

»Ich finde, wenn das nicht aus einem Menschen selbst raus kommt, hat niemand einen schlechten Einfluss auf dich« – Empirische Rekonstruktionen von Orientierungen zu sozialer Ordnung in Deutschland und der Türkei

Steffen Amling, Annegret Warth

1 Soziale Ordnung in Deutschland und der Türkei – Perspektiven und theoretische Bezüge

Die Annahme, dass es Unterschiede zwischen der gesellschaftlichen oder sozialen Ordnung in der Türkei und in Deutschland gibt, ist in der öffentlichen Diskussion etwa um den EU-Beitritt der Türkei sehr präsent. Als Beleg hierfür gelten nicht zuletzt die in Deutschland vermeintlich bereits weiter vorangeschrittenen Veränderungen in den Sozialbeziehungen, die unter dem Stichwort der »Individualisierung«¹ in den letzten Jahrzehnten sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der deutschen Öffentlichkeit breit diskutiert wurden.² Der Begriff verweist in erster Linie auf einen »gesamtgesellschaftliche[n] Prozess der Auflösung von bzw. Ablösung der Menschen aus traditionellen Lebensformen und gesellschaftlichen Rollen«, der mit einer zunehmenden »Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen« einhergeht.³ Die empirischen Befunde, die zur Stützung dieser These herangezogen werden, sind allerdings umstritten, insbesondere lässt sich fragen, ob eine Ablösung der Menschen aus traditionellen Lebensformen also ein Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung notwendiger Weise mit einer Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen einher geht und wie diese Annahme empirisch überprüft werden kann.⁴

1 Vgl. Beck 1983, Kreckel 1983.

2 Vgl. Berger, Hitzler 2010.

3 Degele, Dries 2005, S. 73.

4 Vgl. die Beiträge in Berger, Hitzler 2010.

Der vorliegende Artikel⁵ geht in dieser Hinsicht zwar einerseits von der Annahme aus, dass es in der Türkei sowie auch in Deutschland immer noch einen erheblichen Einfluss sozialer Strukturen auf die Ausgestaltung der Sozialbeziehungen gibt, der nicht zuletzt mit einer ungleichen Verteilung von Ressourcen korrespondiert. Andererseits folgen wir der Perspektive der Ethnomethodologie, die von einer »Gemachtheit sozialer Tatsachen« ausgeht und die Bedeutung betont, die die »Aufhellung des Alltagswissens der Gesellschaftsmitglieder«⁶ für ein Verständnis der Konstruktion der sozialen Realität hat.⁷ Im Fokus des Artikels stehen die Prozesse der wechselseitigen Zuschreibung von »sozialer« und »personaler Identität«⁸ und die darin produzierten (stereotypen) Verhaltenserwartungen, verweisen doch gerade die Formen, die diese Prozesse annehmen, auf die Möglichkeit der Ablösung der Menschen aus traditionellen Lebensformen und gesellschaftlichen Rollen: Sie regeln die Herstellung von sozialer Zugehörigkeit und Differenz und bedingen so die Möglichkeit der Entwicklung und Behauptung individueller Handlungsspielräume. Mit Blick auf das Alltagswissen folgen wir zudem der praxeologischen Wissenssoziologie und gehen davon aus, dass den genannten Prozessen nicht hauptsächlich reflexiv verfügbare Meinungen oder Einstellungen zugrunde liegen, sondern vielmehr das, was Karl Mannheim »a-theoretisches« oder »implizites Wissen« nennt.⁹ Dieses implizite Wissen ist zum einen immer schon ein kollektives Wissen, insofern es Ausdruck bestehender sozialer Strukturen ist: nach Mannheim bilden die gesellschaftlichen Akteure über die Teilnahme an »konjunktiven Erfahrungsräumen« gleichartige implizite Wissensbestände und eine darauf basierende gleichartige Handlungspraxis aus.¹⁰ Die impliziten Wissensbestände oder, wie es in der dokumentarischen Methode heißt, die »handlungsleitenden Orientierungen«¹¹ können mit Bourdieu andererseits als »modus operandi« verstanden werden: sie werden

