisches Problem dar, welches darin besteht, den Existenzmodus der Kompetenz zu begreifen. Wie gelingt es also, vom Postulat ihrer Existenz zu einer Phänomenologie der Kompetenz zu kommen? Die Klärung dieser Frage ist in diesem Stadium der Analyse unumgänglich, will man die Modalitäten des individuellen Kompetenztransportes bzw. -transfers bei Migranten verstehen.

Wie gelingt es also, vom Postulat ihrer Existenz zu einer Phänomenologie der Kompetenz zu kommen?

Meines Erachtens bietet der Begriff des Habitus eine plausible Antwort auf diese Frage. Er wurde von Pierre *Bourdieu* entwickelt, um eine Handlungstheorie zu entfalten, die zulässt, die unfruchtbaren dem Objektivismus und Subjektivismus zugrunde liegenden theoretischen Antagonismen zu überwinden.

Der Begriff des Habitus zielt darauf ab, die menschlichen Handlungsweisen oder Performanzen als das Produkt ihrer inkorporierten kollektiven und individuellen Geschichte zu sehen und damit auch als Produkt ihrer unterschiedlichen Sozialisation. Bourdieu beschreibt dies folgendermaßen: „Die mit einer besonderen Klasse von Existenzbedingungen verbundenen Konditionierungen bringen den Habitus hervor, ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, strukturierter Strukturen, die dazu prädisponiert sind, als strukturierende Struktur zu wirken, das heißt, als ein Praktiken und Repräsentationen generierendes und organisierendes Prinzip, die an ihr Ziel angepasst sein können, je-

doch ohne das bewusste Anstreben des Ziels und die ausdrückliche Beherrschung der zur seiner Erreichung notwendigen Operationen vorauszusetzen" (*Bourdieu* 1980, S. 88).

Als ein System von Praxis generierenden Schemata ist der Habitus also vom funktionalen Gesichtspunkt her der chomskyschen Kompetenz vergleichbar, obgleich er sich von letzterer im Hinblick auf seine Genese als „durch implizites oder explizites Lernen erworbene Dispositionen" (op. cit. S. 119), die nicht angeboren sind, unterscheidet. Aufgrund seines ‚Eingebettetseins', d.h. seiner Verankerung im Sozialen als strukturierende Struktur, ermöglicht der Habitus das Hervorbringen von Handlungsweisen, die spontan der Situation und den Erfordernissen des Umfeldes bzw. dem Sozialisationsraum angepasst werden. So entspricht unter funktionalem Gesichtspunkt der Habitus auch einem inkorporierten kulturellen Kapital. Schließlich geht aus der eben zitierten Charakterisierung des Habitus hervor, dass dieser – betrachtet als sozialisations- und handlungserklärender Begriff – nicht nur die Feststellung der Ähnlichkeit von Handlungsweisen oder der Performanzen bei Individuen, die aus dem gleichen Sozialisationsraum stammen, ermöglicht, sondern gleichfalls und vor allem erlaubt der Habitus die Nachvollziehbarkeit der Tendenz, diese Handlungsweisen in anderen Kontexten zu reproduzieren, sofern diese mit dem Kontext ihres Erwerbs Ähnlichkeiten aufweisen.

Denn eine Eigenschaft des Habitus ist, dass er sich in einem neuen Kontext nach den Regeln des Kontextes seines Erwerbs reproduziert.

Nach diesen knappen Erläuterungen zur Beziehung zwischen dem Habitus und der Kompetenz, kann nun zweierlei festgehalten werden: (1) Als inkorporierte, d.h. verinnerlichte, soziale Strukturen, die wiederum unsere Handlungen oder Performanzen strukturieren, bildet der Habitus ein wertvolles Konzept zur Erfassung der Transfer-Modalitäten von Kompetenzen, denn diese werden im Fall einer Migration als solche von Individuen transportiert. (2) Ebenso stellt der Habitus bei der Analyse der Bedingungen der Möglichkeit des Transfers und der Anwendung der Kompetenzen im neuen Kontext ein interessantes heuristisches Instrument dar. Denn eine Eigenschaft des Habitus ist, dass er sich in einem neuen Kontext nach den Regeln des Kontextes seines Erwerbs reproduziert.

2.2. Raumeffekte beim Kompetenztransfer bzw. bei ihrer Nutzbarmachung

Die hier angenommene These der Soziokontextualität von Kompetenz, die dem Ort des Erwerbs eine konstitutive Rolle für die Kompetenz zuspricht, führt beim migrationsbedingten Ortswechsel zwingend zur Frage, was aus dieser Kompetenz im neuen Kontext wird. Die Beantwortung dieser Frage erfordert, dass der neue Kontext in Hinblick auf seine Wirkungen bzw. Reaktionen auf die mitgebrachten Kompetenzen ins Zentrum der Analyse gerückt wird sowie eine empirisch fundierte Konkretisierung. Angesichts der Vielfalt der funktionalen Subsysteme (Politik, Gesundheit, Arbeit, Bildung usw.), die den gesamten Migrationskontext in den Aufnahmeländern ausmachen und in denen sich die mitgebrachten Kompetenzen nutzbar machen lassen, ist es hier angebracht, eine Beschränkung vorzunehmen.

Bildungsbiografien von knapp 80 Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft

Die folgenden Ausführungen werden sich dementsprechend ausschließlich auf den Transfer bzw. die Nutzbarmachung von Kompetenzen im Bildungssystem eines Aufnahmelandes beziehen. Dabei beziehe ich mich auf empirische Daten zu Bildungsbiografien von knapp 80 Flüchtlingsjugendlichen afrikanischer Herkunft, die im Rahmen eines Forschungsprojektes erhoben wurden, das die deutschen Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien analysiert hat (vgl. *Neumann* u.a. 2003). Um ermitteln zu können, welche Kompetenzen Jugendliche afrikanischer Herkunft im afrikanischen Kontext erwerben und als Flüchtlinge nach Deutschland mitbringen und ob bzw. wie diese sich in diesem neuen Kontext verwerten lassen, wurde ein möglichst breites und vielfältiges Spektrum an Erfahrungen über die Bildungs- und Sozialisationsverläufe der Jugendlichen sowohl in Afrika als auch in Deutschland erhoben und aus der Sicht dieser beschrieben. Dabei wurde den Erwerbsorten in den afrikanischen Herkunftsländern sowie den Anwendungsorten in Deutschland eine große Bedeutung beigemessen, wobei die Spezifizitäten der formellen, non–formalen und informellen Bildungssektoren im Prozess des Erwerbs und der Anwendung berücksichtigt wurden. Befragt wurden 65 männliche und 15 weibliche Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 27 Jahren; Mädchen stellten also knapp 20% der befragten Jugendlichen und wurden somit überproportional zu ihrem Anteil an allen statistisch erfassten afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen im Forschungszeitraum (1999/2003) in Hamburg berücksichtigt. Die Befragung stellten teilstandardisierte qualitativ ausgerichtete Interviewgespräche dar, die nach sprachlicher Vorliebe der Jugendlichen durchgeführt und durch eine standardisierte Erhebung mittels eines Kurzfragebogens ergänzt wurden. Im Kurzfragebogen wurden die Stationen der Bildungslaufbahn seit der Ankunft in Deutschland erhoben, außerdem einige Details zur aktuellen Bildungssituation inkl. Praktika und/oder Jobs. Des Weiteren wurden die Jugendlichen um eine Bewertung ihrer derzeitigen Bildungssituation (Schule, Praktikum, Ausbildung oder anderes) gebeten. Um auch die Beteiligung an non-formalen Bildungsangeboten zu erfassen, wurden sie zudem nach ihrer Teilnahme an außerschulischen Kursen gefragt. Abschließend wurde ein „Sprachkompetenzprofil“ (Selbstevaluation) der Jugendlichen erstellt. Im folgenden Interviewgespräch sollten die Jugendlichen zunächst Gelegenheit erhalten, die auf Grund der Standardisierung unter Umständen verkürzten Angaben auf dem Fragebogen zu ergänzen und zu erläutern und darüber hinaus ihre eigenen Relevanzstrukturen zur Geltung zu bringen. Die folgenden Themenkomplexe wurden in allen Interviews systematisch angesprochen: die aktuelle Bildungssituation in Deutschland; die aus dem Herkunftsland mitgebrachten Kompetenzen und deren Nutzen in Deutschland; die Bildungs- und Berufswünsche der Jugendlichen sowie schließlich die allgemeine persönliche Lebenssituation der Befragten in Hamburg mit den Schwerpunkten: rechtlicher Status, Gesundheit, soziales Netzwerk, Zukunftsperspektiven, Wohnen und finanzielle Situation. Die Interviews wurden transkribiert und theoretisch kodiert.

Die Frage nach den „mitgebrachten Kompetenzen“ und ihrer Verwertbarkeit im Rahmen des transnationalen Migrationsprojekts bildete also lediglich einen Teilaspekt dieser Studie. Aus der Auswertung dieses Aspekts der Untersuchung gehen einerseits die subjektiven Einschätzungen der Jugendlichen über die Nützlichkeit ihrer mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hamburger

Kontext, andererseits die tatsächlich erfolgte ‚Verwertung' oder Nicht-Verwertung ihrer mitgebrachten Kompetenzen hervor (für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse siehe *Seukwa* 2003)

Blickt man auf die Frage nach den Mechanismen des Transfers und der Anwendung mitgebrachter Kompetenzen, legt die Sichtweise der befragten Jugendlichen folgende Interpretation nahe: Es können zwei bestimmende Faktoren herausgearbeitet werden, wovon der erste institutioneller und der zweite individueller Art ist.

2.2.1. Migrationkontext als Ermöglichungsraum

Zunächst kann der Migrationskontext positiv auf die Nutzbarmachung der mitgebrachten Kompetenzen wirken. Die institutionelle Determinante bezieht sich in diesem Fall auf Bildungsangebote, zu denen die Befragten im Aufnahmeland Zugang haben. Wenn diese kompatibel mit den Angeboten des Herkunftslandes sind, dann ziehen die Jugendlichen daraus einen doppelten Nutzen: Weil ihre Kompetenzen im betreffenden Bereich auf Grund ihrer Legitimität im neuen Kontext unmittelbar eine wertvolle Performanz generieren und daraus folgend Anerkennung erhalten, ersparen sie sich auf diese Weise den mühsamen Kampf um deren Legitimierung bzw. um die formale Anerkennung. Dies ist beispielsweise bei den Jugendlichen der Fall, die gute Kenntnisse in Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch oder sportliche Fähigkeiten in gesellschaftlich anerkannten und verwertbaren Sportarten wie dem Fußball aufweisen. Sie können, und darin besteht der zweite Vorteil, wegen der inhaltlichen Ähnlichkeit ihrer früheren Aktivitäten mit den heutigen direkt auf ihre bereits erworbenen Kompetenzen zurückgreifen und damit in der Ankunftsgesellschaft unmittelbar leistungs- und konkurrenzfähig sein. In diesem Fall hängt die Anwendbarkeit der mitgebrachten Kompetenzen von Art und Struktur der Angebote in der Ankunftsgesellschaft ab. Die Kompatibilität der mitgebrachten Kompetenzen mit diesen Angeboten bestimmt in hohem Maß die Möglichkeit ihrer Kapitalisierung.

In diesem Fall hängt die Anwendbarkeit der mitgebrachten Kompetenzen von Art und Struktur der Angebote in der Ankunftsgesellschaft ab.

Individuelle Determinanten

Die Auswertung zeigt jedoch auch, dass viele derjenigen, die eine positive Antwort auf die Frage nach dem Nutzen ihrer mitgebrachten Kompetenzen in Hamburg gegeben haben, in den beiden Kontexten nicht die gleichen Tätigkeiten ausüben; die Kompatibilität der Angebotsarten ist hier nicht vorhanden. Ihre Antworten lassen eher die *Konversion oder Anpassung* früherer Erfahrungen an die gegenwärtige Situation erkennen, um einen Nutzen daraus ziehen zu können. Damit hängt die Möglichkeit eines positiven Transfers auch von individuellen Faktoren ab. In den von den Jugendlichen gegebenen Antworten lassen sich hauptsächlich drei Arten der Anwendung unterscheiden, je nach Anpassung ihrer Kompetenzen an die Gegebenheiten des neuen Kontextes:

Damit hängt die Möglichkeit eines positiven Transfers auch von individuellen Faktoren ab.

(1) Konversion der mitgebrachten Kompetenzen, um eine Qualifikation, d.h. ein kulturelles Kapital in seiner institutionalisierten Form zu erwerben. Dies ist für viele der Jugendlichen der Fall, die angeben, Nutzen aus ihrer früheren schulischen Erfahrung ziehen zu können, obwohl der gegenwärtige Typ der Ausbil-

dung dem vorherigen weder in inhaltlicher noch in methodischer Hinsicht entspricht, da viele von ihnen z.B. von einer allgemeinen Bildung im Herkunftsland in eine berufliche Ausbildung in der Ankunftsgesellschaft gelangt sind.

(2) Anwendung der mitgebrachten Kompetenzen zur Wahrung des seelischen Gleichgewichts. Dies gilt zum Beispiel für diejenigen, die ohne einen weiteren Besuch der Koranschule im neuen Kontext weiterhin auf die islamischen Lehren zurückgreifen, um daraus angesichts der Widrigkeiten ihres Alltags psychische und moralische Stärkung zu ziehen.

(3) Die letzte zu erwähnende Form, in der die Anpassung von Kompetenzen sichtbar wird, ist die der Hervorbringung oder Pflege sozialen Kapitals. So stellen verschiedene Jugendliche ihre Fähigkeiten bei Bedarf Freunden und Bekannten unentgeltlich zur Verfügung (z.B. handwerkliche Arbeiten, Reparaturarbeiten, komplexe Flechtfrisuren im Falle der Mädchen), was ihnen ermöglicht, Freundschaften zu knüpfen oder zu bestärken. Dies kann in ihrer oftmals prekären Situation einen besonderen Nutzen darstellen.

Es ist deshalb an dieser Stelle festzuhalten, dass die Nutzbarmachung bzw. die Nützlichkeit von mitgebrachten Kompetenzen stark von der Fähigkeit der Jugendlichen abhängt, diese an die Gegebenheiten des neuen Kontexts anzupassen, um daraus ein Kapital machen zu können.

2.2.2. Migrationkontext als Hindernisraum

Die Anschlusshindernisse für ihre mitgebrachten Kompetenzen sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zumeist *struktureller und legaler* Natur.

Von den befragten Jugendlichen werden vielfältige Faktoren genannt, die sie daran hinderten, ihre in Afrika erworbenen Kompetenzen im Hamburger Kontext zu nutzen. Die Anschlusshindernisse für ihre mitgebrachten Kompetenzen sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zumeist *struktureller und legaler* Natur. Solche Hindernisse können durch sämtliche Reglementierungen und Kodifizierungen gesetzlicher Art – seien sie länder- oder bundesrechtlicher Art – gegeben sein, die den Zugang zum formellen Bildungssektor bestimmen. Dies ist dann problematisch, wenn sie diskriminierende Klauseln gegenüber solchen geflüchteten Menschen beinhalten, die (noch) nicht in einem formalen Asylverfahren als Verfolgte anerkannt worden sind. So aber ist ihnen durch eine listige Verflechtung des Arbeitserlaubnisrechts, des Asylverfahrens- und Asylbewerberleistungsgesetzes mit der Reglementierung im gesamten formellen Bildungssektor in Hamburg der Zugang sowohl zu beruflicher Bildung als auch zum Schulbesuch bis zur Ebene des Abiturs praktisch verschlossen.[1] So werden sie in der Regel in berufsvorbereitende oder -orientierende Klassen umgeleitet, die aber nicht nur im Hinblick auf die Qualität ihrer Lehrinhalte, sondern auch wegen fehlender darauf aufbauender Ausbildungsmöglichkeiten eine wahre Sackgasse für die Jugendlichen darstellen. Die verhängnisvollen Auswirkungen dieser Hindernisse schon zu Beginn des Bildungsganges oder in dessen Verlauf sind so bestimmend, dass es mir – um den Ressourcenansatz weiterzuverfolgen – sinnvoll erscheint, jede Fähigkeit als Kompetenz zu bezeichnen, die es den Jugendlichen erlaubt, diese Determination, die sich als Barriere für ihr Fortkommen erweist, zu überwinden.

Wie bereits erläutert, ermöglicht die semantische Gleichsetzung der Kompetenz mit dem Habitus dank der reproduktiven Eigenschaft des Letzteren, den Kompetenztransfer in Migrationsituationen nachzuvollziehen. Allerdings ist die Ähnlichkeit der Kontexte eine notwendige Bedingung für die Reproduktion des Habitus. Die Auswertung der empirischen Daten zeigt jedoch, dass die Jugendlichen in Migrationssituationen einerseits mit veränderten Bedingungen konfrontiert sind, die sich u.a. in strukturellen, gesetzlichen und symbolischen Barrieren ausdrücken (was eher für ein Scheitern der Reproduktion des Habitus oder Kompetenztransfer sprechen würde), andererseits weist eine beträchtliche Zahl von den Jugendlichen, wie Forschungen es bewiesen haben, trotzdem bemerkenswerte schulische Erfolge auf. Es stellt sich im Hinblick auf die Problematik des Kompetenztransfers die Frage, auf welchen Ressourcen diese Erfolge basieren, die angesichts der veränderten kontextuellen Bedingungen im Aufnahmeland Deutschland nicht einwandfrei auf die bloße Reproduktion der aus den Herkunftsländern in Form eines Habitus mitgebrachten Kompetenzen zurückzuführen sind.

2.2.3. Kompetenz als Habitus der Überlebenskunst

Um dieser Frage nachzugehen, richte ich den Blick auf das Subjekt in seinem Konstitutionsprozess, so wie dieser sich in der andauernden Konfrontation und Auseinandersetzung mit den entfremdenden Sozialstrukturen vollzieht. Das Subjekt, um das es mir hier geht, ist im Gegenteil zur kantischen Subjektkonzeption primär kein autonomes Subjekt. Sowohl dessen Autonomie als auch dessen Individualität betrachte ich als sekundäre Gegebenheiten, die sich immer vor dem Hintergrund existierender sozialer Beziehungen und Strukturen, in denen das Subjekt anfänglich integriert war, herausbilden. Außerdem ist es ein Subjekt, das nicht länger nur unter dem Gesichtspunkt des Habens (spricht etwa die Kapitalkonstellation bei Bourdieu) wahrgenommen wird, sondern vor allem unter dem Gesichtspunkt der *Aktion*, die den Prozess der Subjektivierung, d.h. des Subjektwerdens durch und in der Konfrontation mit den entfremdenden Sozialstrukturen in Gang setzt. Über diesen Typ von Aktion hat Michel de Certeau geschrieben: „Vor langer Zeit hat man zum Beispiel den zweideutigen Vorgang untersucht, der den ‚Erfolg' der spanischen Kolonisatoren bei den indianischen Völkern unterlaufen hatte: unterwürfig und sogar bereitwillig *machten* diese Indianer aus den rituellen Handlungen, Vorstellungen oder Gesetzen, die ihnen aufgezwungen worden waren, oft etwas ganz anderes als der Eroberer bei ihnen erreicht zu haben glaubte; sie unterwanderten sie nicht, indem sie sie ablehnten oder veränderten, sondern durch die Art und Weise, wie sie sie zu Zwecken und mit Bezugspunkten gebrauchten, die dem System, welchem sie nicht entfliehen konnten, fremd waren. Innerhalb des Kolonialsystems, das sie äußerlich ‚assimilierte', blieben sie Fremde; ihr Gebrauch der herrschenden Ordnung war ein Spiel mit deren Macht, welche sie nicht abweisen konnten; sie entflohen dieser Ordnung, ohne sie zu verlassen" (*de Certeau* 1988, S. 13-14).

Das Zitat verweist auf die Operationsmodi oder Aktionsschemata, die das beherrschte, aber nicht passive Subjekt anwendet, um sich der Entfremdungsmacht der sozialen Strukturen zu entziehen. Die Ausdruckformen dieser Aktionen bringen eine ganze Reihe von Taktiken zur Ausführung, die ebenso viele Arten darstellen, repressive Maßnahmen spielerisch zu umgehen. Als eine beeindruckende subversive „Gebrauchsanweisung" für den Umgang mit den repressiven Technologien der Macht charakterisieren diese Mikroprozesse die subtile, hartnäckige Aktivität, den Widerstand eines Subjektes, das Subjekt seines Willens und Handelns, aber nicht des Könnens ist, das, weil es weder einen Ort noch eine „Eigenheit" hat, also „sich im Netz der etablierten Kräfte und Vorstellungen" zurechtfinden muss. Diese Kompetenz, die sich u.a. in der Resilienzfähigkeit äußert, selbst in Situationen extremer Fremdbestimmung Formen der Selbstgestaltung zu entfalten und Bildungserfolge zu erzielen, wie sie sich beispielsweise aus dem prekären Status der Asylbewerberinnen und Flüchtlinge in Deutschland ergibt, habe ich Habitus der Überlebenskunst genannt. Unter dieser Bezeichnung verstehe ich also eine grundlegende menschliche Disposition oder Kompetenz zweiter Ordnung, die das Produkt der Sozialisation in einem bestimmten Kontext ist. Dieser Kontext zeichnet sich durch Strukturen aus, die in vieler Hinsicht für die Entfaltung des Subjektes heteronom, d.h. für seine Autonomie nicht fördernd sind.