5 Der Artikel basiert auf einem gemeinsamen Forschungsprojekt von Institut Futur, Freier Universität Berlin und der Youth Studies Unit der Bilgi-Universität Istanbul und zwei im weitesten Sinn in der jugendsoziologischen Forschung angesiedelten Dissertationsvorhaben. Wir danken Burcu Oy sehr für ihre Unterstützung bei der Erhebung und Auswertung der Diskussionen mit den Gruppen ›Panther‹ und ›Tiger‹.

6 Vgl. Joas, Knöbl 2004, S. 221.

7 Vgl. Garfinkel 1967.

8 Vgl. Goffman 1967, 1980.

9 Vgl. Mannheim 1980.

10 Mannheim führt anhand des Begriffs der Generation aus, dass Personen, die *strukturidentische* Erfahrungen haben, zu einem gleichartigen impliziten oder konjunktiven Wissen kommen. Milieus sind in diesem Verständnis nicht notwendigerweise Real-Gruppen oder real existierende Netzwerke.

11 Vgl. Bohnsack 2012.

in der Handlungspraxis angeeignet und bringen diese Handlungspraxis ihrerseits hervor.¹²

Ausgehend von diesen Überlegungen konzentriert sich unser Beitrag auf die Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen zu sozialer Ordnung sich in Jugendlichen-Gruppen in Istanbul finden lassen. Der »Möglichkeitsraum Adoleszenz«¹³ scheint uns ein angemessener Rahmen für die Untersuchung, da hier die Auseinandersetzung mit sozialer Ordnung ein zentrales Thema ist und die Notwendigkeit mit sich bringt, hergebrachte Ordnungsfiguren in Frage zu stellen und neue zu entwerfen.¹⁴ Die empirischen Rekonstruktionen zu den Gruppen aus Istanbul sollen in einem zweiten Schritt mit den Ergebnissen von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen aus Berlin verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und damit auch die der eingangs zitierten Annahme zugrunde liegende schematische Entgegensetzung, die mit einer Gleichsetzung von Nationalstaat und Gesellschaft einher geht, vor dem Hintergrund empirischen Materials zu diskutieren. Ausgehend von unseren Analysen skizzieren wir abschließend einige Überlegungen zur Soziogenese der Orientierungen und diskutieren Anknüpfungspunkte für weitere Forschung

2 Gruppendiskussionen und dokumentarische Methode

Datengrundlage des vorliegenden Artikels sind insgesamt sieben Gruppendiskussionen mit Jugendlichen aus verschiedenen Bezirken in Istanbul und Berlin, die sich hinsichtlich ihrer Sozialstruktur unterscheiden.¹⁵ Die Gruppen ›Panther‹ und ›Tiger‹ wurden in Tarlaabaşı/Istanbul erhoben. Tarlaabaşı gehört der Stadtverwaltung Beyoğlu an und ist nach Yılmaz Türkei-weit am stärksten von Armut betroffen.¹⁶ Einer Studie von 2006 zufolge sind über 60 Prozent der Bevölkerung Analphabeten oder besitzen höchstens Grundschulabschluss. Die Bevölkerung Tarlaabaşis besteht zu großen Teilen aus Migrant/-innen aus Irak und Westafrika sowie Roma und Kurden aus den südöstlichen Teilen Anatoliens.¹⁷ Auch die Teilnehmerinnen sind Angehörige der kurdischen Minderheit. Die Teilnehmer und

12 Vgl. Bourdieu 1979. Bourdieu spricht in Bezug auf den »Habitus« von einer »strukturierten« und gleichzeitig »strukturierenden Struktur« (Bourdieu, Wacquant 1996, S. 173.)