Operationsmodi oder Aktionsschemata, die das beherrschte, aber nicht passive Subjekt anwendet, um sich der Entfremdungsmacht der sozialen Strukturen zu entziehen

Die charakteristischen Züge der afrikanischen Gesellschaften, die (der oben erläuterten These der Soziokontextualität von Kompetenzen zufolge) als notwendig zu klärende Grundlage für die Ermittlung der von den 76 Jugendlichen vor ihrer Migration nach Deutschland in Afrika erworbenen Kompetenzen dienten (vgl. *Seukwa* 2006, S. 138-151), verdeutlichen, dass dieser Kontext heutzutage durch ernstzunehmende gesellschaftliche Umbrüche gekennzeichnet ist. Die Effekte dieser Umbrüche, bezogen auf die Problematik des Kompetenzerwerbs von Jugendlichen, manifestieren sich u.a. durch die im afrikanischen Kontext zunehmende Entwertung der dortigen im formellen Bildungssektor erworbenen Qualifikationen. Denn die meisten der Absolventen der postkolonialen afrikanischen Schule sind durch ihre Schulbildung nicht dazu befähigt, konkrete und befriedigende Antworten für die Bewältigung der vitalen, elementaren Probleme zu finden, die sie und ihre Gesellschaften bedrängen. Folglich werden sie als diplomiert, aber inkompetent wahrgenommen. Währendessen gewinnt der wachsende informelle Sektor als Ort der „Bildung" und des Erwerbs von Kontext relevanten Kompetenzen an funktionaler Bedeutung ergo an symbolischem Wert. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass es über das von den 76 Jugendlichen im informellen Sektor erworbene, unmittelbar profitable Savoir-faire hinaus eben diese Fähigkeit ist, nämlich der Habitus der Überlebenskunst, mit List und den Taktiken des Informellen der herrschenden Morbidität zu begegnen, die das Hauptkennzeichen der postkolonialen afrikanischen Gesellschaften ist und als Kompetenz zweiter Ordnung die alltäglichen Überlebensperformanzen in einem derart widrigen Kontext zugrunde legt.

der Habitus der Überlebenskunst, mit List und den Taktiken des Informellen der herrschenden Morbidität zu begegnen, die das Hauptkennzeichen der postkolonialen afrikanischen Gesellschaften ist

Dass der Transfer dieser durch Sozialisation in heteronomen Kontexten Afrikas erworbenen Kompetenz sich im Fall einer signifikanten Zahl der Jugendlichen, deren Kompetenzen Gegenstand unserer Untersuchung war, im

deutschen Kontext gelungen ist, wie ihre oben schon erwähnten Bildungserfolge unter widrigen Umständen zeigt, lässt sich meines Erachtens mit dem raumstrukturierenden Effekt ihres Flüchtlingsstatus erklären. Der Flüchtlingsstatus insgesamt und die Kategorie Flüchtling mit ungesichertem Aufenthaltstatus (unter dem sich die absolute Mehrheit der 76 Jugendlichen subsumieren lässt) insbesondere geht in Deutschland mit erheblichen Restriktionen einher, die den Flüchtlingsraum zu einer Art „totaler Raum" werden lässt (vgl. *Schroeder* 2003, S. 379-396). Dieser Status wirkt sich nicht nur negativ auf die Schulbiografien der Jugendlichen aus, sondern auf fast alle Aspekte ihrer Lebenslagen. Sie sind gezwungen, ein auf die lebensnotwendigen Funktionen beschränktes Leben zu führen, das u.a. durch die Abwesenheit von Perspektiven und die Unmöglichkeit, für die Zukunft sinnvoll und realistisch planen zu können, gekennzeichnet ist. Das repressive Asylsystem zerbricht ihre Träume und ihre Begeisterung und lässt die Mehrheit in einer Art Sackgasse landen; das Aufnahmeland gleicht einem „offenen Gefängnis". In diesem paradoxen Bild soll ausgedrückt werden, dass Deutschland den Flüchtlingsjugendlichen mit seinem Bildungsangebot nur vermeintlich Zukunfts- und Lebensperspektiven eröffnet, weil gleichzeitig ein verwobenes, kaum zu durchschauendes System von Rechtsvorschriften (u.a. Sozialgesetzgebung, Aufenthaltsrecht, Asylrecht) die Realisierung dieser Perspektiven verhindert. Damit greift erneut eine gewaltförmige Struktur in das Leben der Jugendlichen ein, die zwar nicht in Form und Inhalt, wohl aber in ihrer Wirkung der des postkolonialen Afrika gleicht, aus dem sie geflohen sind.

Das repressive Asylsystem zerbricht ihre Träume und ihre Begeisterung und lässt die Mehrheit in einer Art Sackgasse landen.

Meine abschließende These ist, dass diese durch ihre heteronome Wirkung auf das Subjekt festgestellte Ähnlichkeit zwischen den beiden Kontexten die formale Bedingung darstellt, die Bourdieu zufolge die Reproduktion der Überlebenskunst ergo den Transfer dieses Kompetenztypus als eines habituellen Ablaufs von Mechanismen in verschiedene bzw. transnationale Kontexte ermöglicht.

Anmerkung

1 Die Reglementierungen stellen jedoch keineswegs absolut undurchlässige Barrieren dar. Wie alle Disziplinierungsmaßregeln haben sie Lücken, deren Ausnutzung allerdings eine hervorragende Kenntnis der Gesetze (Ausländergesetz, Asylleistungsgesetz) erfordert, da deren Hauptcharakteristika ihre Komplexität und Dynamik sind. Alles Dinge, die in Anbetracht der Jugend dieser Zielgruppe wie auch der für ihr Leben im Allgemeinen typischen sozialen Isolierung, eine Zumutung darstellen.

Literatur

Beckers, J. (2001): Aider les élèves à développer les compétences à l'école: Révolution ou continuité ? Extrait de la revue « Puzzle », centre interfacultaire de formation des enseignants, bulletin n° 10, p.2

Bommes M./Halfmann J. Hrsg. (1998): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen. – Osnabrück.

Bourdieu, P. (1978): Le marché linguistique. In: Questions de sociologie. – Paris.

Bourdieu, P. (1980): Le sens pratique. – Paris.

Certeau, M./Giard, L./Mayol,P.: (1990): L'invention du quotidien, Tome I, Paris. P. 13-14.

Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts.

Chomsky, N. (1979): A propos des structures cognitives et leur développement: une réponse à Piaget». Pp. 65-87. In: Théories du langage, théories de l'apprentissage. – Paris.

Fürstenau, S. (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen; Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg. Heft 1/2004. S. 33-57.

Glick Schiller, N./Basch L./Szanton Blanc, C. (1997): From Immigrant to Transmigrant: Theorising Transnational Migration. In: Ludger Pries (Hrsg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. – Baden-Baden. S. 121-140

Gogolin, I./Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg. Heft 1/2004. S. 5-19

Klieme, E. u.a. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Neumann, U. u.a. (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster.

Neumann, U. u.a. (1990): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Antragstext an die DFG. In: Deutsch lernen, Heft 1/1990. S. 70-88

Piaget, J. (1968): Genetic Epistemology, a séries of lectures delivered by Piaget at Columbia University Published by Columbia University Press.

Piaget, J. (1996): Le structuralisme. 11e édition. P. 56. – Paris.

Schroeder J. (2003) Der Flüchtlingsraum als ein „totaler Raum": Bildungsinstitutionen und ihre Grenzen. In: Neuman, U. u.a. (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster. S. 379-396

Seukwa, L.H. (2003) Kompetenz und Bildungsintegration unter Migrationsbedingungen: zum „mitgebrachten" kulturellen Kapital der jungen Flüchtlinge. In: Neuman, U. u.a.: (2003) Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. – Münster. S. 263-302

Seukwa, L. H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. – Münster.

Weinert, F. E. (1999) Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations). – Neufchatel. DeSeCo

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim. S.17-31.

Wygotsky, L. S. (1929): The problem of the cultural development of the child. In: Journal of Genetic Psychology, N° 36/S. 415-432.

Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern.

Trainingseffekte und Prüfung möglicher Moderatoren

Peter Noack & Sabine Brändel


Peter Noack


Sabine Brändel

Zusammenfassung
Phonologische Bewusstheit ist ein wichtiger Vorläufer für das Lesenlernen. Die Studie prüft die Wirkung des Programms „Hören, Lauschen, Lernen“ zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Einsatz unter realitätsnahen Randbedingungen. Insgesamt 90 Vorschulkinder nahmen an dem Training teil und wurden 34 Kindern einer Wartekontrollgruppe gegenübergestellt. Prä/post-Vergleiche zeigten, dass das Programm vor allem in zentralen Zielbereichen die erwarteten Effekte hatte. Sie stellten sich bei Kindern mit sehr geringen Ausgangswerten in ähnlicher Weise ein wie in der Gesamttrainingsgruppe. Die Wirkung des Programms war unabhängig von der Anzahl der Fehltage der Kinder. Sie blieb auch bei Berücksichtigung verschiedener individueller und kontextueller Kontrollvariablen erhalten.

Schlagwörter:

Fostering Phonological Awareness in Kindergarden Children.
Training Effects and Test of Potential Moderators

Abstract
Phonological awareness is an important precursor of the acquisition of reading skills. This study examines effects of a training designed to foster phonological awareness when implemented under real-life conditions. A training group of 90 kindergarden children was compared with a control group of 34 children. Pre/post comparisons yielded the expected training effects particularly concerning crucial target variables. Training effects among children with low initial scores paralleled those observed in the overall training group. Effects were not related to the the extent of children’s absences. Moreover, training effects held above and beyond the control of several individual and contextual variables.

Keywords:

1. Einführung

Lesen und Schreiben haben eine Angelfunktion im Schulunterricht und im täglichen Leben. Entsprechend zeitigen Schwierigkeiten auf diesem Feld häufig Probleme auch in anderen Teilbereichen (*Zielinski* 1998). Zu den Faktoren, die

zur Vorhersage des Erfolgs beim Lesen- und Schreibenlernen beitragen, zählen neben nicht-sprachlichen Leistungen, etwa im Bereich der Wahrnehmung und des Gedächtnisses und in allgemeinen sprachlichen Fertigkeiten, die Wortschatz und Satzbau betreffen, spezifische sprachliche Kompetenzen, die als Aspekte der phonologischen Informationsverarbeitung zusammengefasst werden (*Schneider* 1997).

phonologischen Informationsverarbeitung

Zur phonologischen Informationsverarbeitung zählen die phonologische Bewusstheit im weiteren sowie im engeren Sinne. Während Erstere die Analyse und das Umgehen mit größeren sprachlichen Einheiten, etwa Reimen und Silben, bezeichnet, ist bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne der Fokus auf Phoneme als kleinste Einheiten der gesprochenen Sprache gerichtet. Ein weiterer Teilbereich ist die Übertragung schriftlicher Symbole in lautliche Strukturen und der Abruf von deren Bedeutung aus dem Langzeitgedächtnis (phonologisches Rekodieren). Schließlich wird die lautsprachliche Repräsentation schriftlicher Symbole im Kurzzeitgedächtnis (phonetisches Rekodieren) zur phonetischen Informationsverarbeitung gezählt.

wichtiger Prädiktor des Schriftspracherwerbs

Die phonologische Bewusstheit, auf die sich die folgende Untersuchung vorrangig bezieht, hat sich nach vorliegenden Befunden als wichtiger Prädiktor des Schriftspracherwerbs erwiesen. In Korrelationsstudien zeigten sich systematische Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Erfolg im Lesen und Schreiben (*Einsiedler* u.a. 2002; *Landerl/Wimmer* 1994). Dies gilt quer- wie längsschnittlich. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass solche Zusammenhänge auf Einflüsse in beide Richtungen zurückgehen dürften (*Marx* 1997). Danach scheint die phonologische Bewusstheit nicht nur den Schriftspracherwerb zu befördern. Umgekehrt finden sich auch Hinweise auf eine Verbesserung der phonologischen Bewusstheit mit dem Erwerb des Lesens und Schreibens.

Auch Ergebnisse quasi-experimenteller Interventionsstudien stützen die Interpretation der phonologischen Bewussheit als bedeutsames Vorläufermerkmal des Erlernens von Lesen und Schreiben (*Bus/van Ijzendoorn* 1999). So profitierten schwedische Kinder, die im letzten Kindergartenjahr über acht Monate täglich an den Übungen und Spielen eines von *Lundberg/Frost/Petersen* (1988) entwickelten und geprüften Programms teilnahmen, gegenüber einer Kontrollgruppe ohne Training nicht nur in ihrer sprachlichen Bewusstheit. Sie waren auch den Kontrollgruppenkindern im zweiten Schuljahr im Lesen und Rechtschreiben überlegen.

Ähnliche Ergebnisse konnten Schneider und Kollegen (*Schneider* u.a. 1994; zsfd. *Küspert* u.a. 2007) mit einer für den deutschsprachigen Raum adaptierten Version des Programms erzielen. Dabei führten die Erzieherinnen in täglichen Sitzungen von 10 bis 15 Minuten über 20 Wochen, ausgehend von Lausch- und Reimspielen, diverse Übungen durch, etwa zu Satz und Wort sowie zum Umgang mit Silben bis schließlich zu Einheiten, in deren Zentrum die Phonemanalyse und –synthese standen. Auch durch diese Intervention wurde sowohl kurz- und langfristig die phonologische Bewusstheit systematisch gefördert als auch der spätere Schriftspracherwerb in der Grundschule erleichtert. Kinder, die aufgrund ihrer eingangs sehr niedrigen Kompetenzen im Bereich der phonologischen Bewusstheit als Risikogruppe identifiziert worden waren, profitierten

gleichfalls deutlich von dem Training (*Schneider/Roth/Küspert* 1999; *Schneider/Roth/Ennemoser* 2000).

Angesichts der zunächst zwar systematischen, aber doch eher schwachen Effekte auf den späteren Schriftspracherwerb (*Schneider* u.a. 1994) wurde in weiteren Umsetzungen des Programms Sorge für eine optimale Realisierung getragen (vgl. *Schneider* u.a. 1999). Man wählte solche Erzieherinnen für die Anleitung der Übungen aus, die in hohem Maße interessiert und motiviert waren, und begleitete die Sitzungen eng mit Supervision. Weiterhin wurden die Trainingseinheiten intensiviert bei gleichzeitiger Kürzung der Gesamtdauer des Trainings. Der Erfolg der Folgestudien (*Schneider* u.a. 1999) lässt vermuten, dass für die Sicherung der angezielten Effekte eine lückenlose, intensive Realisierung der Maßnahme eine wichtige Bedingung darstellt.

Unter Praxisgesichtspunkten wirft dies allerdings die Frage auf, ob derart strenge Anforderungen an die Durchführung nicht die Akzeptanz des Programms senken. Denkt man an eine Realisierung mit größerer Reichweite, die nicht nur ausgewählte Einrichtungen und hoch motivierte Betreuungspersonen erfasst, dürften die Alltagsbedingungen in nicht wenigen Kindergärten einer getreuen Programmumsetzung entgegenstehen.

Dass programmfremde Faktoren als Moderatoren des Interventionseffekts wirksam werden, lässt sich aber nicht ausschließen.

Die effektive Förderung von Risikokindern, beispielsweise solchen aus sozial benachteiligten Gruppen, spricht dagegen, dass die Wirksamkeit der Intervention rein differenzieller Natur ist. Dass programmfremde Faktoren als Moderatoren des Interventionseffekts wirksam werden, lässt sich aber nicht ausschließen. Es liegt nahe, an Aspekte des familialen Kontexts wie das Bildungsniveau der Eltern, die Bücher im Haushalt oder das häusliche Vorlesen, die eine Bildungsnähe der Familie und sprachförderliche Erfahrungen in der häuslichen Umwelt anzeigen, als mögliche Moderatoren zu denken (vgl. *Klicpera/Gasteiger-Kicpera/Schabmann* 1993). Weiterhin könnte auf individueller Ebene die Intelligenz als allgemeine kognitive Kompetenz, deren Zusammenhänge mit dem allgemeinen Sprachvermögen und schriftsprachlichen Leistungen dokumentiert ist (*Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Schabmann* 2003; *Schneider/Näslund* 1993), Einfluss auf das Ausgangsniveau und auf die Trainingswirkung nehmen.

Programm „Hören, lauschen, lernen“

In der folgenden Studie wird die Wirkung des Programms „Hören, lauschen, lernen“ auf die phonologische Bewusstheit von Kindergartenkindern im Jahr vor der Einschulung geprüft. Abweichend von Vorgängerstudien erhielten die Erzieherinnen, die das Programm durchführten, nur eine kurze Einführung und realisierten die Umsetzung selbständig mit nur einer Supervisionsrunde. Unsere übergreifende Hypothese war, dass auch unter diesen Bedingungen die Kinder, die am Training teilnehmen, größere Zugewinne in der phonologischen Bewusstheit zeigen werden als Kinder einer Kontrollgruppe ohne Training. Um die Bedeutung einer umfassenden und intensiven Programmumsetzung weiter zu explorieren, wurden die Fehlzeiten der teilnehmenden Kinder erfasst und ihr Zusammenhang mit dem Trainingserfolg geprüft. Uns scheint dies eine wichtige Bedingung anzusprechen, da eine lückenlose Beteiligung von Kindern im Alltag von Kindergärten kaum sicher zu gewährleisten sein dürfte. Eine zweite Frage fokussiert Programmeffekte bei Kindern, die anhand ihrer phonologischen Eingangskompetenzen als Risikokinder für den Schreib-/Leseerwerb identifiziert wurden. Im Einklang mit vorangegangenen Befunden wurde erwartet, dass sich

auch bei ihnen systematische Trainingserfolge einstellen. Schließlich wurden Einflüsse einer Reihe möglicher Moderatoren auf den Trainingserfolg analysiert, um Aufschlüsse über differenzielle Effekte zu erhalten. Dabei wurde neben dem Geschlecht und Alter unter anderem ein Intelligenzmaß, die mütterliche Bildung und der Entwicklungsstand im körperlichen, geistigen sowie sozioemotionalen Bereich berücksichtigt.

2. Methode

Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Studie 124 Vorschulkinder aus neun Kindergärten einer ostdeutschen Mittelstadt teil. Das mittlere Alter betrug 5,2 Jahre (Altersspanne: 4,9-7,1 Jahre). Beide Geschlechter waren ungefähr hälftig vertreten (48,4% weiblich). Die Trainingsgruppe bildeten 90 Kinder aus fünf Einrichtungen; zur Kontrollgruppe gehörten 34 Kinder aus den weiteren vier Einrichtungen. Die zweite Erhebung fand rund vier Monate später statt, als die Kinder im Mittel 5,6 Jahre alt waren. Die Kinder in der Trainings- und der Kontrollgruppe unterschieden sich nicht nach soziodemographischen Merkmalen. Mit Deutsch als Muttersprache wuchsen 89,5% der Kinder auf, bei den anderen Kindern war es eine andere Sprache, sie sprachen jedoch fließend Deutsch. Die Eltern von 80,2 % der Kinder lebten zusammen (58,3% verheiratet, 21,9% unverheiratet). In 13,5% der Familien wurde das Kind von einem ledigen Elternteil erzogen, in 6,3% der Familien hatte es eine Trennung oder Scheidung gegeben.

Durchführung

Die teilnehmenden Einrichtungen wurden direkt kontaktiert und nahmen nach Einwilligung der jeweiligen Träger an der Untersuchung teil. Ihnen wurde freigestellt, ob dies unter der Trainings- oder (Warte-) Kontrollbedingung geschah. Die Eltern wurden schriftlich über die Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Direkt vor Beginn der ersten Erhebungswelle fand für alle Erzieherinnen der Einrichtungen, die unter der Trainingsbedingung teilnahmen, eine zweistündige Einführung statt, in der sie genauer über die Studie informiert wurden, die Materialien erhielten, und das Programm und seine Übungen erläutert bekamen.