13 Mecheril, Hoffahrt 2006, S. 230.

14 Vgl. Kokemohr 2007.

15 Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden dazu Fragebögen zur soziostrukturellen Positionierung der Jugendlichen erhoben. Diese Fragebögen sind allerdings noch nicht abschließend ausgewertet und werden in diesem Artikel daher nicht berücksichtigt.

16 Vgl. Yılmaz 2003.

17 Vgl. ebd., S. 16.

Teilnehmerinnen der Gruppen ›Rasen‹ und ›Möwe‹ leben dagegen zu großen Teilen in Alibeyköy, das der Stadtverwaltung Eyüp zugeordnet ist. Im Gegensatz zu Tarlabası besteht die Bevölkerung in Alibeyköy zwar auch aus ethnisch-kulturellen Minderheiten¹⁸, ihre Migration nach Istanbul liegt allerdings schon etwa zwei Generationen zurück¹⁹. Im Vergleich zu Tarlabası ist Alibeyköy ökonomisch besser situiert und der unteren Mittelklasse zuzuordnen.

Der Kontakt zu den Jugendlichen kam über Mitarbeiter von in beiden Stadtteilen ansässigen Jugendzentren zustande. Die Teilnehmer der reinen Jungengruppe ›Tiger‹ waren zum Zeitpunkt des Interviews 19 bzw. 20, die vier Mädchen der Gruppe ›Panther‹ 15 und 16 Jahre alt. Die Gruppe ›Rasen‹ bestand ebenfalls nur aus weiblichen Teilnehmern, die Gruppe ›Möwe‹ war gemischtgeschlechtlich, die Teilnehmer/-innen beider Gruppen waren 18 und 19 Jahre alt. Alle vier Gruppendiskussionen fanden im Zeitraum zwischen Januar und Juni 2011 statt und wurden auf Türkisch durchgeführt²⁰: im Falle von ›Panther‹ und ›Tiger‹ von zwei Interviewerinnen mit türkischer bzw. deutscher Muttersprache, im Falle von ›Rasen‹ und ›Möwe‹ von einer Interviewerin mit deutscher Muttersprache.

Im sozial schwachen Berliner Bezirk Marzahn-Hellersdorf²¹ wurden die reine Mädchen-Gruppe ›Lagerfeuer‹ und die reine Jungengruppe ›Zelt‹ erhoben. In einer Situations- und Ressourcenanalyse zum Stadtteil sprechen Hilse et al. von einer »Kumulation von Problemlagen«²²: Zur überdurchschnittlichen Arbeitslosigkeit kommen weit unterdurchschnittliche Bildungsabschlüsse der Bevölkerung, zudem erhöhte die Abwanderung von Jüngeren das Durchschnittsalter in den letzten zehn Jahren erheblich. Der Bezirk hat den zweitniedrigsten Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund aller Berliner Bezirke und auch die Teilnehmer/-innen der Gruppendiskussionen sind Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Die gemischtgeschlechtliche Gruppe ›Pinie‹ kommt dagegen aus dem deutlich besser situierten Stadtteil Zehlendorf, in dem zudem stärker verschiedene ethnisch-kulturelle Minderheiten präsent sind. Die Teilnehmer/-in-

18 Darunter sind Bevölkerungsgruppen mit arabischem, kurdischem, lasischem und alevitischem Hintergrund sowie Türken aus Bulgarien und Albanien.

19 Ob die Teilnehmerinnen der Gruppen selbst Angehörige einer ethnischen Minderheit sind, ist nicht bekannt.

20 Die Gruppendiskussionen wurden auf Türkisch geführt, die türkischen Transkripte ins Deutsche übersetzt. Bei einer Reihe von Begriffen ist eine angemessene Übersetzung aufgrund der Mehrdeutigkeit der türkischen Sprache und der von den Teilnehmer/-innen verwendeten umgangssprachlichen Ausdrücke schwierig. An einigen Stellen sind in den im nächsten Abschnitt zitierten Passagen daher die türkischen Originalzitate in Fußnoten hinzugefügt.