Der eigentliche Untersuchungszeitraum begann mit der Eingangserhebung der phonologischen Bewusstheit aller Kinder. Es schlossen sich in der Trainingsgruppe 20 Wochen an, in denen die teilnehmenden Erzieherinnen täglich jeweils 15- bis 20minütige Sitzungen mit den Kindern durchführten (Einzelheiten zu den Übungen sind *Küspert/Schneider* 2003, zu entnehmen). Etwa in der Mitte dieses Zeitraums fand eine Supervisionsrunde statt, um den Ablauf der Sitzungen abschätzen und möglichen Fehlentwicklungen gegensteuern zu können. Während der Trainingsphase führten die Erzieherinnen der Trainingsgruppe ein Trai-

ningstagebuch, in dem vor allem Fehlzeiten von Kindern erfasst wurden. Parallel nahmen die Kinder der Wartekontrollgruppe am regulären Programm ihrer Einrichtungen teil. Der Trainingsphase und dem parallelen Wartezeitraum schloss sich der Posttest aller Kinder an. Während diese Erhebungen individuell vorgenommen wurden, wurde die Intelligenz der Kinder in Form von Gruppenerhebungen zum Abschluss der Untersuchung erfasst. In einem Fragebogen gaben die Erzieherinnen zusätzlich Auskünfte zu den teilnehmenden Kindern. Ein Elternteil, zumeist die Mutter, füllte darüber hinaus einen Fragebogen aus, in dem Informationen zur Familie und dem teilnehmenden Kind erfasst wurden.

Instrumente

Bielefelder Screening

Die Wirksamkeit des Trainings wurde mit dem Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC; *Jansen* u.a. 2002) erfasst. Das Verfahren basiert auf der Annahme, dass die späteren Probleme auf einer nicht ausreichend ausgebildeten phonologischen Bewusstheit sowie auf Schwierigkeiten im Aufmerksamkeits- und Gedächtnisbereich beruhen. Über die Aufgaben des BISC werden die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, der schnelle Abruf aus dem Langzeitgedächtnis, die phonetische Rekodierung im Kurzzeitgedächtnis und die visuelle Aufmerksamkeitssteuerung getestet.

Im Einzelnen handelt es sich um zwei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Reimen, Silbensegmentieren; jeweils 0-10 Punkte) und zwei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (Laut-zu-Wort-Vergleich, Laute-Assoziieren; jeweils 0-10 Punkte). Der schnelle Abruf aus dem Langzeitgedächtnis wird erfasst über das schnelle Benennen von Farben bei schwarz-weißen sowie farbig inkongruenten Objekten (0-28 Punkte). Das Nachsprechen von Pseudowörtern erhebt die phonetische Rekodierung im Kurzzeitgedächtnis (0-10 Punkte) und eine Wort-Vergleich-Suchaufgabe zielt auf die visuelle Aufmerksamkeitssteuerung ab (0-22 Punkte). Die Reliabiltät des erprobten Instruments ist hoch. Risikopunkte (0-10) wurden nach den Richtlinien des Manuals ermittelt. Im Einklang mit diesen werden Kinder ab vier Punkten zu einer Gruppe mit schlechter Prognose gezählt.

Die Kontrollgruppenkinder waren jenen der Trainingsgruppe vor Programmstart in drei der fünf erfassten Leistungsbereiche überlegen ($p(F_{mult}) < .001$; alle $ps(t) < .01$), nämlich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, dem schnellen Abruf aus dem Langzeitgedächtnis sowie der visuellen Aufmerksamkeitssteuerung. Hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne und des phonetischen Rekodierens im Kurzzeitgedächtnis gab es dagegen beim Vortest keine Unterschiede. Insgesamt wiesen die Kinder in der Trainingsgruppe zum ersten Messzeitpunkt im Mittel mehr Risikopunkte auf ($p(t) < .01$). Entsprechend ihrer Punktzahl wurden von diesen 90 Kindern 29 der Risikogruppe zugeordnet (Kontrollgruppe: 5 von 34; ($p(Chi^2) < .05$)).

Grundintelligenzskala 1 Cattell, Weiß & Osterland

Als Intelligenzmaß wurde die Grundintelligenzskala 1 (CFT1; Cattell, Weiß & Osterland, 1997) eingesetzt. Sie misst dass Erfassen und Lösen von Problemstellungen anhand von sprachfreiem, figuralem Material über fünf Subtests. Die

ersten beiden sprechen Wahrnehmungsumfang und –tempo an, die übrigen drei das Erkennen von Regeln und Gesetzmäßigkeiten. Auch dieses eingeführte Instrument verfügt über gute psychometrische Qualitäten.

Der Elternfragebogen erfasste neben soziodemographischen Angaben Auskünfte zu den Freizeitbeschäftigungen des Kindes (Stunden/Woche aufgewendet für Sport, Kunst, Computer, TV, Natur, Spielen, Lesen/Vorlesen), zur Anzahl der Bücher im Haushalt, zu den Wohnbedingungen und zu Besonderheiten der sprachlichen Entwicklung (Sprechbeginn, Artikulationsstörungen, Dysgrammatismus, sonstige Auffälligkeiten). Die Erzieherinnen machten Angaben zur Einrichtung, zur eigenen Ausbildung und Tätigkeit sowie zu den teilnehmenden Kindern. Mit Blick auf diese sollten sie über fünfstufige Ratings (1 = überdurchschnittlich bis 5 = unterdurchschnittlich) die altersgemäße Buchstabenkenntnis und den körperlichen, geistigen sowie sozioemotionalen Entwicklungsstand einschätzen. Da es sich je Kind um Einzelitems mit globalen Urteilen handelte, können sie nur als grobe Anhaltspunkte mit eingeschränkter Aussagekraft betrachtet werden. Wichtiger waren uns die Angaben zu den Fehltagen jedes Kindes in den täglichen Trainingsprotokollen, in denen weiterhin festgehalten wurde, welche Übungsanteile die Erzieherinnen realisiert hatten.

3. Ergebnisse

Programmeffekte im Vergleich von Trainings- und Kontrollgruppe

Unser Hauptanliegen war zu prüfen, ob jene Kinder, die am Programm teilgenommen hatten, größere Zuwächse in den erfassten BISC-Werten sowie eine stärkere Abnahme der Risikopunkte zeigten als die Kinder der Kontrollgruppe ohne Training. Die zum Test unserer zentralen Hypothese durchgeführte MANOVA mit Gruppenzugehörigkeit (Training / kein Training) als unabhängiger Variable und dem Erhebungszeitpunkt (prä / post) als Messwiederholungsfaktor wies auf einen deutlichen Trainingseffekt hin. Bei der Analyse der fünf BISC-Leistungsbereiche wurde der Haupteffekt der Gruppe ($p(F_{mult}) < .01$, $eta^2_{part} = .068$) durch einen Interaktionseffekt Gruppe x Zeit ($p(F_{mult}) < .01$, $eta^2_{part} = .053$) qualifiziert.

Wie die Folgeanalysen ergaben, verbesserten sich zwar die Kinder in beiden Gruppen über die Zeit signifikant in der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne sowie im Abruf aus dem Langzeitgedächtnis. Allerdings fielen die Zuwächse, absolut gesehen, bei den trainierten Kindern größer aus (die Mittelwerte und Standardweichungen werden in Tabelle 1 gezeigt). Bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne sowie bei der phonetischen Rekodierung im Kurzzeitgedächtnis waren signifikante Gewinne nur bei den Kindern der Trainingsgruppe festzustellen. Der Größenordnung nach bewegten sich außer bei der phonetischen Rekodierung im Kurzzeitgedächtnis die Veränderungen bei den trainierten Kindern zwischen einer halben und einer Standardabweichung, die Varianzaufklärung bewegte sich zwischen einem (visuelle Aufmerksamkeitssteuerung) und neun Prozent (phonologische Bewusstheit im weiteren

Sinne) mit Ausnahme der phonetischen Rekodierung, bei der praktisch keine Varianz durch die Gruppenzugehörigkeit aufgeklärt wurde. Im fünften Leistungsbereich, der visuellen Aufmerksamkeitssteuerung zeigten sich für beide Gruppen keine signifikanten Variationen (s. Abbildung 1). Korrelationen über die Zeit von im Mittel .60 (.50 - .74) wiesen auf eine erhebliche Stabilität hin, so dass mit Ausnahme des Bereichs der visuellen Aufmerksamkeitssteuerung (.39) eher von gleichsinnigen Veränderungen als von nennenswerten interindividuellen Unterschieden in der Reaktion auf die Programmerfahrung auszugehen ist.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der BISC-Scores in der Trainings- und Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten

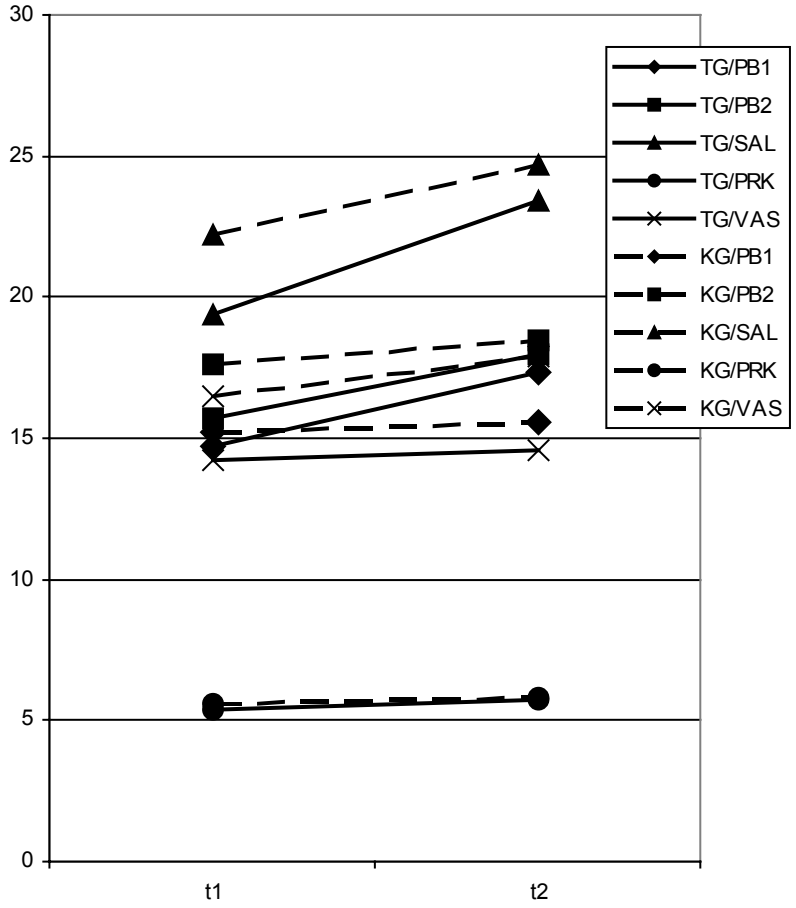
	TG		KG		RK	
BISC-Score	**t1**	**t2**	**t1**	**t2**	**t1**	**t2**
Phonol. Bewusstheit	14.7	17.3	15.2	15.6	12.1	15.3
im weiteren Sinne	(3.3)	(2.8)	(4.0)	(3.3)	(2.8)	(2.7)
Phonol. Bewussheit	15.7	18.0	17.6	18.5	12.9	16.7
im engeren Sinne	(3.0)	(2.3)	(2.4)	(2.5)	(2.3)	(2.6)
Schneller Abruf aus dem	19.4	23.4	22.2	24.7	15.1	22.7
Langzeitgedächtnis	(5.1)	(4.2)	(3.2)	(2.4)	(4.6)	(5.5)
Phonetisches Rekodieren	5.4	5.7	5.6	5.8	4.1	4.7
im Kurzzeitgedächtnis	(2.2)	(1.8)	(1.9)	(1.9)	(2.2)	(1.9)
Visuelle Aufmerksamkeits-	14.2	14.6	16.5	17.9	12.5	13.1
Steuerung	(4.3)	(4.6)	(4.4)	(3.8)	(4.4)	(4.8)
Risikopunkte	2.6	1.9	1.6	1.8	4.7	3.2
	(1.7)	(1.6)	(1.7)	(1.8)	(1.0)	(1.3)

Anmerkung: TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe, RK = Risikokinder; Standardabweichungen in Klammern.

Den berichteten Ergebnissen entsprechen auch jene, die für die Risikopunkte ermittelt wurden. Der marginale Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit ($p(F) < .10$, $eta^2_{part} = .027$) wurde durch einen Interaktionseffekt Gruppe x Zeit qualifiziert ($p(F) < .01$, $eta^2_{part} = .072$). Im Folgetest zeigte sich, dass die Risikopunktezahl in der Trainingsgruppe signifikant abnahm, während sie bei den untrainierten Kindern unverändert blieb. Auch bei den Risikopunkten war eine erhebliche Stabilität (.62) über den Untersuchungszeitraum festzustellen.

Im Ergebnis dieser unterschiedlichen Veränderungsmuster war der eingangs angetroffene Unterschied zugunsten der Kontrollgruppenkinder zum zweiten Messzeitpunkt deutlich geringer ($p(F_{mult}) < .10$). Er verschwand bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne völlig (p(t) = ns), war beim Abruf aus dem Langzeitgedächtnis deutlich verringert ($p(t) < .10$) und hatte sich bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne sogar zugunsten der trainierten Kinder umgekehrt ($p(t) < .01$). Nur in der visuellen Aufmerksamkeitsteuerung blieb der vorgängige Unterschied unverändert bestehen ($p(t) < .001$). Parallel dazu gab es zum zweiten Messzeitpunkt auch keine signifikante Differenz mehr zwischen den Risikopunkten der Kinder beider Gruppen.

Abbildung 1: Veränderung der BISC-Scores über zwei Messzeitpunkte in der Trainings- und Kontrollgruppe



Anmerkung: TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe; PB1 = phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, PB2 = phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, SAL = schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis, PRK = phonetishes Rekodieren im Kurzzeitgedächtnis, VAS = visuelle Aufmerksamkeitssteuerung.

Programmeffekt und Fehltage

Im Mittel fehlten die Kinder der Trainingsgruppe an 11.6 Tagen (*SD* = 11.4) bei den Übungssitzungen. Die Anzahl der Fehltage variierte zwischen keinem einzigen und 57.

Zur Prüfung einer möglichen Auswirkung auf den Trainingserfolg wurde letzterer als Differenz der Risikopunkte zu beiden Messzeitpunkten operationa-

lisiert. Seine Korrelation mit den Fehltagen betrug annähernd 0 (r = -.02, ns). Es bestand also kein Zusammenhang.

Trainingseffekte bei Kindern mit Risiken

Eine multivariate Varianzanalyse der Daten jener Kinder, die nach Maßgabe ihrer BISC-Punkte der Risikogruppe zugeordnet worden waren, ergab einen Haupteffekt der Zeit ($p(F_{mult}) < .001$). Die Folgeanalysen zeigten, dass er auf signifikante Zugewinne in der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne und im Abruf aus dem Langzeitgedächtnis zurückging (ps(t) < .001) zurückgingen. Hinsichtlich des phonetischen Rekodierens im Kurzzeitgedächtnis war der Zuwachs nur marginal signifikant ($p(t) < .10$). Für die visuelle Aufmerksamkeitssteuerung ergaben sich keine Veränderungen. Auch die Abnahme der Risikopunkte wurde durch einen hochsignifikanten Zeiteffekt ($p(t) < .001$) angezeigt. Nach dem Training war die Anzahl der als Risikokinder einzustufenden (14 Kinder) auf etwa die Hälfte des Ausgangswerts zurückgegangen. Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Untergruppe der Risikokinder.

Moderation durch Individual- und Kontextmerkmale

Unsere erste Analyse in der Exploration einer möglichen differenziellen Wirkung des Trainings betraf die Intelligenztestleistungen der Kinder. Angesichts der beträchtlichen Korrelationen zwischen den Intelligenztestscores und den Leistungen im BISC (rs Intelligenz – BISC-Kennwerte = .32 - .49, ps < .01; r Intelligenz – Risikopunkte = -.51, $p < .001$) erstaunt nicht, dass sich Trainings- und Kontrollgruppenkinder auch in ihren IQ-Punkten bereits bei Studienbeginn signifikant unterschieden, wobei die Kontrollgruppenkinder höhere Werte aufwiesen (TG = 106, KG = 113; $p(t) < .01$). Auf den Trainingseffekt hatte die Intelligenztestleistung der Kinder jedoch keinen Einfluss. Im Lichte einer Kovarianzanalyse mit der Gruppenzugehörigkeit als unabhängiger Variable und den Intelligenzpunkten als Kovariate erwies sich der Trainingseffekt als unabhängig von der Intelligenz.

Nach dem gleichen Muster wurden weitere mögliche Moderatoren geprüft: Geschlecht, Alter, Sprachentwicklungsbesonderheiten sowie Freizeitaktivitäten der Kinder, die Geschwisterzahl, Wohnsituation, mütterliche Bildung, Muttersprache der Eltern, Erzieherinnenmerkmale und der von den Erzieherinnen eingeschätzte Entwicklungsstand der Kinder im körperlichen, geistigen sowie sozioemotionalen Bereich und hinsichtlich der Buchstabenkenntnis. Die Ergebnisse bieten ein klares Bild: Ungeachtet einiger Korrelationen dieser Variablen mit den BISC-Werten der Kinder hatte ihre Kontrolle in Kovarianzanalysen keinerlei Einfluss auf den ermittelten Trainingseffekt.

4. Diskussion

Bedingungen, die einem Vorgehen entsprechen, das auch bei einem breiten Einsatz für Kindergärten möglichst aufwandsarm ist.

Das Hauptanliegen unserer Studie war, die Wirksamkeit des zur Förderung der phonologischen Bewusstheit entwickelten Trainings „Hören, Lauschen, Lernen" (*Küspert/Schneider* 2003) unter Bedingungen zu prüfen, die einem Vorgehen entspricht, das auch bei einem breiten Einsatz des Programms in Kindergärten möglichst aufwandsarm ist. So wurde auf ausgedehnte Trainings der Erzieherinnen ebenso verzichtet wie auf eine enge Supervision der Durchführung. Dennoch erwies sich das Training, wie auch schon bei seiner Realisierung unter kontrollierteren Bedingungen (vgl. *Schneider* u.a. 1999), als überaus erfolgreich. Die trainierten Kinder zeigten in vier von fünf durch den BISC erfassten Leistungsbereichen deutliche Zugewinne; nur in der visuellen Aufmerksamkeitssteuerung war dies nicht der Fall. In zwei der Bereiche steht diese positive Entwicklung einer Stagnation bei den untrainierten Kindern gegenüber, in den weiteren beiden Bereichen waren die Zugewinne durch das Training, absolut gesehen, größer, aber auch die untrainierten Kinder verbesserten sich. Dass im zentralen Zielbereich des Programms, der phonologischen Bewusstheit, die Kinder, die das Programm durchliefen, die untrainierten Altersgenossen überflügelten (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) bzw. nach anfänglichem Rückstand zu ihnen aufschlossen (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne), spricht für die Wirksamkeit des Programms.

Ebenso beeindruckend sind die durchgreifenden Programmerfolge bei den nach ihren BISC-Scores als Risikogruppe eingestuften Kindern. Sie zeigten auch in den vier schon genannten Bereichen bedeutsame Leistungszuwächse. Diese fielen der Größenordnung nach ganz parallel zu jenen der Gesamtgruppe aus. Damit ließen sich frühere Ergebnisse zur vergleichbaren Wirksamkeit des Trainings in unausgelesenen und Risikogruppen bestätigen (vgl. *Schneider/Küspert* 2003).

Einschränkend ist anzumerken, dass sich die Trainings- und Kontrollgruppe eingangs der Programmdurchführung systematisch in einer Reihe der erfassten Zielmerkmale unterschieden. Dabei erwiesen sich die Kontrollgruppenkinder als jeweils leistungsstärker. Es ist zu vermuten, dass sich diese Variation als Resultat der Selbstzuordnung der beteiligten Einrichtungen zu den Untersuchungsbedingungen ergeben hat. Dieses Vorgehen war nicht zu vermeiden, um die Teilnahmebereitschaft nicht zu gefährden. Es könnte aber zu einer Selbstselektion der Einrichtungen in die Trainingsgruppe geführt haben, deren Leitung und Erzieherinnen einen größeren Kompensationsbedarf sahen und möglicherweise deswegen auch motivierter waren. Vor diesem Hintergrund können wir eine Überschätzung des Trainingseffekts nicht ausschließen. Nicht zuletzt eine hohe Motivation der einbezogenen Erzieherinnen wurde von der Würzburger Arbeitsgruppe um Schneider als begünstigender Faktor für die Programmwirksamkeit angeführt. Eine empirische Prüfung dieses vermuteten differenziellen Effekts in Abhängigkeit von der Erzieherinnenmotivation in künftigen Studien wäre aufschlussreich.

Gegen eine generelle Rückführung der von uns ermittelten Trainingswirkung auf eine Selbstselektion der motivierteren Erzieherinnen spricht jedoch der fehlende Zusammenhang von Programmeffekt und Fehltagen der Kinder. Da-

nach ist ein manualgetreues Durchlaufen des Trainings keine unabdingbare Voraussetzung für seine Wirksamkeit. Ebenfalls in diese Richtung weist das Ausbleiben jeglicher Moderationseffekte bei Prüfung einer großen Bandbreite verschiedener möglicher Einflussfaktoren bei den Kindern und in ihrem häuslichen sowie Kindergartenkontext.

Wir müssen einräumen, dass uns der durchschlagende Trainingserfolg und seine Unabhängigkeit von der kompletten Durchführung und vom umfänglichen Satz berücksichtigter, auch bekannt sprachrelevanter Variablen selbst erstaunt haben. Dieses Muster wirft die Frage auf, in welchem Ausmaß die beobachteten Effekte substanziell auf das Programm zurückgehen, also aus der punktgenauen Förderung der fokussierten Zielvariablen resultieren, und in wieweit sie eher – in Annäherung an einen Hawthorne-Effekt - als breitbändige Wirkung der Erfahrung einer systematischen Intervention geschuldet sind. Ungeachtet des konkreten Gegenstands bzw. der spezifischen Übungen waren die Kinder über einen längeren Zeitraum täglich, oder zumindest recht regelmäßig, in intensive, kompetenzorientierte verbale Interaktionen mit ihren Erzieherinnen einbezogen. Diese Erfahrung mag, schon für sich genommen, eine gewisse förderliche Wirkung auf verschiedene Bereiche der Entwicklung der Kinder entfalten, vor allem aber im sprachlichen Bereich. Gleichzeitig ist an Zusammenhänge zwischen mathematischem und Schriftsprachkompetenz zu denken (*Schwenck/Schneider* 2003), die der Annahme Vorschub leisten, dass möglicherweise domänenunspezifische Trainigseffekte für einen Teil der Wirksamkeit des Programms verantwortlich sind. Die Förderung könnte allgemeinere Fähigkeiten ansprechen, die verschiedenen Bereichen zugute kommen. Sicherlich ist diese Vermutung zum gegebenen Zeitpunkt spekulativ und verlangt Nachfolgestudien, die sie mit einem geeigneten Untersuchungsdesign prüfen.

Wir müssen einräumen, dass uns der durchschlagende Trainingserfolg und seine Unabhängigkeit von der kompletten Durchführung und vom umfänglichen Satz berücksichtigter, auch bekannt sprachrelevanter Variablen selbst erstaunt haben.

Ungeachtet der spezifischen oder allgemeinen Anteile der Trainingserfahrung als wirksame Faktoren ist einschränkend bei unserer Studie festzuhalten, dass die Prüfung der Effekte innerhalb eines vergleichsweise kurzfristigen Zeitrahmens erfolgte. Der Nachtest fand direkt im Anschluss an das Programmende statt. Ob unser Training auch nachhaltige Effekte, etwa bei einem Folgetest Monate später, gezeitigt hätte, bleibt offen. Wichtiger aber noch ist die Frage, ob das eigentlich von den Programmautoren verfolgte Ziel, eine Erleichterung des späteren Schriftspracherwerbs in der Grundschule, durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit erreicht wird. Die systematische Voraussage besserer Leistungen im Schriftspracherwerb durch die phonologische Bewusstheit zum Ende der Kindergartenzeit lässt vermuten, dass sich auch die von uns erreichten Erfolge in die Bewältigung der späteren schulischen Anforderungen übersetzen werden. Eindeutige Aufschlüsse kann allerdings nur eine entsprechende Nachuntersuchung der Kinder geben.

Ob das eigentlich von den Programmautoren verfolgte Ziel, eine Erleichterung des späteren Schriftspracherwerbs in der Grundschule, durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit erreicht wird.

Dennoch werten wir unsere Ergebnisse als instruktiven Hinweis darauf, dass das Programm „Hören, Lauschen, Lernen“ auch unter Bedingungen, die jenen des Kindergartenalltags vermutlich näher kommen als die mit Blick auf den Effekt optimierten im Rahmen einer kontrollierten Forschungsintervention, beachtliche Erfolge zeitigt. Die eigene Studie dürfte damit eine informative Hilfestellung für Kindergartenbetreiber, -leitungen und –erzieherinnen bieten, wenn es um die Frage nach Wegen geht, das Angebot der eigenen Einrichtung mit

Blick auf den Übertritt von Vorschulkindern in die Grundschule förderlich zu gestalten. In Anbetracht der aktuellen öffentlichen Diskussion ist dies eine Anforderung, mit der sich Kindergärten zunehmend auseinanderzusetzen haben. Das positive Echo, das wir selbst erfahren haben, zeigt, dass eine Unterstützung bei Bemühungen in diese Richtung, wie sie die eigene Studie und Vorläuferuntersuchungen geben können, willkommen ist.

Literatur

Bus, A.G./van Ijzendoorn, M.H. (1999): Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. Journal of Educational Psychology, 91, S. 403-414.

Cattell, R./Weiß, R.H./Osterland, J. (1997): CFT 1 – Grundlagenintelligenztest Skala 1 (5. Aufl.). – Göttingen.

Einsiedler, W./Frank, A./Kirschhock, E.-M./Martschinke, S./Treinies, G. (2002): Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, S. 194-209.

Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (2002): BISC – Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (2. Aufl.). – Göttingen.

Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B./Schabmann, A. (1993): Lesen und Schreiben: Entwicklung und Schwierigkeiten. – Bern.

Klicpera, C./Gasteiger-Kicpera, B./Schabmann, A. (2003): Legasthenie. – München.

Küspert, P./Weber, J./Marx, P./Schneider, W. (2007): Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In *von Suchodoletz, W.* (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. – Göttingen, S. 81-96.

Küspert, P./Schneider, W. (2003): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzbuger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (4. Aufl.). – Göttingen.

Landerl, K./Wimmer, H. (1994): Phonologische Bewussheit als Prädiktor für Lese- und Schreibfertigkeiten in der Grundschule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, S. 153-164.

Lundberg, I./Frost, J./Petersen, O.P. (1988): Effects of an extensive training programstimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 23, S. 263-284.

Marx, H. (1997): Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In *F.E. Weinert & A. Helmke* (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 85-111). – Weinheim.

Schneider, W./Küspert, P. (2003): Frühe Prävention der Lese-Rechtschreib-Störungen. In: *von Suchodoletz, W.* (Hrsg.): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LSR). – Stuttgart, S. 108-128.

Schneider, W./Näslund, J.C. (1993): The impact of early metalinguistic competencies and meory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). European Journal of Psychology of Education, 3, S. 273-287.

Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibeschwierigkeiten. In: *Weinert, F.E.* (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3. – Göttingen, S.. 327-363.

Schneider, W./Roth, E./Küspert, P. (1999): Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewussheit bei Kindergartenkindern. Kindheit und Entwicklung, 8, S. 147-152.

Schneider, W./Visé, M./Reimers, P./Blaesser, B. (1994): Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, S. 177-188.

Schwenck, C./Schneider, W. (2003): Der Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachkompetenz im frühen Grundschulalter. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17, S. 261-267.

Zielinski, W. (1998). Lernschwierigkeiten (3. Aufl.). – Stuttgart.


Charlotte Röhner

„Jetzt bin ich starke Männer!“

Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags

Charlotte Röhner

Zusammenfassung
Im Beitrag wird gezeigt, wie Mädchen und Jungen in der Peerkommunikation des Kindergartens ihr Geschlecht konstituieren. In ethnographisch orientierter Perspektive wird danach gefragt, *wie* Mädchen und Jungen in der Interaktion untereinander selbst an der Herstellung des Geschlechts beteiligt sind. Anhand von Beobachtungsprotokollen, die im Laufe eines Kindergartenjahres bei Migrantenkindern erhoben sind, wird untersucht, in welcher Weise in den Spielhandlungen und Interaktionen der Mädchen und Jungen symbolische Deutungen von Selbst und Welt geschaffen und oder transformiert werden.

Zwar muss man nach der Analyse der symbolischen Spielwelten, wie sie sich in den Beobachtungsprotokollen eines Kindergartenjahres zeigen, feststellen, dass sich Mädchen und Jungen in diesem Alter an traditionell weiblichen und männlichen Identitäts- und Rollenmustern orientieren. Insofern können sozialisations- und entwicklungstheoretische bekannte Annahmen und Erkenntnisse zur Entwicklung von Geschlechtsrollen und geschlechtergetrennten Spielwelten im frühen Kindesalter bestätigt werden. Gleichwohl gibt es Hinweise darauf, dass starre Geschlechtergrenzen im Einzelfall in Frage gestellt und tendenziell überwunden werden können.

Schlagwörter: Peerkommunikation, Konstitution von Geschlecht, symbolische Spielwelten von Mädchen und Jungen

“Now I am strong men!“
The constitution of gender in daily situations of peer communication at the kindergarten

Abstract:
In this article it is shown how children by an age of 5 constitute their gender by communicating with peers. Within an ethnographical orientated framework the emphasis is lain on the ways boys and girls are creating their gender by interacting with each other. Based on the observed speech-acts of children with migrant background in kindergarten, it is examined in which ways girls and boys create and transform the symbolic interpretation of their self and their social world.

The results of an analysis of speech-acts within symbolic games show that girls and boys at that age orientate themselves on traditional feminine and male patterns of role-identity. As it is assumed in current theoretical perspectives on the formation of gender, a strong differentiation of child games by gender is associated with the development of gender-roles in kindergarten-children. However, the current analysis also reveals that in single cases rigid gender-boundaries can be overcome to some extend.

Keywords: Peer communication, constitution of gender, symbolic games of girls and boys

Wie die Entwicklungs- und Sozialisationsforschung ausweist, bildet sich die fundamentale Selbstkategorisierung als „Mädchen“ bzw. als „Junge“ während des Kleinkindalters heraus, so dass in der Regel bis zum fünften Lebensjahr ein stabiles Geschlechtskonzept entsteht (*Kohlberg* 1974, *Trautner* 1993). In der Sozialisationstheorie wird Geschlecht verstanden „als eine der wichtigsten sozialen Repräsentationen, welche die Konstruktion einer ersten sozialen Identität über die Geschlechtszugehörigkeit leitet. Die Selbstkonstruktion des Kindes als Mädchen oder Junge und die Geschlechtsunterscheidung mit zugehörigen Symbolen ermöglichen seine Einordnung in die soziale Welt“ (*Bilden* 1991, S. 282).

Ab dem Kindergartenalter wirkt sich das Geschlechtkonzept auf die Präferenz für gleichgeschlechtliche Spielpartner aus (*Maccoby, Jacklin* 1987). Insgesamt ist im Vorschulalter bei den Spiel- und Partnerwahlen eine konsequente Geschlechtertrennung zu beobachten, die international wie in zahlreichen unterschiedlichen kulturellen Settings zu finden ist (*Maccoby* 2000, S. 32f.) und insofern als universales Phänomen bezeichnet werden kann. Mädchen und Jungen zeigen in diesem Alter geschlechtsdifferente Unterschiede im Spiel- und Kommunikationsverhalten, die zur Entwicklung unterschiedlicher Kulturen in der Kindheit führen.

In der Sozialisationstheorie geht man davon aus, dass die Zugehörigkeit zum Geschlecht in einem aktiven Prozess der Selbstsozialisation erworben wird. *West* und *Zimmermann* (1993) bezeichnen diesen Vorgang und Prozess der Selbstsozialisation als „doing gender“. Das Sozialisierungsmodell wird durch die Studien von *Maccoby* und *Jacklin* (1987) in Frage gestellt und es werden neben Sozialisationseinflüssen auch biologische und kognitive Komponenten als mögliche Erklärungsansätze für geschlechterdifferentes Verhalten in der Kindheit angeführt (*Maccoby* 2000).

„doing gender“

Zur Konstitution von Geschlecht in freien Spielphasen des Kindergartenalltags

In der folgenden Studie wird an protokollierten Szenen aus freien Aktivitätsphasen von Mädchen und Jungen im Kindergarten gezeigt, welche geschlechterdifferenten Spielinhalte, Interaktionsstile und Diskursformen entwickelt und wie unterschiedliche Kulturen der Kindheit im Spiel konstituiert werden. Im Sinne einer ethnographisch orientierten Studie wird untersucht, *wie* Mädchen und Jungen in der Interaktion untereinander selbst an der Herstellung des Geschlechts beteiligt sind (*Breidenstein*, *Kelle* 1998).

Im Sinne einer ethnographisch orientierten Studie wird untersucht, *wie* Mädchen und Jungen in der Interaktion untereinander selbst an der Herstellung des Geschlechts beteiligt sind.

Dabei werden die neueren Erkenntnisse der Studie von *Maccoby* (2000), die internationale Studien zur Geschlechtertrennung und zu geschlechterdifferenten Spielkulturen in der Kindheit vergleichend diskutiert und im Hinblick auf eine Psychologie der Geschlechter bewertet, erkenntnisleitend einbezogen.

Zielsetzung der Studie ist es zu untersuchen, in welcher Weise in den Spielhandlungen und Interaktionen der Mädchen und Jungen symbolische Deutungen von Selbst und Welt geschaffen werden.

Empirische Basis und Methodik

Empirische Basis der folgenden qualitativen Studie sind Protokolle aus teilnehmender Beobachtung, die im Laufe eines Kindergartenjahres bei fünfjährigen Mädchen (N= 20, 66 Protokolle) und Jungen (N= 20, 59 Protokolle) erhoben wurden. Die Gesprächsprotokolle erfassen die freien Spiel- und Kommunikationshandlungen von Mädchen und Jungen aus Migrationsfamilien, die spezifischen Sozialisationsbedingungen unterliegen (*Röhner* 2004).

Daher erscheint es als gerechtfertigt, die Datenerhebung als nicht reaktiv zu bezeichnen.

Bei den beobachteten Mädchen und Jungen handelt es sich um Kinder, die sukzessiv zweisprachig sozialisiert sind und die Zweitsprache Deutsch in der Regel erst mit dem Eintritt in den Kindergarten erwerben. Die Gesprächsprotokolle aus teilnehmender Beobachtung werden nachfolgend in interaktions- und sozialisationstheoretischer Perspektive nach den Spiel- und Kommunikationsthemen inhaltsanalytisch ausgewertet; dabei fließen auch linguistische Beobachtungen zum vorherrschenden Kommunikationsstil ein. Die Protokolle wurden primär unter Spracherwerbsgesichtspunkten erhoben (*Röhner* 2004, *Röhner/Oliva* 2007) und werden in dieser Analyse sekundär nach den interaktiv gestalteten Inhalten und Formen der Peerkommunikation hin untersucht. Die Frage nach der Konstitution des Geschlechts stand nicht im Fokus der Beobachtungsstudie von Migrantenkindern; insofern wurden die Beobachtungsprotokolle nicht unter dem *Genderaspekt* erhoben. Daher erscheint es als gerechtfertigt, die Datenerhebung als nicht reaktiv zu bezeichnen.

Daher erscheint es als gerechtfertigt, die Datenerhebung als nicht reaktiv zu bezeichnen.

Die Protokolle wurden von studentischen Beobachterinnen erhoben und können aufgrund der inhärenten Spiel- und Sprechdynamik nicht immer alle Handlungen und Sprechakte exakt und abbildgetreu dokumentieren.

Methodisches Vorgehen

Die 40 Protokolle aus teilnehmender Beobachtung wurden inhaltsanalytisch nach Spielinhalten und Spielstilen ausgewertet und im Hinblick auf die Diskursformen von Mädchen und Jungen untersucht. Wesentliche Befunde und Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt und entwicklungs- und sozialisationstheoretisch interpretiert und bewertet.

Analysiert man in den Protokollen aus teilnehmender Beobachtung die Spielhandlungen und frei gestalteten Aktivitäten der Mädchen und Jungen im Kindergarten, sind die Themen, Inhalte und Interaktionsstile deutlich nach dem Geschlecht differenziert. Eine quantitative Auszählung der 40 Beobachtungsprotokolle eines Kindergartenjahres nach den Aktivitäten in den freien Spielphasen zeigt folgendes Bild:

Aktivitäten von Mädchen im Kindergarten

Art der Aktivität	Anzahl der Episoden
Mutter-Kind-Spiele	
Puppenspiele	15
Malen und Basteln	17
Bücher anschauen	5
Bauen	
Hausbau	2
Bauernhof	1
Brett- und Kartenspiele	19

Aktivitäten von Jungen im Kindergarten

Art der Aktivität	Anzahl der Episoden
Bauen	
Fahr- und Fluggeräte	16
Bauernhof	3
Hausbau	1
Technisches Bauen	1
Malen	3
Bücher anschauen	1
Karten- und Brettspiele	23

In freien Aktivitäten der Jungen dominieren Spiele in der Bauecke mit selbst gebauten technischen Objekten wie Flugzeugen, Autos, Motorrädern und Robotern, die oft in kämpferisch orientierte Handlungen überführt werden und durch den Wunsch sich zu behaupten und sich gegenüber anderen rivalisierend durchzusetzen bestimmt sind. Die Aneignung der technisch bestimmten Welt im Spiel der Jungen wird mit einer aggressionsgetönten Auseinandersetzung unter ihnen verknüpft und kann in Referenz zu den Erkenntnissen der Metaanalyse neuerer Studien durch *Maccoby* (2000, S. 51f.) als spezifisch männliche Spielkultur im Vorschulalter bezeichnet werden.

Die Spielaktivitäten der Mädchen konstituieren sich primär über den traditionell weiblichen Lebenskontext, der in symbolischen Mutter-Kind- und Puppenspielen, darin eingebundenen Versorgungstätigkeiten von Babys, sowie in der Pflege des Körpers bei Schmink- und Frisierhandlungen inszeniert und interaktiv zwischen den Mädchen hergestellt wird. Dabei werden familien- und haushaltsnahe Tätigkeiten ausgeübt und im Schmücken und Pflegen des Körpers weibliche Schönheits- und Rollenvorbilder erprobt.

In der Spiel- und Interessensausprägung der Mädchen, wie sie sich in den Protokollen darstellt, nehmen Aktivitäten wie Basteln, Malen, erste Schreibversuche und die Auseinandersetzung mit Büchern, die mittelbar und unmittelbar auf schulisches Lernen vorbereiten, deutlich mehr Raum als bei Jungen ein.

Karten- und Brettspiele werden geschlechtsunabhängig von Mädchen wie Jungen gleichermaßen gespielt, gleichwohl zeigen sich im Spielverlauf unterschiedliche Interaktions- und Diskursstile, die weiter unten noch belegt und analysiert werden.

Die unterschiedlichen Spielkulturen von Jungen und Mädchen im Vorschulalter, die Ausdruck geschlechtsdifferierender sozialer Praktiken sind, werden nun an exemplarischen Szenen dargestellt und analysiert.