21 Hierzu und zum Folgenden: Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Berlin 2008.

22 Hilse et al. 2010, S. 26.

nen der Gruppe ›Pinie‹ haben teilweise selbst Migrationshintergrund. Alle Gruppen wurden im April und Mai 2010 über Schulen in den Bezirken kontaktiert. Die Diskussionen mit den zu diesem Zeitpunkt zwischen 15 und 17 Jahre alten Jugendlichen wurden im selben Zeitraum von einem Interviewer deutscher Muttersprache durchgeführt.

Alle Gruppendiskussionen wurden nach der dokumentarischen Methode der Interpretation durchgeführt und ausgewertet.²³ Sie funktionieren insofern nicht wie Interviews oder Diskussionen mit so genannten ›focus groups‹, als es gerade darauf ankommt, den Befragten Gelegenheit zu geben, ihre eigenen »Relevanzrahmen«²⁴ zu entfalten. Von Bedeutung ist die Herstellung eines Diskurses unter den Beforschten, der die Beobachtung der Genese der kollektiven »handlungsleitenden Orientierungen« in ihrem Erlebniszusammenhang ermöglicht.²⁵ Die Gruppendiskussionen wurden eingeleitet mit einem allgemeinen Erzählimpuls, dem im Wesentlichen Nachfragen auf die Reaktionen der Jugendlichen folgten.

In der Auswertung der selbstläufigen Diskurse unter den Beforschten geht es dann nicht um den thematischen Gehalt der Äußerungen oder eben das theoretische Wissen der Befragten, sondern um den »Dokumentsinn« im Sinne Mannheims, das heißt um das sich in der Art der Äußerung oder im Diskursverlauf dokumentierende implizite Wissen, das handlungsleitenden Charakter hat.²⁶ Das ist auch mit dem paradigmatischen Wechsel der AnalyseEinstellung vom »Was« zum »Wie« gemeint, der in der dokumentarischen Methode ein zentrales Prinzip der Analyse darstellt.²⁷ Dieser Perspektive folgend gelingt es insbesondere durch die komparative Analyse der einzelnen Fälle, »den ›wörtlichen‹ Sinngehalt von Einzeläußerungen zu transzendieren und zu jenen tiefer liegenden Orientierungsstrukturen und *Orientierungsmustern* [...] vorzudringen, welche sich als kollektive erst im Zusammenspiel der Einzeläußerungen dokumentieren.«²⁸

Mit Blick auf die methodologischen Grundlagen wurden aus den Diskussionen, die Grundlage der weiteren Ausführungen sind, jeweils Ausschnitte der Eingangspassage ausgewählt, in der die Gruppen auf denselben Erzählimpuls

23 Vgl. Bohnsack 2008, Bohnsack et al. 2007.

24 Bohnsack 2008, S. 121 ff.

25 Vgl. ebd., S. 128. Genese bedeutet hier nicht, dass sich die Orientierungen in der Diskussion bilden: »Die Orientierungsmuster *emergieren* im Diskurs nicht situativ, sondern werden, da sie tiefer liegende kollektive oder milieuspezifische Strukturen *repräsentieren*, im Diskurs immer wieder reproduziert.« (Bohnsack/Przyborski 2007, S. 495, Hervorhebung im Original.)

26 Bohnsack 2008, S. 121 ff. Przyborski, Wohlrab-Sahr sprechen von der »Metaphorik« und der »Organisation des Diskurses« (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, S. 283.)

27 Bohnsack 2008, S. 121 ff.

28 Bohnsack, Przyborski 2007, S. 495, Hervorhebung im Original.

antworteten, sowie weitere Passagen, die sich in besonderem Maße durch Selbstläufigkeit auszeichnen und also eine hohe interaktive und metaphorische Dichte aufweisen.²⁹

3 Orientierungen zu sozialer Ordnung in jugendlichen Peer-Groups in Istanbul: Orientierung an individueller Autonomie und Problematisierung fragloser Zugehörigkeit

Eine auffällige Gemeinsamkeit aller Istanbuler Gruppen ist die Auseinandersetzung mit sozialen Regeln, die dem nachbarschaftlichen Zusammenhang oder dem Quartier³⁰ zugeschrieben werden, in dem die Jugendlichen sich bewegen. Diese Auseinandersetzung dokumentiert sich in der Bearbeitung der von den Teilnehmerinnen selbst angesprochenen Themen wie Ärger an der Schule, Verhältnis zu Mitschülerinnen oder zur Nachbarschaft. Die empirischen Rekonstruktionen zeigen, dass in allen Gruppen eine *Orientierung an individueller Autonomie*, also an der selbständigen und von sozialen Verpflichtungen weitgehend unabhängigen Gestaltung des eigenen Lebens der eigenen Handlungspraxis unterliegt. Dies soll im Weiteren weiter ausgeführt und an ausgewählten Passagen belegt werden.

In den Erzählungen und Beschreibungen der beiden Jugendlichen-Gruppen aus Tarlaabaşı, ›Panther‹ und ›Tiger‹, zeigt sich zunächst, dass der Stadtteil, die Schule und das Jugendzentrum die zentralen Erlebnisräume der Jugendlichen sind. In beiden Gruppen ist dabei besonders auffällig, dass der Stadtteil als nachbarschaftlicher Zusammenhang thematisiert wird und es den Teilnehmer/-innen nicht möglich scheint, sich der Prägung durch diesen Zusammenhang zu entziehen. So heißt es in einer Passage der Gruppe ›Tiger‹, dass »die Umgebung« sich »in unserem Unterbewusstsein festsetzt«, bei der Gruppe ›Panther‹ wird mit Blick auf die Praxis des nachbarschaftlichen »Tratschens« davon gesprochen, dass Tarlaabaşı das »im Blut« habe. Da es in der Analyse nach der dokumentarischen Methode nicht darum geht, den Wahrheitsgehalt dieser Aussagen zu beurteilen, ist allein die Tatsache interessant, dass die Prägung *überhaupt* diskutiert wird und verweist schon auf eine zentrale Gemeinsamkeit der beiden Gruppen: in beiden kommt es zu einer Problematisierung der fraglosen Zugehörigkeit zu einem sol-

29 Vgl. Przyborski 2004, S. 50 ff.

30 Der Bezug zur Quartiersforschung wird in diesem Artikel aus Platzgründen nicht weiter vertieft. Wir orientieren uns an der Definition von Schnur: »Ein Quartier ist ein kontextuell eingebetteter, durch externe und interne Handlungen sozial konstruierter [...] Mittelpunkt-Ort alltäglicher Lebenswelten und individueller sozialer Sphären.« (Schnur 2008, S. 40.)

chen sozialen Zusammenhang, die mit einer handlungsleitenden *Orientierung an individueller Autonomie* verbunden ist, wie sich an der folgenden Passage der Gruppe ›Panther‹ zeigen lässt:

- Af³¹: Abl³² manchmal unsere Familien machen auch so Dinge eben mit ihr Freundschaft befreunde dich nicht mit ihr das sagt mein Vater immer und so halt am Anfang haben sie gesagt mit Ef wirst du es nicht und sie haben noch mehr Namen aufgezählt die möchte ich jetzt nicht sagen. Aber ich denke dass sie falsch denken. Die sagen ja eben die hat einen schlechten Einfluss auf dich.³³
- Bf: Vielleicht falsch.
- Cf: Sie liegen falsch.
- Af: Ich finde wenn dass nicht aus einem Menschen selbst raus kommt, hat niemand einen schlechten Einfluss auf dich. Ich denke so was gibt es abla.
- Cf: Aber wenn du nicht verarscht³⁴ wirst kann keine einen schlechten Einfluss auf dich haben.
- Af: Und zwar Ef hat mich nicht gezwungen mich nicht an meinem Ärmel festgehalten und mich hier und dort hingezerzt ich bin auf eigenen Wunsch und aus eigenem Willen gegangen. Meine Familie sieht das eben anders so eben Perspektive.
- Bf: Ich denke die ganzen Familien sehen das anders.
- Af: Ja genau, also.
- Bf: Und von draußen gibt es Hetze, abla.
- Y1: Aha.
- Bf: Halt deine Tochter sollte nicht mit der rumhängen, sie kommt in schlechte Gesellschaft und so sagen sie ja sie glauben das gleich.
- Cf: Sie geben viel auf die Umgebung. Also wenn von dort jemand sagt aha jemand macht der Gf dort was @.@ mit einem Jungen und @macht(en) direkt was@.
- ?f: (...) mit Jungen?
- Cf: Ja.