Vom Spaß am Kampf und dem Spiel mit technischen Objekten Zur Konstitution von Geschlecht in den Spielpraxen von Jungen

In der Spielkultur der Jungen, wie sie sich in den Beobachtungsprotokollen zeigt, sind Aktivitäten mit selbst gebauten technischen Objekten, die mit kämpferisch aggressionsbetonten Spielen und Handlungsabläufen verbunden sind, dominierend. Exemplarisch dafür steht das Protokoll einer knapp einstündigen Spielhandlung zwischen Jungen, die mit Blick auf die Sprachäußerungen des sechsjährigen türkischenstämmigen Erol protokolliert sind (sprachliche Äußerungen fett gesetzt):

Erol, Axel und Alessio spielen in der Bauecke mit Legos. Erol baut für Alessio eine Figur, die er „Digimon-Retter“ nennt. Alessio und Erol unterhalten sich dabei und bauen an ihren Digimons weiter. (‚Digimon‘ ist eine japanische Zeichentrick–Serie, wozu es auch Figuren im Handel gibt.)
„Bambiniiiii, Bambiniiiiii...nein...dssscchhh...“
Alessio baut sich aus den Legosteinen eine Waffe.
Erol: „**Wir darfen kein Pistole**.“
Alessio spielt mit einer Figur und spricht etwas vor sich hin.
Erol: „**Pikatschu-Donnerblade-Attacke mit einem Schlag...bssss...“**
Beide erzeugen Kampfgeräusche**.**
„Das ist ein Blitz!“ Alessio hat seinen Blitz kaputt gemacht.
Erol zu ihm: „**Willst du auch, kann ich auch so was bauen?“**
Sie erzeugen Kampfgeräusche „**psssss, dsssccchhh...boah....bammmm boooo.“** Erol hat die Figur für Alessio fertig gebaut: „**Hier, fertig! Jetzt komm!“**
Dann zeigt er mir seine Figur und sagt: „**Kuck mal, die haben so ein...Zähne.“**
(Ich habe ihn nicht richtig verstanden und frage noch einmal nach.)
„**Zähne, Zähne...ich hab keine Zähne dafür!“** Er meint damit seine Figur.
Ich frage ihn, was er eben gebaut hat. Erol: „**Digimon-Retter!**“ Zu Alessio: **„Du bist ein Böser, ich bin ein Gutes!“**
Alessio meint, dass er der Stärkste ist.
Erol: **„Du bist der Stärkste? Bist du nicht!“** (*in einem hohen Ton*)
Zu Alessio etwas undeutlich: **„Wenn du mir ein Donnerblade-Attacke gibst, mach ich dir Schwein-Attacke.“** Alessio sagt ihm, dass er auch die Schwein-Attacke hat. Erol: **„Du hast Schwein-Attacke und nehm ich ein andern Attacke!“** Alessio nimmt sich auch eine andere Attacke. Erol: **„Welche denn?“**
Alessio nimmt sich die „Droontoon-Attacke“.
Erol: **„Feuer? Und meine? Rakete-Attacke! Ich mache Laser-Attacke und Rakete-Attacke noch?“**
Alessio nimmt sich die „Folli-Attacke“. Erol: **„Folli-Attacke? Folli? Folli? Folli ist schwach!“** *(Dann sagt Alessio etwas, was ich akustisch nicht verstehen kann.)*

Erol: **„Schlagst du mich so?...jetzt komm! Dsch!“** und spielt mit seiner Figur weiter. **„Warte, noch nicht! Ich brauche noch hier das hier!“** und baut an seiner Figur weiter. (*Beide sagen etwas mit verstellter Stimme, was ich nicht verstehen kann).*
Erol baut seine Figur um. **„Meins ist fertig! Ich geh jetzt! Boomm! Dsch!“**

Erol wird von der Erzieherin zu den ‚Schatzsuchern‘ (Name der Sprachfördergruppe) gerufen, aber er darf sich aussuchen, ob er daran teilnehmen will.
Er bleibt in der Legoecke. **„Ich bleibe immer lange in Villa Paletti! Ich will nicht gehen! Nein, ich bleibe immer lange in Villa Paletti!“** *(Spielecke)*
Erol spricht vor sich hin: **„Schwambini!!! Schwambini hab ich doch aufgebaut! Schwambini!“** Er erzeugt dabei unterschiedliche Geräusche.
„Axel, der kann nicht fliegen! Schwambini kann nicht fliegen! Aaaaaaaa!“
Er lässt seine Figur abstürzen.
„Autsch! Schwambini macht eine (...) Attacke! Das klappt nicht!“
Alessio nimmt einen Legobaustein in den Mund.
Erol: **„IIIgit, du nimmst den Lego in dein Mund Alessio! Du spielst nicht mit! Du spielst nicht mit in der Lego-Ecke.“**
Dann spielen beide weiter.
Erol: **„Schwambini macht sein Kopf wieder anders!“** Spricht dabei sehr schnell: **„Schwambini. Schwambini. Schwambini! Dsch, dsch, dsch, dsch, dsch, dsch“** und macht weitere Kampfgeräusche.
„Der ist jetzt böse, der ist jetzt sauer (...) das kaputt machen. Schwambini ist sauer geworden!“
Er macht dabei eine andere Figur kaputt. Alessio nimmt sich von der Fensterbank eine andere Figur. Erol zu ihm: **„Das ist von Fuat! Das ist von Fuat!“**
Alessio behauptet, dass die Figur von ihm ist.
Erol: **„Das ist von Fuat!“** und geht zur Fensterbank. **„Das ist von Axel! Axel, das ist doch von dir, oder?“** Er zeigt Axel die Figur.
„Axel, das ist doch von dir oder? Alessio hat das von dir so kaputt gemacht mit den Auto, dsch! Na gut, ich mach mir jetzt auch mal drei Blatt kaputt!“
(mit ‚Blatt‘ meint er die eine Legobauplatte)
Er zerlegt eine Figur mit drei Platten, um damit etwas zu bauen.
„Schwambini ist tot!“ Zu Alessio: „**Jetzt komm, komm, komm. Jetzt komm! Ich hab zwei Pokemonkämpfer! Schwambini, Pikatchu gegen sich. Bluerock, Eisbär kämpfen sich gegenseitig! Boah! Jetzt komm!“**
Zu Alessio: **„Jetzt komm doch selber! Du alle meins kaputt machst, mach ich dich sehr platt! Ich brauch das nicht, das ist zu blöd!“**
Er wirft die Figur weg.
„Jetzt komm!“ Sie kämpfen mit den Figuren und erzeugen dabei Kampfgeräusche. Erol: **„Jetzt komm, du Schweiner! Du bist selber Schweiner!“**

Alessio spielt mit dem Aufnahmegerät.
Erol: **„Lass das da! Jetzt komm!“** Sie kämpfen weiter. **„Dann schlag**

mich doch!“ Sie machen die Figuren kaputt und lachen dabei.
Alessio schafft es nicht die Figur von Erol kaputt zu machen.
Erol: **„Das ist mein Starkere!“**

Erol geht kurz zu Fuat in eine andere Ecke und kommt wieder zurück.
„Alessio haben keine Chance gegen mich zu kämpfen!“
Zu Axel: **„Meins ist doch starker als Alessio, ne? Oder ? Axel? Alessio macht nur so, kuck mal!“**
Macht etwas vor:
„Ich schlag doch nicht, boah! Und geht seins kaputt, kuck doch! Ist Alessios starker? Wer zuerst alles kaputt ist, bist du so mir stark werden okay? Kuck mal, ich sag dir was. Kuck mal Axel. Bis der und der und der kaputt ist, sagst du mir ich bin der starkere oder? Oder Axel? Wer verloren hat?“

Zu Alessio: **„Und warum hab ich den kaputt gemacht? Bau noch mal mehr welche!“**
Zu Axel: **„Welche ist starker Axel? Welche ist starker Axel, sag mal? Ohhh, warum denn? Ich bau mir jetzt auch mal die da! Jetzt guck mal, wie ich stark werde, Axel. Du werst es nie sehen. So unglaublich stark! Allergrößter werd der stärkste sein als deine! Extremo.... (...) dsch dsch dsch. (...) Welche ist starker Axel?“**
Er baut nun seine Figur um. **„Ihr werd sehen, wer starker ist!“**
Alessio nimmt eine Figur aus der Kiste.
Erol: **„Eyyy, gib das wieder zurück!“** Dann baut er weiter an seiner Figur.
„Jetzt! (...) dsch dsch dsch!!! Axel kuck mal, ich hab mich gedekitiert! Ist das geil oder?“
(‚gedekitiert‘ evtl. ein adaptierter Begriff aus der Fernsehserie)
Zu Axel: **„Baust du dir so was? Ich bin mehr starker! Du kannst mich nie aufhalten, weil ich dich einmal kaputt gemacht habe. Hahahahahahah...“**
Alessio: „Jetzt werst du meinen Stärksten sehen!“
Erol: **„Du werst jetzt mein Stärkste sehen! Autsch, autsch, das tut weh!“**
Er hat beim Bauen seine Hand verletzt.
„Auatsch, mein Hand tut weh! Mein Hand hat voll wehgetan, sehr viel!“
Erol fragt mich: **„Wer ist starker? He? Ich hab zuerst den kaputt gemacht! Wer ist starker jetzt? Der ist starker. Mal sehen, wer schwach ist, hat Alessio gewonnen!“**
Er baut an seiner Figur und überlegt, wie er sie stabiler bauen kann. Er sagt zu sich selbst: **„Denk nach, denk nach! Jetzt Alessio! Jetzt kannst du gegen mir kämpfen!“**
Alessio antwortet: „Gegen mich kämpfen heißt das!“

Die Spielhandlung der Jungen mit nachgebauten Kampffiguren einer japanischen Zeichentrickserie ist durch starke aggressive Impulse und eine spürbare emotionale Erregung gekennzeichnet, die sich in begleitenden Kampfgeräuschen äußert („Pikatschu-Donnerblade-Attacke mit einem Schlag ... bssss ... dsssccchhh ... boah....bammmm boooo.“ Z 9, Z 14). Auch in der Auswahl der Nomen, Verben und Adjektive, die in der Kommentierung der Spielhandlung

verwendet werden, dominieren solche, die die aggressiv getönte Handlung unterstreichen.

Die stärkere emotionale Erregbarkeit von Jungen, die sich in wilderen Spielverhalten zeigt, ist bei *Maccoby* (2000, S. 48f.) mit Referenz zur Studie von *Dunn* und *Morgan* (1987) sowie von *Maccoby*, *Jacklin* und *DiPetro* (1984) belegt. Nach *Dunn* und *Morgan* spielen Jungen, die sich mit Fahrzeugen beschäftigen, häufig Karambolage und lassen diese absichtlich kollidieren. Die Studie von *Maccoby*, *Jacklin* und *DiPetro* belegt, dass ausgelassene Formen des Tobens in einer breiten Vielfalt kultureller Settings unter Jungen häufiger anzutreffen sind als bei Mädchen (*Maccoby,* 2000, S. 48f.). Jungen geraten „aufgrund ihrer Art zu spielen häufiger als Mädchen an die Grenze zur Aggression …und ihre Spiele (führen) eher zu Provokationen, die ernstgemeinte Kämpfe auslösen können (siehe auch Smith und Boulton 1990)“ (ebd., S. 50f.). *Maccoby* resümiert den Forschungsstand zum aggressiv getönten Spielverhalten von Jungen wie folgt: „Tatsächlich kann man direkte – verbale und körperliche – Aggression unter Jungen häufiger beobachten als unter Mädchen. Dieser Unterschied ist bereits im dritten Lebensjahr festzustellen“ (ebd., S. 51). Nach der Studie von *Legault* und *Strayer* (1990, S. 75) zum Sozialverhalten von Kindergartenkindern ist ‚agonistisches‘, aggressiv rivalisierendes Verhalten wie Kämpfen um Spielsachen oder räumliche Kontrolle, bei drei- bis vierjährigen Jungen doppelt so hoch wie bei gleichaltrigen Mädchen. Wilde Balgereien und kämpferische Auseinandersetzungen unter Jungen, wie sie sich in den beobachteten Spielszenen vielfach zeigen, werden nicht aus Wut initiiert, sondern weil sie die Jungen in spürbare Begeisterung versetzen. Nach *Maccoby* (2000, S. 52) ist das Kämpfen ein charakteristisches Merkmal des Spiels unter Jungen, „sodass wir es nicht als individuelle Eigenschaft, sondern als Merkmal männlicher Paare und Gruppen betrachten sollten.“

„Tatsächlich kann man direkte – verbale und körperliche – Aggression unter Jungen häufiger beobachten als unter Mädchen. Dieser Unterschied ist bereits im dritten Lebensjahr festzustellen“

Auf der symbolischen Ebene setzen sich die Jungen in solchen Spielen mit zentralen Themen der männlichen Identitätsentwicklung wie Aggression und Macht (*Böhnisch/Winter* 1993*)* auseinander, die – wie in dem zitierten Beispiel – häufig über selbst gebauten Spielfiguren und Spielgeräten inszeniert werden. Nach psychoanalytischem Verständnis werden aggressive Impulse und sadistische Neigungen in der Symbolsprache des Spiels sichtbar und können dadurch bearbeitet werden (*Wegener-Spöhring* 1997). Nach *Erikson* erproben wir im Spiel „eine Hierarchie idealer und böser Rollen, die natürlich über das hinausgehen, was wir uns im täglichen Leben erlauben könnten“ (*Erikson* 1978, S. 81f.). Die Hierarchie von Rollen wird von Erol explizit ausgesprochen: „Du bist ein Böser, ich bin ein Gutes!“(Z 21). Nach *Wegener-Spöhring* ergibt sich aus der Spieldefinition *Eriksons* „zwangsläufig die Forderung, Kindern und Jugendlichen die Erprobung solcher Rollen und damit die Realisierung authentischen Spielverhaltens zu belassen. Andernfalls könne man sie nur in die ‚Rolle schamloser Übeltäter‘ in der Realität abdrängen – ein überzeugendes Plädoyer für die Zulassung aggressiver Spielanteile, die geradezu Vorbedingung der Menschwerdung sind...“ (*Wegener-Spöhring* 1997, S. 272). Auch die Spielkonzeption *Gerd Schäfers* betont die entwicklungsfördernde Aufgabe aggressiver Spiele. So heißt es bei *Schäfer*: „Wo Ablehnung nicht möglich ist, weil Spiel unter moralischen Gesichtspunkten von negativen Aspekten gereinigt wurde,

Nach psychoanalytischem Verständnis werden aggressive Impulse und sadistische Neigungen in der Symbolsprache des Spiels sichtbar und können dadurch bearbeitet werden.

verarmen, erstens die Spielentwürfe und werden, zweitens, keine Spielmuster entworfen, in denen sich das Kind mit den abgelehnten Seiten auseinandersetzen und zu einer Lösung kommen kann“ (*Schäfer* 1986, S. 423).

„Spiel ist Umkehrung der Wirklichkeit, ist Transformation und Kontrafaktum und nicht Abbild der Realität; zwischen gespielter und realer Aggression muß unterschieden werden…“

Wegener-Spöhring kommt in ihrem Diskurs über Spiel und Aggressivität darüber hinaus zu dem Schluss, dass aggressives Spiel nicht als eine Vorbereitung auf die reale Aggression angesehen werden kann: „Spiel ist Umkehrung der Wirklichkeit, ist Transformation und Kontrafaktum und nicht Abbild der Realität; zwischen gespielter und realer Aggression muß unterschieden werden…“ (*Wegener-Spöhring* 1997, S. 276). Nach *Scheuerl* sind Spiele zudem hochkomplexe Gebilde, deren allzeit gefährdete Gleichgewichtslage stets neu auszubalancieren ist (*Scheuerl* 1990). Die Fülle der sprachlichen Aktivitäten Erols, die den Spielverlauf konstituieren und aufrechterhalten, dienen der Balancierung des Spielgeschehens.

Dazu ein Auszug aus dem Protokoll, das die Aufrechterhaltung des Spielgeschehens durch die Sprachhandlungen der Akteure beispielhaft belegt: Alessio nimmt sich von der Fensterbank eine andere Figur. Erol zu ihm: „Das ist von Fuat.“ Er geht zur Fensterbank. „Das ist von Axel. Axel, das ist doch von dir, oder?“ Wenig später richtet Erol sich wieder an Alessio und fordert ihn zum Mitspielen auf „Jetzt komm, komm, komm…“ (Z 64ff.).

An der Fähigkeit das Spiel auszubalancieren bemisst sich nach *Wegener-Spöhring* ein gutes Spiel: „Die Fähigkeit zur Integration von Spielwünschen, zur variablen Handhabung von Spielsituationen, -inhalten und -rollen, zur spielimmanenten Hilfe und Konfliktregelung sind dabei zentral: balancierte Spiele sind gute Spiele“ (ebenda). Die Spielbalance in der oben zitierten Spielhandlung wird durch die sprachliche Interaktion der beteiligten Jungen hergestellt, an der Erol hohen Anteil hat. Er versprachlicht seine Handlungen und fordert die anderen Jungen durchgängig zum Mitspielen auf: „Jetzt komm, komm, komm. Jetzt komm! Ich hab zwei Pokemonkämpfer! Schwambini, Pikatchu gegen sich. Bluerock, Eisbär kämpfen sich gegenseitig! Boah! Jetzt komm!“ (in Z 74-76 zu Alessio). Im weiteren Verlauf spielt Alessio mit dem Aufnahmegerät. Daraufhin fordert Erol ihn auf: „Lass das da! Jetzt komm!“ Sie kämpfen weiter. „Dann schlag mich doch!“ Sie machen die Figuren kaputt und lachen dabei (Z 85f.).

Im Lachen der Jungen wird die lustbetonte Seite aggressiv erscheinender Spielhandlungen deutlich. Gleichzeitig verdeutlichen die Äußerungen den Sprachstil von Jungen, der durch direkte Befehle, Verbote und gebieterische Interaktionen (*Leaper* 1991) gekennzeichnet ist, ohne dass der andere sich äußert. Jungen lehnen die Spielvorschläge des Spielpartners öfters ab („Lass das da!“) oder spielen und sprechen ohne Bezug zu dem, was der Partner gerade tut. *Sheldon* (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einem ‚einstimmigen‘ Diskurs bei Jungen im Gegensatz zum eher ‚zweistimmigen‘ Diskurs bei Mädchen, der auf sprachliche Symmetrie, Kooperation und Wechselseitigkeit angelegt ist.

In den Vergleichen der Jungen während der Spielhandlung, die das Spielgeschehen wie ein roter Faden durchziehen („Mein ist doch starker als Alessio, ne? Z 92...“Jetzt guck mal, wie stark ich werde Axel“ (Z 104)…“Ihr wird sehen, wer starker is“ Z 108) offenbaren sich das Streben nach Dominanz in Gestalt

Ziel der kämpferischen Auseinandersetzungen unter Jungen ist es, Dominanzhierarchien aufzubauen.

von Wettstreit und Rivalität, das in der entwicklungspsychologischen Forschung gut belegt ist. Ziel der kämpferischen Auseinandersetzungen unter Jungen ist es, Dominanzhierarchien aufzubauen. So kann *Strayer* (1980 a und b) klare Dominanzhierarchien in den Gruppenbeziehungen von Kindergartenkindern nachweisen. Die Frage: „Wer ist stärker?" scheint für Jungen – so *Maccoby* (2000, S. 54f.) – „ eine wichtigere Rolle zu spielen als bei Mädchen…Selbst wenn Jungen mit guten Freunden zusammen sind, macht es ihnen Spaß, zu rivalisieren; sie wollen sehen, wer eine bestimmte Aufgabe am besten oder am schnellsten erfüllt, wer das schwerste Gewicht heben oder schneller oder weiter rennen kann."

Resümierend zum Spielverhalten von Jungen lässt sich mit *Maccoby* (2000, S. 191) feststellen, dass männliche Dominanz- und Heldenspiele in allen oder zumindest in fast allen Kulturen auftreten, der Inhalt der Skripte aber von dem je spezifischen kulturellen Umfeld abhängt.

Das Konfliktverhalten von Mädchen ist eher durch relationale Aggression bestimmt, die in Form des sozialen Ausschlusses und anderer Isolierungstaktiken praktiziert wird (*Cairns* et alt. 1989).

Rivalität und Dominanzstreben im Regelspiel von Jungen

Auch bei Karten- und Tischspielen, die als regelhaft vorgegebene Spiele den Spielraum begrenzen, steht das Thema des Rivalisierens und sich Durchsetzens bei Jungen im Vordergrund. Dazu exemplarisch ein Beobachtungsprotokoll, das mit Blick auf die sprachliche Produktivität des fünfjährigen Andrea erhoben ist:

Andrea sitzt mit einem anderen Jungen und der Erzieherin an einem Tisch und spielt das Kartenspiel „UNO".
Andrea ist an der Reihe und legt seine Karte auf den Kartenstapel und sagt: **„Hier rot."**
Die anderen beiden Mitspieler legen ebenfalls ihre Karte ab.
Als Andrea wieder eine Karte ablegen muss sagt er: **„Ich hab keine rot."** (gemeint ist eine Karte, auf der eine rote Zahl steht.)
Die Erzieherin fordert ihn auf, eine neue Karte zu ziehen.
Andrea überprüft die Karten, die er in seiner Hand hält und erwidert:
„Nein, mal gucken. Ist kein zwei, das ein fünf, das ein sieben."
Er zieht eine Karte und das Spiel wird fortgesetzt.
„Sechs, ich hab eine sechs." ruft er bei der nächsten Runde.
Die Erzieherin legt eine „plus zwei" Karte, sodass der Junge zwei Karten ziehen muss. Andrea wirft sofort „Zwei Karten ziehen" ein und wiederholt:
„Eine ziehen, noch eine ziehen."
Ein Junge ruft aus der Bauecke zu Andrea herüber: „Komm".
Andrea antwortet: **„Ich spiel UNO:"**
In der Zwischenzeit musste der anderer Junge eine neue Karte ziehen und Andrea schreit: **„Manno, du hast mir eine geklaut, die Karte. Das geht nicht, dass waren meine Karte."**
Er richtet seinen Blick zur Erzieherin und wiederholt: **„Der hat die geklaut."**
Die Erzieherin geht auf seinen Einwand nicht ein und das Spiel wird fortgesetzt.

Als Andrea nur noch eine Karte auf der Hand hat sagt er:
„Ich hab nur noch eine Karte. Ich leg drauf. Ich hab gewonnen, ich hab gewonnen, ich hab gewonnen.“

Die Karten werden von der KG neu gemischt und ausgeteilt.
Andrea singt während dessen: **„Ich hab gewonnen, gewonnen, ich hab gewonnen.“**
Das Spiel beginnt.
Andrea hat keine passende Karte und sagt: **„Ey, ich hab keine. Ich hab aber rot.“**
Er legt eine „plus vier“ Karte in die Mitte und die Erzieherin sagt: „Nein, oh, eins, zwei, drei, vier.“
Die beiden Jungen lachen.
Als Andrea erneut an der Reihe ist sagt er: **„Ich kann das drauflegen.“**
Der andere Junge sagt: „Ich hab keine Lust.“
Andrea: **„Nein, du gewinnst gar nicht.“**
Der Junge antwortet: „Nein!“
Andrea: **„Ich hab kein grün.“**
Der Junge: „Kann ich?“ und zeigt der Erzieherin die Karten. Die Erzieherin hilft ihm.
Andrea: **„Ich gewinne wieder.“**
Der Junge: „Hast du zwei?“
Andrea: **„Ich hab noch zwei.“**
Andrea legt eine „Wünsch dir was“ Karte in die Mitte. **„Eine Karte hab ich noch. Ich will gelb. Ich wünsch mir gelb.“**
Beide Mitspieler haben keine gelben Karten auf ihrer Hand.
Andrea: **„Ich hab gewonnen.“**
Der andere Junge wirft seine Karten auf den Tisch und verlässt ihn.

Wie das freie Spiel wird auch das Regelspiel durch die Sprachhandlungen der Akteure aufrechterhalten. Im Sprachverhalten des fünfjährigen Andrea fällt der ‚einstimmige‘ Diskursstil auf, der durch die vielfache Verwendung von Äußerungen in der Form von „ich will“, „ich hab“ oder „ich kann“ eine egozentrische Perspektive des Sprechens aufweist. Aversiv zurückweisendes Verhalten und ein einstimmiger Diskursstil werden auch in den Äußerungen Andreas zum Spielverhalten seines Partners deutlich, wenn er diesem unterstellt „Manno, du hast mir eine geklaut, die Karte. Das geht nicht, dass waren meine Karte“ (Z 19 f) oder wenig später diesem mit „Nein, du gewinnst gar nicht!“ (Z 39) die Verliererrolle zuweist.

Die Siegerrolle und das für ihn positive Spielergebnis wird von Andrea kommentiert und durch die mehrfache sprachliche Wiederholung des Satzes „Ich hab gewonnen, ich hab gewonnen, ich hab gewonnen“ (Z 25 f) herausgehoben. Anschließend singt er sogar noch diese Zeilen und unterstreicht damit die Bedeutung des Siegs über seinen Spielpartner für sich auf eine besondere Weise.

Wie die Themen der männlichen Identitätsentwicklung immer wieder in Spielhandlungen eingeflochten werden zeigt die folgende Szene mit einem tamilischen Jungen, der eher weniger durch aggressionsbetonte Spielhandlungen auffällt:

Pravin sitzt mit einem Kind und einer Erzieherin im Gruppenraum an einem Tisch und spielt „Zicke Zacke Hühnerkacke“, ein Würfelspiel.
P. sagt: **„Ein Hahn!“**
Die Erzieherin fragt Pravin: „Wer ist nach Claudia dran?“
„Elke.“ (die Erzieherin)
„Nein!“ sagt die Erzieherin.
„Ich?“ fragt Pravin. Die Erzieherin bestätigt dies. Sie fragt Pravin nach verschiedenen Symbolen des Spiels.
„Weiß ich nicht,“ antwortet er, doch dann sagt er richtig: **„Spiegelei“.**
Er würfelt weiter und freut sich während des Spiels: **„Igel, drei Schritte weiter, juchhu!“**
„Hase geht nicht.“ Pravin fällt auf, dass die Erzieherin nicht weiter kommt:
„Tja, tja, tja“
„Gleich deck ich hier auf.“
„Hier, hier, vielleicht nehm ich das.“
Sie spielen weiter und Pravin kündigt an: **„Gleich nehm ich das und dann nehm ich das“** (gemeint ist jeweils ein Kärtchen des Spiels)
„Eine Raupe.“
„Ein Wurm.“
„En Stein.“
Pravin nennt einige der auf den Kärtchen zu sehenden Tiere und Gegenstände:
„Wenn ich den Igel habe…“
„Ha, ha, du weißt es ja nicht!“
„Hier war es überhaupt nicht.“
„Jetzt bin ich starke Männer“.

Dann ist das Spiel beendet und er möchte noch einmal spielen.
„Noch einmal!“
Er spielt jetzt mit der Erzieherin allein. Er zählt 11 Felder ab.
Er zählt von 1-11 richtig und flüssig.
Pravin ist viele Karten vorgerückt.
„Du bist!“ und er zeigt auf die Erzieherin. Pravin deckt verschiedene Kärtchen auf. Die Tür vom Nebenraum geht auf, Musik ertönt. Pravin tanzt und freut sich auch weil er sich sicher ist, das Spiel zu gewinnen.
„Hase!“
„Ich will die Schnecke.“ Er wartet auf eine bestimmte Karte, die ihn im Spiel weiterbringt.
„Ja, endlich!“
„Schach, endlich. Oi, die Blume. Ich decke da!“
(sagt ‚Schach‘ anstatt schade)
„Dann der Igel.“
„Frühstücksei.“
„Der Hahn.“
„Scheiße!“ Er hat die Karte nicht richtig abgehoben.
„Weiß ich nicht, was das ist. Weiß ich nicht.“
„Jetzt klau ich.“ Er nimmt eine Feder vom Huhn der Erzieherin.
(Je mehr Federn auf der Spielfigur stecken, umso schneller gewinnt man das Spiel)
„Yeah, gewonnen! Ich bin der Starke.“

Relativ unvermittelt wird in die sprachlich-semantisch definierte Spielhandlung in Zeile 26 mit dem Kommentar „Jetzt bin ich starke Männer“ die Dominanzthematik eingebracht. Gewinnen und (männliches) Dominanzstreben werden von dem Jungen im Spiel gleichgesetzt, gegenüber der weiblichen Erzieherin behauptet und sprachlich symbolisch zum Ausdruck gebracht „Yeah gewonnen. Ich bin der Starke“ (Z 50).

Symmetrie und zweistimmiger Diskursstil beim Regelspiel von Mädchen

Dagegen betont ein Mädchen in einer vergleichbaren Spiel- und Beobachtungssituation, dass es weniger um das Gewinnen als um Gleichheit und um den gemeinsamen Spaß am Spiel gehe:

Justyna sitzt mit Rebekka und anderen Kindern am Frühstückstisch.
Nachdem Justyna zu Ende gegessen hat, geht sie zur Erzieherin Anne und fragt sie, in welchen der Mülleimer ihr Puddingbecher gehört. Nachdem sie ihn dann entsorgt hat, geht sie zu Rebekka und sagt:
„Ich geh Zähne putzen. Wollen wir dann was spielen?“
„Ja, das können wir machen.“, antwortet Rebekka ihr.
Sie nimmt Zahnpasta auf ihre Zahnbürste und geht ins Bad. Als sie wiederkommt, geht sie auf Rebekka zu und fragt:
„Wollen wir was spielen?“
„Ja, such mal ein Spiel aus.“
Justyna holt ein Brettspiel, bei dem jeder Spieler eine andersfarbige Hundespielfigur bekommt und nur ein Feld weiterkommt, wenn er die Farbe würfelt, die sein Hund hat. Das Spielfeld besteht aus vier länglichen Brettern.
Justyna und Rebekka sitzen auf dem Podest und Justyna versucht, die Bretter aufzustellen.
Rebekka fragt Justyna, ob sie meint, dass es vom Platz her passt.
„Muss aber passen...bisschen kann ich noch schieben.“
Rebekka nimmt den grünen Hund, und Justyna sagt: **„Ich nehm rot!“**
Nachdem Rebekka schon einige Felder Vorsprung hat und Justyna immer noch kein rot gewürfelt hat, entscheidet sie sich anders:
„Oder ich nehm doch dunkelblau.“
Justyna schmeißt den Würfel aus Versehen vom Podest runter und er fällt dahinter.
„Jetzt ist es hier runtergefallen.“ (Sie meint den Würfel)
Als sie ihn wieder findet, ruft sie: **„Dunkelblau!“**
Da sie noch auf dem Boden hockt, bittet sie Rebekka: **„Kannst du mir einmal gehen?“**
Rebekka setzt den Hund ein Feld weiter.
„Darf noch mal“, ergänzt Justyna.

Das Spiel ist zu Ende. Rebekka hat gewonnen.
„Gewinner!“, ruft Justyna, als Rebekka mit ihrem Hund das letzte Feld erreicht.
Nun möchte Justyna ihr mitgebrachtes Kartenspiel spielen.

Nachdem auch dieses Spiel beendet ist und es einen Gleichstand gegeben hat, sagt sie: **„Beide haben gewonnen."**

Sie möchte nun Halli-Galli spielen. Dazu setzen sie sich an den Tisch in der Puppenecke. Nachdem Justyna die Karten ausgeteilt hat, fragt sie Rebekka:
„Es geht hier nicht um Gewinnen, ne?"
„Nein."
„Nur um Spaß, ne?"
„Ja genau."
„Und um Lernen."
„Richtig, die Zahlen und die Früchte."

Die Spielhandlung beginnt nach dem Frühstück mit einer Spielaufforderung Justynas an Rebekka, die den eher kooperativ orientierten Sprachstil der Mädchen dokumentiert. Charakteristisch dafür sind Äußerungen in der Wir-Form („Wollen wir dann was spielen?" Z 5) Wenn Mädchen etwas vorschlagen, aussagen oder bewerten, formulieren sie dies meist in Form einer Frage oder fügen eine fragende Formel hinzu, um die Aussage abzuschwächen und sie weniger zwingend erscheinen lassen (*Maccoby*, 2000, S. 64) wie im Beispielsatz „ Es geht hier nicht um Gewinnen, ne? …Nur um Spaß, ne?" (Z 40 -43).

Die sechsjährige Justyna kommentiert das erste Spielergebnis mit der Aussage „Beide haben gewonnen" (Z 36) und unterstreicht damit die Bedeutung von Symmetrie und Gleichheit in Peerbeziehungen (*Krappmann/Oswald* 1995). Beim anschließenden Halli-Galli-Spiel kommt es darauf an, wer als erster reaktionsschnell handelt, Mengengleichheiten erkennt und erfolgreich Karten erwirbt. Dieses Spiel ist auch bei Jungen sehr beliebt und wird von ihnen wie im Beispiel Pravins sehr häufig dazu genutzt, um Überlegenheit zu demonstrieren. Justyna dagegen betont bereits bei der Spieleinführung, dass es „hier nicht um Gewinnen geht, ne? „nur um Spaß, ne?... und um Lernen" (Z 40-44).

Die normative Orientierung des Mädchens an den unausgesprochenen pädagogischen Werten der Institution wird durch die Verknüpfung mit dem zutreffend erkannten Lernaspekt des Spiels noch unterstrichen, sodass man diese Szene bereits als Indikator für die höhere soziale Angepasstheit der Mädchen interpretieren kann. Schulische wie familiennahe Themen sind bevorzugte Spielthemen der Mädchen im Vorschulalter (*Maccoby* 2000, S. 58f.) und können auch durch die vorliegende Studie belegt werden.

Herzen malen und Puppen spielen
Zur Konstitution von Geschlecht in den Spielpraxen von Mädchen

In den Spielaktivitäten der beobachteten Mädchen im Kindergarten nehmen die familien- und haushaltsnahen Tätigkeiten einen zentralen Raum ein. Als gleichrangig ist die Beschäftigung mit den schulnahen Aktivitäten (s.o.) des Bastelns und Malens zu bezeichnen. Das folgende Beobachtungsprotokoll Nadjas dokumentiert die genannten Spiel- und Aktivitätsbereiche exemplarisch:

Nadja malt am Maltisch ein Bild.
Sie schneidet es anschließend aus und legt es in ihre Schublade.
Dann setzt sie sich wieder an den Tisch und sieht zu, wie ich mit Ömer und Orhan UNO spiele (ein Kartenspiel).
Ich frage sie, ob sie mit uns spielen möchte. Sie schüttelt mit dem Kopf und geht zu Dunja.
Dunja malt Delphine auf ihr Blatt.
Nadja fragt: **„Darf ich auch?“**
Dunja: „Ich schenke dir keins, du musst malen!“
Ich frage Nadja, ob wir zusammen Fische malen sollen. Sie nickt und kommt zu mir. Ich male ihr einen Fisch auf ihr Blatt.
Nadja wünscht: **„Ich möchte ein Delphin!“**
Sie schneidet das Motiv auch aus und geht wieder zu Dunja und malt mit ihr zusammen. Anschließend legt sie das bemalte Blatt in ihr Fach.
Sie nimmt sich ein neues Blatt, sucht sich Buntstifte heraus und beginnt zu malen. Sie legt das Blatt ebenfalls in ihr Fach und geht wieder zu Dunja.

Sie sagen sich gegenseitig etwas, was ich leider akustisch nicht verstehe.
Die beiden gehen Hand in Hand in die Bauecke. Nach einigen Minuten kommt Nadja wieder zurück an den Maltisch und malt das Herz aus, das ihr Suad geschenkt hat. Auch dieses Herz legt sie dann in ihr Fach hinein.

Nadja und Dunja gehen in die Puppenecke und spielen mit den Barbiepuppen. Nadja versucht den abgerissenen Arm der Puppe wieder zu befestigen. Dann nimmt sie etwas aus der Kiste und fragt: **„Was ist das denn?“** Dunja antwortet: „Das ist alles meins!“ und sie versucht es Nadja wegzunehmen.
Nadja nimmt sich ein Stück Stoff, das herumliegt und fragt Dunja: **„Darf ich bitte das haben**?“ Dann nimmt sie sich Schuhe aus der Kiste und sagt **„Das ist dann meins. Ich mache mir selber ein Haus.“**
Dunja nimmt sich dasselbe was Nadja nimmt.
Nadja spricht mit lauter Stimme: **„Oh Dunja, mach mir nicht alles nach!“**
Nadja legt die Möbel in ihr Barbiehaus und spielt mit der kleinen Waschmaschine. Dann räumt sie die Anziehsachen der Puppe in einen kleinen Puppenschrank. Nadja bestimmt: **„So, das sind die Schuhe!“**
Sie sagt dabei etwas vor sich hin, was ich nicht verstehen kann, da sie ziemlich leise spricht. Nadja zu Dunja: **„Hier ist das Zimmer von der Kind!“** Sie sagt **„Ich guck ja nur! Wie ich es mache, es bleibt so!“** und wiederholt es einige Male. Später möchte sie nicht mehr weiterspielen. **„Oh Dunja, ich will das nicht spielen. Hier du kannst das alles haben. Ich will nicht mehr spielen. Ich räum das auf!“**
Dunja möchte nicht, dass Nadja aufhört zu spielen.
Nadja lässt sich nicht beirren: **„Ich räum auf, ich räum auf!“** (*wird dabei lauter).* Dunja: „Nein, nicht aufräumen. Gleich kommt Suad, dann spielen**.“**
Nadja steht auf und geht, wobei sie sich verabschiedet: **„Tschüss!“**
Dunja erwidert: „Tschüss, schönes Wochenende!“ und spielt alleine weiter.

Die klassischen weiblichen Reproduktionsleistungen wie Babys versorgen, waschen und aufräumen sind im zweiten Teil der Szene repräsentiert, Bastel- und Malaktivitäten dagegen im ersten Teil.

Mal- und Bastelaktivitäten schulen die feinmotorische Intelligenz und verschaffen den Mädchen perspektivisch einen Vorsprung gegenüber den Jungen beim Erlernen der Schrift.

Mal- und Bastelaktivitäten, die bei den Mädchen sehr viel ausgeprägter als bei den Jungen zu beobachten waren, schulen die feinmotorische Intelligenz und verschaffen den Mädchen perspektivisch einen Vorsprung gegenüber den Jungen beim Erlernen der Schrift.

Verknüpft sind solche Aktivitäten – wie im Fall Nadjas, die ein Herz ausmalt, das ihr Suad geschenkt hat – auch mit beziehungsstiftenden Handlungen. Die Herzsymbolik war bei einer Vielzahl von Mädchenaktivitäten zu beobachten und wird beziehungsstiftend auf Mädchen in der Gruppe gerichtet. So bezeichnet beispielsweise Sibel Defne als „Schwesterherz". Andere Mädchen als Schwestern zu bezeichnen, entspricht einer kulturellen Tradition eingewanderter Minderheiten, die in der Mehrheitsgesellschaft nicht üblich ist. Insofern dokumentiert die Bezeichnung eines Mädchen als Schwester eine kulturspezifische Norm.

Die Herzsymbolik ist oft gekoppelt auch mit einer Farbsymbolik (explizite Bevorzugung der Farben rosa, pink, vereinzelt auch lila), die als weiblich assoziiert sind, sowie eine Affinität zu einer spezifischen Form der Oberflächengestaltung von Objekten (und weiblichen Körpern), die mit dem Begriff „Glitzer" bezeichnet werden. Mit *Maccoby* (2000, S. 211f.) kann man die Bevorzugung von spezifischen Farben, Utensilien und Symbolen als Metaphern für die Welt der Geschlechter bezeichnen.

Die Verknüpfung von Malen und weiblichem Lebenskontext wird von Marwa in einem anderen Kontext explizit hergestellt, wenn sie bewertend feststellt: „Ich liebe mein Malbuch, das ist mein Baby."

Für das Interesse von Mädchen an Babys, das sich in den Spielhandlungen zeigt, können zum einen Ergebnisse der vergleichenden Forschung an Primaten und Menschen herangezogen werden, die bei beiden Arten ein stärkeres Interesse von jungen Weibchen/Mädchen an Säuglingen feststellen konnten. Auch die kulturvergleichende Forschung kommt zu diesem Befund. „Das Material, das in verschiedenen Kulturen gesammelt wurde, läßt ebenso wie einige Laboruntersuchungen in unserer eigenen Gesellschaft (siehe Zusammenfassung der Daten in Maccoby (1980, S. 217-221) auf ein größeres Interesse der Mädchen an Säuglingen und Kleinkindern schließen. Das ausgeprägtere Interesse der Mädchen an Puppen könnte dieselbe Tendenz widerspiegeln" (*Maccoby* 2000, S. 391).

Die Ästhetisierung von Körper und (Innen-) Welt der Mädchen stellt das Gegenstück zur Spielwelt der Jungen dar.

Die Ästhetisierung von Körper, Welt und Umwelt, die sich in den freien Spielaktivitäten und interaktiven Handlungen der Mädchen im Peerkontext äußert, wird in unserer Kultur als typisch weiblich bezeichnet und ist in vergleichbarer Form bei den Jungen nicht zu finden. Die Ästhetisierung von Körper und (Innen-) Welt der Mädchen stellt das Gegenstück zur Spielwelt der Jungen dar, die in der kämpferischen Eroberung der Außenwelt männliche Themen der Identitätsentwicklung symbolisch zum Ausdruck bringen.

Die höhere Sensibilität der Mädchen äußert sich auch in einem feinfühligeren Sprachstil. Während viele Spielhandlungen der Jungen durch einen expressiven Kommunikationsstil geprägt sind, der sich durch die Dominanz von Befehls- und Aufforderungssätzen auszeichnet (siehe Beobachtungsprotokoll Erols oben), ist bei den Mädchen ein sozial kommunikativerer Sprachstil zu beobachten, der bereits erste Höflichkeitsformen aufweist. So gebraucht Nadja neben appellativ anfragenden Modalkonstruktionen („Darf ich auch?" Z 9) und adres-

satenbezogen erläuternden Aussagen („Das ist dann meins. Ich mache mir selber ein Haus.“ Z 31f.) eine zielgerichtete, höfliche Form, wenn sie ihre Spielpartnerin fragt: „ Darf ich bitte das haben?“ (Z 29). Mit der häufigen Verwendung der Modalverben *wollen, dürfen* und *können* informiert Nadja ihre Spielpartnerinnen über die inneren Motive ihres Handelns („Oh Dunja, ich *will* das nicht spielen. Hier, du *kannst* alles haben“ Z 51f.) und trägt somit zum Gelingen der Kommunikation und der Spielhandlung bei. Gleichwohl prägen die Spielhandlung auch egozentrische Züge, wenn Dunja beispielsweise Nadja ein Bild verweigert und sagt: „Ich schenke dir keins, du musst malen!“ (Z 10) oder Spielsachen beansprucht mit dem Satz: „Das ist alles meins!“ (Z 27). Da die egozentrischen Äußerungen ausschließlich von Dunja ausgehen, kann man von einem kognitiven Entwicklungsvorsprung Nadjas ausgehen, die einen überwiegend kooperativen Diskursstil praktiziert.