Die Teilnehmerinnen beschreiben hier die Handlungspraxis ihrer Eltern, die mit Blick auf die öffentliche Meinung in der Nachbarschaft auf die Wahl ihrer Freunde im Besonderen und auf den Lebenswandel der Mädchen im Allgemeinen Einfluss nehmen, um dafür zu sorgen, dass diese sich den Regeln angemessen verhalten, da sonst öffentliche Sanktionen (›Hetze‹) drohen. Negativer Vergleichshorizont der

31 Wir orientieren uns an den Regeln der Transkription nach Bohnsack et al. 2007, S. 373.

32 »Abla« bedeutet übersetzt große Schwester. Es wird einerseits als innerfamiliäre Anrede, aber auch als informelle Anrede von älteren weiblichen Personen verwendet.

33 »O seni bozuyor«.

34 »Sen kanmayacaksin«.

Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion ist hier »viel auf die Umgebung geben« und das damit verbundene fehlende Vertrauen in die Fähigkeit der Einzelnen, sich auch »schlechten Einflüssen« zu entziehen. Dabei bleibt offen, ob es gleichzeitig um eine grundsätzliche Infragestellung der Regeln selbst geht: in der vorliegenden Passage dokumentiert sich eher die Orientierung daran, *entsprechend der Regeln aber eigenverantwortlich* handeln zu können und dies von den Eltern auch zugestanden zu bekommen. Positiver Gegenhorizont, der sich auch im weiteren Verlauf der Diskussion immer wieder zeigt, ist die Fähigkeit, »auf eigenen Wunsch« und »aus eigenem Willen« Dinge zu tun und nicht aus Gründen der Konvention und aus Angst vor Sanktionierung/Stigmatisierung. Das ist eng verbunden mit einer Orientierung an »Selbstbewusst-Sein« wie sich in einer weiteren Passage dokumentiert, in der die Teilnehmerinnen von einer Mitschülerin berichten:

Af: Und sie geht zum fremdsprachlichen Zweig, den man wählen kann. Wie kann sie nur von ihrem Englisch so überzeugt sein, woher kommt wohl ihr Selbstbewusstsein;

Cf: └Ja abla die aus dem
Anadolu Lisesi³⁵ machen den Dings fremdsprachlicher Zweig;

Af: Die aus dem Anadolu Lisesi haben Deutschunterricht und Englischunterricht. Wir aus dem Genel Lise³⁶ haben nur Englischunterricht also ziemlich Dings es gibt Unterschiede.

Cf: Genau es gibt Unterschiede ich finde in staatlichen Schulen;

Bf: └Genau manche könnten
manchmal gut Englisch, wär sie gut aber ich sag's noch mal sie hat mit einer drei³⁷ den Zweig gewählt.

Af: └Nicht mal drei (...)┘Noten.

Bf: Eben.

Cf: Ich weiß nicht wir haben gesagt geh nicht ne ich krieg das andere nicht hin sagt sie. Wäre sie zum Sozialen gegangen das wär besser gewesen also wenigstens wegen auswendig lernen Literatur ist doch ok gut. Ich hab's nicht gewählt und es machte keinen Spaß. Jetzt bereue ich es; weiß auch nicht. Sie hatte schlechte Noten;

Af: Vierzehn³⁸.