Vom Heiraten und Schönsein
Weibliche Lebensentwürfe im Spiel von Mädchen

Der prospektive Lebensentwurf der Mädchen richtet sich bereits im Kindergartenalter auf die Heirat und ein weibliches Körperideal. Dazu exemplarisch ein Beobachtungsprotokoll der fünfjährigen Sibel:

Sibel deckt den Tisch um zu frühstücken. Sie verteilt an jeden Platz Teller und Tasse.
Dann setzt sie sich hin und versucht den Stiel vom Apfel zu entfernen.
Ihre Mutter hat ihr einen Apfel und ein Stück Gurke zum Frühstück mitgegeben. Die Erzieherin schneidet den Apfel in Form eines Schmetterlings und einer Raupe und die Gurke in Scheiben.

„Ich drehe wie eine Maschine!“ sagt Sibel und lacht dabei.
Sie bietet Elisabeth auch ein Stück Gurke an und sagt: **„Elisabeth, du darfst auch eine Gurke! Mmmh, lecker! Mmmh lecker Apfel!“** und isst auf.
Sie hat heute einen Luftballon mitgebracht, einen Delphin.
„Hab ich von einer Hochzeit!“
Sie isst an ihrem Apfel weiter und sagt: **„Guck mal, mein armer Schmetterling ist so dünn hier!“,** zeigt auf die Stelle. **„Möchtest du auch?“** und bietet mir eine Scheibe von der Gurke an.
Dieter, der ebenfalls am Tisch sitzt, spielt mit einem Stück Knetmasse.
„Dieter lass das!“
Sie nimmt die Knete und gibt sie Elisabeth. Nachdem sie aufgegessen hat, räumt sie ihre Tasse und ihren Teller weg.

Sie geht mit Defne in die Puppenecke und spielt mit ihr Barbie.
Sibel zu mir: **„Du kannst ruhig hierher kommen mit deinem Stuhl. Das stört nicht!“**
Ich setze mich zu den beiden. Sie hat eine Pappe in der Hand und sagt zu mir:
„Hayat, das ist unser Schiff. Ich bin hier, Defne ist hier.“

Sie zeigt, welcher Teil ihrer ist.
„Gib mir meine Schuhe wieder zurück Defne!“ Sie meint damit die Barbieschuhe.
Zu Defne: **„Aber die anderen Sachen gehören uns beiden!“**
„Wo sind meine anderen Schuhe?“ und sucht ihre Barbieschuhe.
„Ach, da!“ und nimmt sie mit.
Die beiden spielen weiter, Sibel singt etwas vor sich hin, was ich nicht richtig verstehen kann.
„Defne, ich weiß, dass du die weißen nicht willst!“ und gibt sie ihr.
„Hallo Lilli, du spielst hier nicht mit!“
Defne zieht ihrer Barbie ein Kleid über:
„In dem Kleid sieht die so dick aus.“ und lacht.
Sibel zu Defne: **„Schwesterherz, ich mach meine Haare bei der Hochzeit so“** und frisiert die Haare ihrer Barbie.
„Wenn du fertig bist mit dem Kamm, dann due das in die lila Dings da rein.“ Sie meint damit den Korb.
„Defne, hier ist dein blödes Tuch“ und wirft es ihr zu**.**
„Ach Schwester, ich gehe ganz kurz zu Ballett. Dann komm ich wieder. Schwesterherz, krieg ich deine Schuhe? Weil ich brauch Rollschuhe zum Ballett heute!“ Zu Defne:
„Wo sind sie? Dann kriegst du meine!“

„Defne, du dürftest noch nicht die Haare aufmachen von ihr!“ *mit lauter Stimme*. (Sie meint damit die Haare von der Barbiepuppe)

Lilli kommt zu ihnen und nimmt das Haargummi, was auf dem Boden liegt.
„Oh Lilli, gib uns das Gummi wieder! Wir brauchen das Gummi wieder!“

Das Spiel geht weiter.
„Okay, dann geh ich mal zu Ballett!“ und singt dabei vor sich hin.

Die Hochzeit als weibliches Lebensziel und das dazu erforderliche weibliche Körperideal werden hier explizit thematisiert. Um dieses Ziel zu erreichen, muss der weibliche Körper erotisch attraktiv sein und werden. Dies drückt sich in den Beobachtungsprotokollen von Mädchen in der spielerischen Benutzung von Kosmetika aus (Lippen bemalen), dem Kämmen und Flechten von Haaren, auch und bevorzugt bei Barbiepuppen, sowie wie bei Sibel in einem bereits früh verinnerlichten Körperideal („In dem Kleid sieht die so dick aus.“ Z 39), das man durch Ballettunterricht erreichen kann („Ach Schwester, ich gehe ganz kurz zu Ballett.“ Z 45).

„Aber heiraten, dass hasse ich“ Widerständigkeit und Autonomie in einem weiblichen Gegenentwurf

Wie das einengende weibliche Lebensideal von Heirat und Familie bereits von einem kleinen Mädchen reflektiert wird, belegt im Einzelfall die fünfjährige

Suad, die sich in einem Tischgespräch am Rande des Mittagessens gegenüber der beobachtenden Studentin über die Frauen in ihrer Familie äußert. Ausgangspunkt des Gesprächs ist, dass eine Frau das Essen an den Tisch bringt und die Studentin aus der Situation heraus Suad fragt, ob dies ihre Mutter sei. Daraufhin antwortet Suad: „ Nein, meine Tante. Meine Mutter ist in Türkei bei ihre Schwester, ist krank. Und bei mein Oma. In eine Woche…“ „ …kommt sie wieder?“ fragt die Studentin. „Ja, ich bin froh“. Ich vermisse ihn (*gemeint ist die Mutter*),“ antwortet Suad. Ausgelöst durch diese innere Auseinandersetzung mit den weiblichen Rollen in ihrer Familie entwickelt Suad einen prospektiven Lebensentwurf, der durch weibliche Autonomie und eine emotional heftige Ablehnung der traditionellen Rollenverpflichtung gekennzeichnet ist. Sie fährt fort: „Weißt du, was ich bin, wenn ich groß werde? Eine Doktor will ich sein. Nein, ein Doktor oder ein Krankenhaus (Suad meint Kranken*schwester*). Aber heiraten – ich hasse das.“

In dem Statement des fünfjährigen Mädchens erscheint neben dem Genderaspekt auch die Thematik einer kulturspezifischen Sozialisation, die Mädchen auf Rollen festschreiben will, die ihnen bereits im frühen Alter erkennbar zum Problem werden. Kindheits- und entwicklungstheoretisch zeugt dies von einer Autonomie im Denken des Mädchens, die beim Erwachsenen Respekt erzeugt und die Reflexivität von Kindern eindrucksvoll unter Beweis stellt. Möglich ist dieser Zugang zum Denken von Kindern wie in diesem Fall über das freie Gespräch, das als Königsweg zu den Perspektiven von Kindern betrachtet wird (*Lamneck* 1995, S. 35; Fuhs 2000, S. 87).

Möglich ist dieser Zugang zum Denken von Kindern über das freie Gespräch, das als Königsweg zu den Perspektiven von Kindern betrachtet wird.

Zwar muss man nach der Analyse der symbolischen Spielwelten, wie sie sich in den Beobachtungsprotokollen eines Kindergartenjahres zeigen, feststellen, dass sich Mädchen und Jungen in diesem Alter an traditionell weiblichen und männlichen Identitätsmustern orientieren. Dieses Analyseergebnis bestätigt die bekannten sozialisations- und entwicklungstheoretischen Annahmen und Erkenntnisse (*Kohlberg* 1974*, Trautner* 1993*, Krappmann/Oswald* 1995, *Maccoby* 2000). Gleichwohl verweist das Beispiel der fünfjährigen Suad auf einen dynamisierenden Faktor jenseits der Entwicklungslogik, die erst im Jugendalter zur Auflösung starrer Geschlechtergrenzen führt (*Bilden* 1991*, Breidenstein/Kelle* 1998, *Maccoby* 2000). Die Diskrepanz unterschiedlicher kultureller Orientierungsmuster, die Suad in ihrer Gegenüberstellung von traditionell gebundenen und berufstätig autonomen Frauen reflektiert, erzeugt bereits bei diesem Mädchen im Vorschulalter eine kognitive Dissonanz, welche die Grenzen des Geschlechts prospektiv überwinden lässt. Insofern kann multikulturelles Aufwachsen möglicherweise auch zu einer Flexibilisierung der Geschlechtergrenzen und der Entwicklung multipler Geschlechteridentitäten beitragen.

Bewertung der Ergebnisse

Wie die Analyse zeigt, können die erhobenen Befunde zu Spielinhalten, Spiel- und Diskursstil von Mädchen und Jungen im Vorschulalter in die Erkenntnisse der jüngeren entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Forschung einge-

In einem biologisch-evolutionsgeschichtlichen Verständnis gibt es guten Grund zur Annahme, „dass die Evolution Kinder beiderlei Geschlechts mit Prädispositionen zu unterschiedlichen Formen des Spiels ausgestattet hat".

ordnet werden. In einem biologisch-evolutionsgeschichtlichen Verständnis gibt es guten Grund zur Annahme, „dass die Evolution Kinder beiderlei Geschlechts mit Prädispositionen zu unterschiedlichen Formen des Spiels ausgestattet hat" (*Maccoby* 2000, S. 150). Dies wird vor allem durch Befunde zur pränatalen Programmierung wie zur physiologischen Erregbarkeit nahegelegt, die bei Jungen andere Effekte erzeugt als bei Mädchen. Danach werden Jungen im Gegensatz zu Mädchen durch erhöhte Anforderungen und durch Konkurrenz erregt: „Jungen scheinen die Erregung, in die sie geraten, wenn sie gemeinsam mit anderen Jungen vor Herausforderungen stehen oder miteinander konkurrieren, zu mögen und zu suchen" (*Maccoby* 2000, S. 148). Der wildere und körperbetontere Spielstil von Jungen wird mit einer biologischen Einflusskomponente erklärt. Der kooperativere, ruhigere Spiel- und Diskursstil von Mädchen wird in diesem Erklärungsansatz mit schnelleren Reifungs- und Entwicklungsprozessen von Mädchen in der Sprache wie in der emotionalen Regulation erklärt (*Maccoby* 2000, S. 129ff.). In sozialisationstheoretischer Perspektive können die unterschiedlichen Stile im Spielverhalten nicht auf die unterschiedlichen Erziehungs- und Interaktionsstile der Erwachsenen zurückgeführt werden. Die Geschlechtertrennung in der Kindheit erfolgt nicht aufgrund der Nachahmung des Verhaltens von Erwachsenen. Vielmehr legen die Befunde nahe, die Konstitution von geschlechterdifferenten Welten in der Kindheit als Prozesse der Selbstsozialisierung zu deuten. Wie die protokollierten Szenen im Kindergartenalltag zeigen, manifestiert sich die Konstitution von Geschlecht im sozialen Kontext der Peergroup. Die Bedeutung von Geschlecht wird in der Gruppe gemeinsam konstruiert und diskursiv ausgehandelt.

Literatur

Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.* (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim und Basel, S. 279-301.

Böhnisch, L./Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigung männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. – Weinheim und Basel.

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. – Weinheim und München.

Cairns, R. B./Cairns, B. D./Neckermann, H. J./Ferguson, L. L./Gariepy, J. (1989):Growth and aggression: 1. Childhood to early adolencence. Developement Psychology 25: p. 320-333.

DiPetro, J. (1981): Rough and tumble play: A function of gender. Development Psychology 17: p.50-58.

Dunn, M./Morgan, V. (1987): Nursery and infant school play patterns: Sex-related differences. British Educational Research Journal 13 (3): p. 271-281.

Erikson, E. H. (1978): Kinderspiel und politische Phantasie. – Frankfurt/M.

Faulstich-Wieland, H./Güting, D./Ebsen, S. (2001): Einblicke in „Genderism" im schulischen Verhalten. Zeitschrift für Pädagogik, 47, H. 1, S. 67-79.

Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: *Heinzel, F.(Hrsg.)*: Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim und München, S. 87-104.

Kohlberg, L (1974): Analyse der Geschlechterrollen-Konzepte und – Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: *Kohlberg, L.*: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. – Frankfurt, S. 334-461.

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. – Weinheim und München.

Krappmann, L. (2000): Alltag der Schulkinder – Von der Einbettung des Lernens in Sozialerfahrungen unter Kindern. Vortrag. – Halle.

Krappmann, L. (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: *Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hrsg.)*: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken, 3. korrigierte Auflage. – Weinheim.

Legault, F./Strayer, F. F. (1990): The emergence of gender-segregation in preschool groups. In: Strayer, F. F. (Ed.): Social Interaction an Behavioral Development During Early Childhood. Annual Research Report. Laboratoire d'Ethologie Humaine, Département de Psychologie (Université de Québec á Montréal).

Leaper, C. (1991): Influence and invoolvment in children's discourse: Age, gender, and partner effects. Child Development 62: p. 707-811.

Maccoby, E. M./Jacklin, C. N. (1987): Gender segregation in childhood. In: Reese, H. (Ed.): Advances in Child Behavior an Development. – New York: Academic Press.

Maccoby, E. M. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. – Stuttgart.

Röhner, Ch. (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. –Weinheim und München.

Röhner, Ch./Oliva, A. (2007): Zweitsprachliche Produktivität von Migrantenkindern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: *Ahrenholz, B*. (Hrsg.) (in Vorbereitung): Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven. – Freiburg i.Br.

Sheldon, A. (1992): Preschool girls' discourse competence: Managing conflict and negotiating power. In: Buchholtz, M./Hall, K./Moonwoman, B. (Ed.): Locating Power. Volumne 2, Proceedings of the 1992 Berkeley Women and Language Conference, Berkeley (Berkeley Linguistic Society), p. 528-539.

Schäfer, G. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. – Weinheim und Basel.

Strayer, F. F. (1980 a): Child ethology and the study of preschool social relations. In: Foot, H. C./Chapman, A. J./Smith, J.R. (Ed.): Friendship and Social Relations in Children. – New York.

Strayer, F. F. (1980 b): Social ecology of preschool peer group. In: Collins, W. A. (Ed.): Development of Cognition, Affect, and Social Relations. Minnesota Symposium on Child Psychology, Volumne 13. Hilllsdale, N.J.

Scheuerl, H. (1990): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine Pädagogik, Möglichkeiten und Grenzen. Bd. 1 und 2. – Weinheim.

Trautner, H. M. (1993): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: *Markefka, M./Nauck, B.* (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. – Neuwied.

Wegener – Spöhring, G. (1977): Spiel und Aggressivität. Ihr Wechselverhältnis in den Theorien des Spiels und in einem Beispiel. In: *Fritz, J./Fehr, W*. (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bundeszentrale für politische Bildung. – Bonn, S. 263-276.

West, C./Zimmermann, D. H. (1993): Gender Play. Girls and Boys in School. – New Brunswick/New Jersey.

Geschwisterbindung als protektives Entwicklungsingrediens

Miriam Walser

ExpertInnen der Trauma- und Bindungsforschung sind sich darin einig, dass traumatische Erlebnisse, die sich innerhalb der ersten Lebensjahre ereignen, besonders gravierende Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben können, insbesondere dann, wenn die Bindung zu engen Bezugspersonen geschädigt bzw. beeinträchtigt wurde. Diese Erkenntnis wird auch von der Resilienzforschung geteilt. Sie sieht eine langfristige, stabile, emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson als wesentlichen protektiven Faktor an, um Not und Elend zu bewältigen.

Dass auch und gerade die Bindung zu Geschwistern eine förderliche Funktion hat, wird in einer insgesamt 213 ProbandInnen umfassenden Vergleichsstudie von SOS-Kinderdorfkindern im Alter von 11-14 Jahren und einer Stichprobe altersentsprechender Kinder aus der Gesamtbevölkerung belegt. Kinder mit leiblichen Geschwistern innerhalb der gleichen SOS-Kinderdorffamilie zeigen beträchtlich weniger Verhaltensauffälligkeiten, als Kinder ohne leibliche Geschwister.

Theoretischer Hintergrund der Studie

Schon *Mary Ainsworth* (1985) betonte die Schutzfunktion, die ältere Geschwister gegenüber den jüngeren einzunehmen vermögen. Gemeinsam können die traumatischen Erfahrungen besser verarbeitet und bewältigt werden. Diese These wird von *Bank/Kahn* (1989) unterstützt. Sie beschreiben, dass die Bindung zu den Geschwistern gerade dann, wenn die Mutterfigur fehlt oder unzureichend zur Verfügung steht, von großer Bedeutung ist. *Hoanzl* (2006, S. 101) spricht von einem „horizontalen Fangnetz“ das Geschwister füreinander bilden können, um elterliche Kränkungen aufzufangen. Die Verletzung, die durch elterliche Entsagung entstanden ist, kann an Bedeutung verlieren, wenn diese Erfahrung mit Geschwistern geteilt wird.

Die Bedeutung, die Geschwisterbindung auf die kindliche Entwicklung einnimmt, konnte in der folgenden Vergleichsstudie belegt werden.

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2007, S. 345-348

Untersuchungdesign

Die Untersuchungsgruppe setzte sich aus 64 SOS-Kinderdorfkindern und 53 SOS-Kinderdorfmüttern aus Österreich zusammen. In der Kontrollgruppe haben 50 Kinder einer Hauptschule in Vorarlberg/Österreich und 46 Mütter dieser Kinder an der Untersuchung teilgenommen. Die Gesamtstichprobe setzte sich somit aus 213 ProbandInnen zusammen.

Als Untersuchungsmethoden wurden die *Child Behaviour Check List (CBCL 4-18)* zur Messung von Verhaltensauffälligkeiten, das *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA-R)* zur Messung der Bindung der Kinder zu ihren Müttern bzw. zu Gleichaltrigen, eine *Traumasymptomliste* und eine *Traumaereignisliste* verwendet. Den Müttern wurden die CBCL (4-18), die Traumasymptomliste und die Traumaereignisliste vorgelegt, den Kindern der Bindungsfragebogen (IPPA-R). Die Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS.

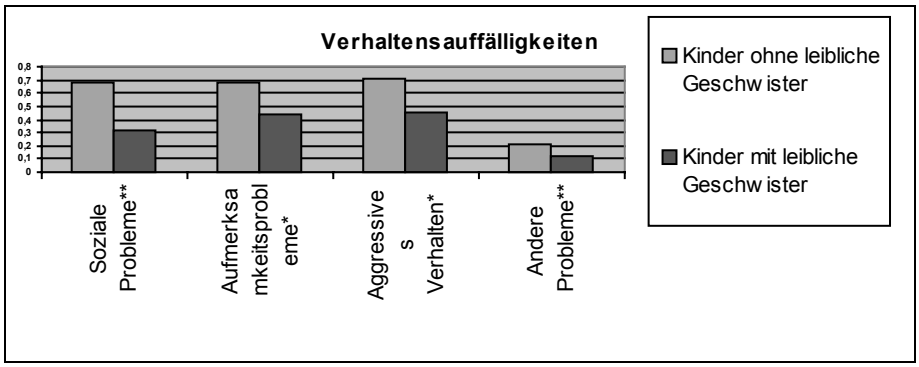
Ergebnisse

Es konnte unter anderem belegt werden, dass sich das Vorhandensein zumindest eines Geschwisters positiv auf das Verhalten der Kinder auswirkt. So zeigen Kinder, die keine leiblichen Geschwister in der gleichen Kinderdorffamilie haben, bedeutend mehr soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme, aggressives Verhalten und andere Probleme (Daumenlutschen, Bettnässen, Schlafstörungen, Alpträume, Phobien etc.), als Kinder mit leiblichen Geschwistern in der gleichen SOS-Kinderdorffamilie (siehe Abbildung 1). Nur ein geringer Anteil der Kinder, die ohne leibliche Geschwister in der SOS-Kinderdorffamilie leben, sind Einzelkinder. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass manche Kinder von ihren leiblichen Geschwistern getrennt wurden. Das beträchtlich höhere Maß an Verhaltensauffälligkeiten könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Kinder unter der Trennung von ihren Geschwistern leiden.

In Übereinstimmung mit den eingangs erwähnten theoretischen Gesichtspunkten kann vermutet werden, dass sich die Bedeutung, die Geschwister füreinander haben, noch verstärkt, wenn sie seelische Verletzungen, in ein und der selben Ursprungsfamilie, miteinander teilen. Gerade wenn die unterstützende, tragfähige, emotionale Bindung zur primären Bezugsperson (Mutter, Eltern) wegfällt, können Geschwister füreinander bedeutungsvolle Bindungspersonen darstellen, und somit die entstandene Lücke, wenn auch nicht zur Gänze, so zumindest im Ansatz, füllen.

Die Bedeutung der Geschwister auf das Verhalten der Kinder konnte auch in der Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Je mehr Geschwister die Kinder haben, desto weniger aggressives Verhalten, Aufmerksamkeitsprobleme, soziale Probleme, sozialer Rückzug zeigen sie und desto weniger ängstlich/depressiv sind sie. Ob dies darauf zurückzuführen ist, dass Kinder, die mit vielen Geschwistern zusammenleben weniger Verhaltensauffälligkeiten entwickeln oder lediglich weniger äußern, oder ob die Ursache darin liegt, dass den Verhaltensauffälligkeiten des einzelnen Kindes nur weniger Aufmerksamkeit geschenkt

wird, bleibt offen und wäre sicherlich ein interessanter Forschungsgegenstand für eine weiterführende Untersuchung.



**... hoch signifikant; *...signifikant

Abbildung 1: Kinder mit und ohne leibliche Geschwister innerhalb einer SOS-Kinderdorffamilie

Fazit

Es kann festgehalten werden, dass Geschwisterbindung eine protektive Funktion für die kindliche Entwicklung einnimmt. Gemeinsam können erlebte Frustrationen und Enttäuschungen besser ertragen und bearbeitet werden. Folglich sei im Falle einer erforderlichen Fremdunterbringung an alle EntscheidungsträgerInnen im Sinne des kindlichen Wohls appelliert, alles daran zu setzen, Geschwister gemeinsam unterzubringen. Sich von primären Bezugspersonen zu trennen, ist für Kinder sehr schmerzhaft, auch wenn sie von diesen seelisch und/oder körperlich verletzt worden sind. In derart belastenden Situationen können Geschwister eine bedeutende Stütze und Halt füreinander bieten, da sie in einer untrennbaren Vergangenheit verwurzelt sind und das gemeinsame Leid miteinander teilen. Auch noch die letzten gemeinsamen Wurzeln voneinander loszulösen, würde einen weiteren Trennungsschmerz für die Kinder bedeuten, was langanhaltende Folgen, die sich in verstärkten Verhaltensauffälligkeiten äußern, haben kann.

Literatur

Achenbach Thomas, M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile.* Burlington: Department of Psychiatry University of Vermont.

Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBLC/ 4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung*. 2. Auflage mit deutschen Normen, bearbeitet von Döpfner, M. Plück, J., Bölte, S., Lenz, K., Melchers, P., & Heim, K. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.

Ainsworth, M.D.S. (1985). Bindungen im Verlauf des Lebens. In: Grossmann, K. E., und Grossmann, K. (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. (S. 341- 366.) Stuttgart.

American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th Edition. Washington DC: Author.

Armsden, G., Greenberg, M. (1987), *The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well- being in adolescence*. Journal of Youth and Adolescence, 16 (5), 427- 454.

Bank, S.P., Kahn, M.D.(1989). Geschwister-Bindung. Paderborn.

Döpfner, M., Schmeck, K. & Berner, W. (1994). *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBLC).* 1. Auflage. Köln: Arbeitsgruppe Kinder- Jugend- und Familiendiagnostik.

Gullone, E., Robinson, K. (2005*). The Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised (IPPA – R) for Children:* A Psychometric Investigation. In: Clinical Psychology and Psychotherapy. 12, 67-79.

Hoanzl, M. (2006). „Ich oder du... und wir" – Abgrenzung und Verbundenheit als bedeutsame innere Themen im Kontext des Geschwisterlichen. In Lehmkuhl, U. (Hrsg.). *Instanzen im Schatten – Väter, Geschwister, bedeutsame Andere.* (S. 78-104). Göttingen.

Hans-Heino Ewers, Jana Mikota, Jürgen Reulecke, Jürgen Zinnecker (Hrsg): Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive.

Dorothee Wierling



Dorothee Wierling



Hans-Heino Ewers, Jana Mikota, Jürgen Reulecke, Jürgen Zinnecker (Hrsg): Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. Weinheim und München: Juventa 2006 (ISBN – 10:3-7799-1729-7)

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um den zweiten Band von Veröffentlichungen der Beiträge der Tagung, die im April 2006 in Frankfurt/Main zum Thema: „Die Generation der Kriegskinder" stattfand (vgl. die Rezension des ersten Bandes: „Kindheiten im Zweiten Weltkrieg" in Heft 2/2007). Die Initiatoren der Tagung und Herausgeber beider Tagungsbände gehören zur interdisziplinären Wissenschaftlergruppe „Kinder des Weltkrieges" am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen. Während der erste Band die Erfahrungen und Folgen der Kriegskindschaft unter psychologischen Aspekten untersucht, vor allem im Hinblick auf mögliche Traumatisierung und deren trans-generationelle Weitergabe, geht es bei den hier zu besprechenden Texten eher um die zeitgeschichtliche Perspektive, d.h. die Erlebnisse, Erfahrungen und Erinnerungen, deren individuelle, gesellschaftliche und politische Dimensionen in den Blick genommen werden.

Der Band gliedert sich in drei Teile, von denen der erste – „Erfahrungsräume von Kriegskindheiten"– auch Beiträge zu den Verfolgungs-, Ausbeutungs- und Vernichtungserfahrungen von polnischen, russischen und jüdischen Kindern im Zweiten Weltkrieg zum Gegenstand hat; alle anderen Beiträge konzentrieren sich auf das Schicksal deutscher, nicht rassisch verfolgter Kinder im Nationalsozialismus und im Krieg. In der Tat kann man sich fragen, ob ihre Schicksale mit denen der von den Nazis als Gegner definierten Kindergruppen gemeinsam erzählt werden können. Ihre Aufnahme in den Tagungsband scheint eher dem Bedürfnis geschuldet, die deutschen Kriegskinder nicht erneut für eine Selbstviktimisierung missbrauchen zu lassen. Den Herausgebern liegt daran, die heutige Gesellschaft der vereinigten Deutschen mit den Belastungen zu konfrontieren, die der Zweite Weltkrieg und das damit verbundene Leid vor allem für Kinder bedeutete. Es soll wohl zuerst die Anerkennung dieses Leids zum Ausdruck gebracht werden; ob sich daraus eine bestimmte Botschaft ableiten lässt, deren Träger die Generation der Kriegskinder wäre (so der Untertitel der Tagung), kann Skepsis auslösen. Die Anerkennung sollte davon jedenfalls nicht abhängen. Auch wenn man nur auf die deutschen Kinder schaut, ergibt sich eine Vielfalt von Erfahrungen und unmittelbaren Reaktionen auf diese Erfahrungen, die wohl eher „Kriegskindschaften" im

Plural zum Thema haben. Sie unterscheiden sich je sich nach Alter, Geschlecht, Region und spezifischen „Zufälligkeiten" – wie dem Verlust des Vaters, der Bombardierung des Hauses, dem Überleben der Flucht, usw.

Erfahrung und Erinnerung sind eng miteinander verknüpft; und Erinnerungen existieren nicht unabhängig von den Fragen, die gestellt werden und den Deutungsangeboten, die in der Nachkriegsgesellschaft gemacht wurden. Deshalb behandelt der zweite Teil des Readers die Konjunkturen der literarischen Behandlung der „Kriegskindschaft(en)", der kritischen „Väterliteratur" der 1980er Jahre und der um Verstehen bemühten Familiengeschichten der „Kindergeneration", die überwiegend seit dem Jahr 2000 erschienen sind, und schließlich auch die neugierig nachfragende „Dritte Generation", die das – weniger gefährdete – Verhältnis zu den eigenen Großeltern reflektiert.

Obwohl die Zuordnung der einzelnen Beiträge zu den Sektionen Erfahrung, literarische Verarbeitung der zweiten und dritten Generation sowie Geschichtspolitik und Erinnerungskultur nicht immer eindeutig ist – Überschneidungen sind wohl unvermeidbar – enthält der letztgenannte Teil die interessantesten und produktivsten Beiträge, da hier die öffentlichen Erinnerungsangebote und die privaten Erinnerungskonjunkturen selbst zum Gegenstand einer historischen Analyse – als zentralem Aspekt der deutschen Nachkriegsgeschichte – gemacht werden. So wird deutlich, dass weniger die Tabus oder die vermeintlichen Tabubrüche diese Nachkriegsgeschichte bestimmen, als vielmehr eine spezifische Interdependenz zwischen der Generationenfolge, den Veränderungen der politischen Kultur und dem gesellschaftlichem Selbstverständnis. Hier findet sich auch der einzige Bezug auf die Erinnerungsgeschichte der DDR und die deutsch-deutschen Bezüge im Bildgedächtnis über Kriegskinder (Saskia Handro). Zugleich bietet Handro eine einleuchtende Historisierung der Erinnerungskultur, beginnend mit Kindern als Opfersymbol, später als Objekt nationalsozialistischer Herrschaft und schließlich als historische Subjekte. An den Subjektstatus der Kinder im Krieg erinnert auch Klaus Latzel anhand seiner Analyse von Kinderbriefen an die Soldatenväter.

In diesem letzten Teil finden sich auch die eindrücklichsten – wenn auch überwiegend impliziten – Verweise auf das Erinnerungs-Dilemma der deutschen Kriegskinder (Schulz-Hageleit, Hübner-Funk). Mag ihre damalige Erfahrung auch derjenigen anderer Kinder des Zweiten Weltkriegs, den rassisch Verfolgten und den Angehörigen der von den deutschen Wehrmacht besetzten Länder ähneln: Gewalt, Todesangst, Vertreibung, Verlust von Angehörigen – die Erinnerung daran ist blockiert nicht so sehr durch das gesellschaftliche Tabu, als vielmehr durch das Wissen um die Schuld der Deutschen, die manche jetzt erwachsenen „Kriegskinder" daran hindert, sich mit diesem akzeptierten Erbe zugleich selbst als Opfer anzuerkennen, dem per se „Unschuld" attestiert wird.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Beiträge, gerade im Hinblick auf die analytische Schärfe, bietet der vorliegende Band eine Fülle von Einsichten und Anregungen, die dieses Dilemma deutscher „Kriegskindschaften" deutlich machen. Als Historikerin halte ich die konsequente Historisierung dieses Phänomens für den richtigen Weg: als Kontextualisierung in der Zeit, als Einbettung in soziale Lagen – Geschlecht, aber auch Schicht – und vor allem auch als Thema des deutsch-deutschen Vergleichs: damit „Kriegskindschaft(en)" kein westdeutsches Phänomen bleiben. Der vorliegende Band liefert dafür wichtige Anregungen.

Holtappels, H.-G-/ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.) (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG).



Heinz Reinders

Heinz Reinders

Der vorliegende Band stellt die Ergebnisse vor, die im Rahmen der ersten Erhebung zur Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland gewonnen wurden. Es handelt sich um den ersten Messzeitpunkt einer Längsschnittstudie, die über drei Wellen konzipiert ist und das Thema Ganztagsschule aus der Perspektive aller beteiligten Akteure (bspw. Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern) empirisch beleuchtet.

Der besondere Stellenwert der Studie ergibt sich bereits aus dem Umstand, dass bislang für Deutschland keine umfassenden, in der Regel über Fallstudien, hinausgehende Befunde zur Situation von Ganztagsschulen existieren. Der deutliche Ausbau des Ganztagsschulangebotes in Deutschland seit Ende der 1990er Jahre, u.a. gestützt durch die Förderung von Ganztagsschulen im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB), hat Bedarfe hinsichtlich der empirischen Begleitung dieses Ausbauprozesses entstehen lassen.



Holtappels, H.-G-/ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.) (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG) – Weinheim, 398 S., ISBN 978-3-7799-2150-9

Die Studie bedient sich hierzu eines umfassenden Designs, welches multiperspektivisch und im Längsschnitt dazu angetreten ist, Kenntnisse über strukturelle, organisationale und individuelle Verläufe und Auswirkungen der Gestaltung und der Nutzung von Ganztagsschulen aufzudecken: In insgesamt neun thematisch distinkten Modulen, die den Bereichen „Entstehungsbedingungen und Implementation", „Schul- und Lernkultur" sowie „Verhältnis zum sozialen Umfeld" der untersuchten Ganztagsschulen zugeordnet sind.

Diese Untersuchungsfelder werden im Verlauf des Bandes systematisch und umfassend abgearbeitet, eingeleitet durch die Darstellung der Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland, einer Skizze des bisherigen Forschungsstandes sowie einer ausführlichen und verständlichen Beschreibung der Anlage und methodischen Vorgehensweise der Untersuchung. Zentrale Befunde, deren potenziellen, politischen Folgerungen und weiterführende Forschungsfragen runden die vorgelegte Studie ab.

Allein die Fülle der Daten und Befunde, die im Rahmen der Studie zusammengetragen wurden, wirkt beeindruckend und es empfiehlt sich, bei der Lektüre zunächst die den Kapiteln hintan gestellten Zusammenfassungen zu lesen, um sich dann den Details der Ergebnisse zu widmen. Denn, wenngleich die Gesamtstruktur der Studie nachvollziehbar ist, werden empirische Befunde innerhalb der Kapitel zum Teil in einer Dichte präsentiert, für deren Verständnis zunächst ein Überblick hilfreich ist. Trotzdem die Modulstruktur (S. 55) vorgestellt wird, fällt es bei der Lektüre zuweilen schwer, die Einzelbefunde in einen

größeren Zusammenhang einordnen zu können. Das abschließende Fazit zur Studie (S. 354 ff.) gehört denn auch zu jenen Kapiteln, welches als Erstes gelesen werden sollte.

Dann aber bietet die Studie diverse interessante Einblicke in den aktuellen Zustand von Ganztagsschulen in Deutschland. Differenziert u.a. nach Primar- und Sekundarbereich, offener, teil- und vollgebundener Schulen oder Umfang der Teilnahme an Nachmittagsangeboten wird u.a. dargestellt, dass befürchtete Selektionsprozesse in der Schülerschaft nicht auftreten. Weder Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen noch bildungsnahen Schichten sind über- oder unterrepräsentiert. Das Familienleben wird aus Sicht der beteiligten Eltern nicht durch den Ganztagsschulbesuch beeinträchtigt und auch das Freizeitverhalten von am Ganztagsangebot teilnehmenden Schülern wird nicht nachhaltig verändert.

Diesen und vielen weiteren deskriptiven Befunden werden Erklärungsmodelle zur Seite gestellt, bei denen die AutorInnen pflichtbewusst auf den nichtkausalen Charakter der Analysen verweisen. Gleichwohl geben die Mehrebenen- oder Regressionsmodelle erste Einblicke in Zusammenhänge zwischen bspw. institutionellen sowie individuellen Merkmalen der Schülerschaft, die die Varianz im Teilnahmestatus der Schülerinnen und Schüler aufklären. Auch Modelle zum Einfluss schulischer und individueller Merkmale auf die Einschätzung des erlebten sozialen und Lernnutzens der befragten SchülerInnen zeigen auf, in welchem Verhältnis diese beiden Ebenen zum subjektiven Nutzen stehen. Kurzum: in dieser Studie findet jeder den einen oder anderen interessanten Befund für die eigene Forschung und zum Teil auch pädagogische Praxis.

Die Anlage der Untersuchung selbst und auch einige Befunde lassen, wie die AutorInnen selbst im Fazit einräumen, eine ganze Reihe an Fragen offen. Das vermutliche bedeutendste Manko der Studie liegt darin, dass keine Kontrollstichprobe mit Halbtagsschulen einbezogen wurde, die Aussagen über Besonderheiten von Ganz- gegenüber Halbtagsschulen erlaubt. Dann wären, gerade im Längsschnitt, Analysen zu Wirkungen des Ganz- gegenüber dem Halbtagsschulbesuch möglich und Schlussfolgerungen zum angestrebten Nutzen im Bereich der Förderung und des fachlichen und sozialen Lernens in Ganztagsschulen könnten gezogen werden.

Innerhalb der Auswertungen ergeben sich an vier Stellen kleinere Kritikpunkte. Erstens werden widersprüchliche Befunde zuweilen ex post erklärt. Eine theoretische Diskussion bleibt, vermutlich auch aufgrund der darzustellenden Fülle an Befunden, eher verhalten. Zweitens ist der Umgang mit gefundenen, statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den verschiedenen AutorInnen nicht immer einheitlich. Da wird einmal ein signifikanter, effektschwacher Unterschied eher stark interpretiert, während an anderen Stelle auf die geringe, aufgeklärte Varianz rekurriert wird, um gefundene Differenzen interpretatorisch „klein zu halten“. Die nicht durchgängig berichteten Effektstärken erschweren den Vergleich der Befunde an einigen Stellen. Drittens deuten sich methodische Probleme der Fragebogenstudie bei den Grund- im Vergleich zu den SekundarschülerInnen an, wenn etwa Skalen in der Grundschülerstichprobe Zuverlässigkeiten zwischen .55 und .69 aufweisen (S. 286ff.), während bei SekundarschülerInnen deutlich höhere Reliabilitäten vorzufinden sind. Inwieweit diese Schwan-

kungen den unterschiedlich geeigneten Instrumenten oder aber der unterschiedlichen Altersgruppe geschuldet sind, bleibt unklar. Viertens wirken die in den empirischen Erklärungsmodellen verbleibenden Prädiktoren zwar plausibel, zum Teil bleibt jedoch der Eindruck des theoretisch wenig Systematischen. Hier werden die weiteren Wellen abzuwarten sein, inwiefern sich die Modelle als robust erweisen.

Trotz dieser kleineren Kritikpunkte legt das Forschungskonsortium eine gut strukturierte, umfassende und methodisch aufwändige Bestandsaufnahme zur Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland, genauer gesagt der Baseline dieser Entwicklung, vor. Die einzelnen Beiträge sind in der Regel nachvollziehbar und gut lesbar, sehr informativ und detailliert. Die thematische Bandbreite und methodische Anlage der Studie macht diesen Band erwartbar zu einem Standardwerk der Schulforschung und stellt somit selbst ein wichtiges Ausgangswerk einer ebenfalls erwartbar intensivierten Ganztagsschulforschung dar.

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Dipl.-Psych. Sabine Brändel, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie. *Forschungsschwerpunkt*: Förderung von Kindern im Vorschulalter.
Kontakt:

Dr. Sara Fürstenau, Jg. 1967, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit, Bildungslaufbahnen im Kontext transnationaler Migration, Migration und schulischer Wandel.
Kontakt: sara.fuerstenau@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Heike Niedrig, Jg. 1963, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit, Bildungslaufbahnen im Kontext transnationaler Migration, Flucht und Asyl.
Kontakt: heike.niedrig@erzwiss.uni-hamburg.de

Peter Noack. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Abt. Pädagogische Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Erziehung und Sozialisation in der Familie, familiale und institutionelle Einflüsse auf die Bewältigung schulischer Anforderungen, politische Sozialisation und Entwicklung
Kontakt: s7nope@rz.uni-jena.de

Prof. Dr. Heinz Reinders, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte: Sozialisation in Kindheit und Jugend, Bildungs- und Evakuationsforschung.
Kontakt: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de

Ana María Relaño Pastor is a Juan de la Cierva researcher at the Department of Linguistics at the Universidad Autónoma in Madrid, and member of the research group "MIRCO" (Multilingüismo, Interculturalidad, Relaciones Intergrupales, Nacionalismo y Comunicación). Her *primary academic interests* include language socialization in immigrant communities, intercultural communication experiences of Mexican immigrant women, language and migration in a comparative perspective, and bilingualism, identity, and education of U.S. Latino youth and ethnic minority children in Spain.
Kontakt: may.relano@uam.es

Prof. Dr. phil. Charlotte Röhner. Pädagogik der frühen Kindheit und der Primarstufe am Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Grundschulpädagogik, (Schrift)-spracherwerb, Zweitspracherwerb, Kindheitsforschung. Schulentwicklungsforschung.
Kontakt: roehner@uni-wuppertal.de; chroehner@hotmail.com

Prof. Dr. Louis Henri Seukwa, Professor für Erziehungswissenschaften an der Fakultät für Soziale Arbeit und Pflege der Hochschule für Angewandten Wis-

senschaften Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialpädagogik unter besonderer Berücksichtigung außerfamiliärer Erziehung und Bildung an, Resilienzforschung und Bildung unter Bedingungen von Flucht und Asyl, Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, interkulturelle Bildungsforschung
Kontakt: seukwa@hotmail.com

Aurora Alvarez Veinguer PhD in Sociology, University of Wales, Bangor (UK), is a Research Lecturer at the University of Granada, (Spain). She is a member of the Laboratory of Intercultural Studies (LdEI), a research institute at the University of Granada (Spain). She is *currently researching* transnational migration, especially migrant domestic workers from post-Soviet countries.
Kontakt: auroraav@ugr.
MMag.rer. nat. Miriam Walser, Universität Innsbruck, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften.

Prof. Dr. Dorothee Wierling, Jg. 1950, Stellvertretende Direktorin der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Erfahrungsgeschichte der DDR, Historisches Gedächtnis und Oral History, Hamburger Zeitgeschichte. *Laufende Forschungsprojekte*: Kaffeehandel in Hamburg im 20. Jahrhundert; Verarbeitung des Hamburger "Feuersturms"; Familienkorrespondenzen im Ersten Weltkrieg.
Kontakt: wierling@zeitgeschichte-hamburg.de