Cf: Ich weiß nicht was wird;

Af: Fremdsprachenzweig (...) (1)

35 Das Lyceum entspricht der Sekundarstufe 2. Der Zugang ist über eine nationale Prüfung geregelt, die Voraussetzung für die Möglichkeit, ein Anadolu Lyceum zu besuchen, ist ein überdurchschnittliches Ergebnis bei dieser Prüfung.

36 Das generelle Lyceum hat im Gegensatz zum Anadolu Lyceum keine besonderen Zugangsvoraussetzungen.

37 Im türkischen Schulsystem ist die beste Note die 5, die schlechteste Note die 1.

38 Das könnte für 14 von 100 Punkten stehen, wird aber im Zusammenhang nicht klar.

Cf: Sie sagt es ist total schwer.

Af: └Aber die Lehrer gehen in unseren Kopf @(..)@ Wirklich letztes Jahr haben die Lehrer den fremdsprachlichen Zweig sehr gelobt, geh auf eine staatliche Schule haben sie wohl gesagt, und sie hat ihren Lehrern vertraut und ist zu ihren gegangen, jetzt bereut sie es.

Der negative Vergleichshorizont wird hier anhand der Beschreibung der Handlungspraxis einer Mitschülerin entwickelt. Es geht um die Wahl ihres Ausbildungsgangs: Sie hat sich auf Anraten der Lehrer für ein anspruchsvolles Lyceum entschieden, obwohl sie nicht die entsprechenden Leistungen gezeigt hat. Von den Teilnehmerinnen wird in Frage gestellt, woher wohl »ihr Selbstbewusstsein« komme. Negativer Vergleichshorizont ist hier das naive, i. S. des gerade nicht selbst-bewussten Verhaltens. Der positive Gegenhorizont beinhaltet so zum einen, sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu sein, diese richtig einschätzen zu können, zum anderen die Fähigkeit, sich nicht zu sehr von anderen beeinflussen zu lassen und zum Beispiel »Lehrern« nicht zu vertrauen, da sie einen tendenziell manipulieren (»die Lehrer gehen in unseren Kopf«).

Auch die Gruppe ‚Tiger‘ diskutiert die Regeln und Konventionen im Quartier. Diese schränken die Teilnehmer in der Hinsicht ein, dass diejenigen, die auf die Regelbefolgung achten (hier wird ganz allgemein von den »Leuten im Quartier« gesprochen), »nur die schlechten Seiten sehen«, also offenbar immer von der Annahme ausgehen, die Menschen würden sich unangemessen verhalten. Der positive Gegenhorizont der Gruppe, der sich im weiteren Verlauf der Diskussion immer wieder dokumentiert, ist ähnlich wie in Gruppe ›Panther‹ »anderen Selbständigkeit zutrauen und sie diese auch ausüben zu lassen«. Dabei wird nicht nur die Handlungspraxis der »Leute im Quartier« thematisch relevant, sondern auch der Lehrer die Schule:

Am: Übrigens also wir sind ja Zwölfer also als sabahçı³⁹ sind wir die einzigen Zwölfer und die Männer sagen mir die ganze Zeit wenn sie mich sehen ihr seid die Älteren ihr müsst Vorbilder sein.

Bm: └Ihr müsst Vorbilder sein also;

Am: └Aber zum Beispiel (...)

Bm: └Es gibt sehr viel Druck;

39 Aufgrund von Gebäudemangel findet Unterricht in öffentlichen Schulen in den Ballungsgebieten der Türkei oftmals zwei Schichten statt. »Sabahçı« sind Schüler/-innen der Morgenschicht, »öğlenci« sind Schüler/-innen der Nachmittagsschicht.

- Am: └ Die an-
deren die anderen können sehr leger kommen aber wir sind gezwungen so zu sein⁴⁰.
- Bm: Dass wir so sind wir sind in der zwölften Klasse normalerweise sind die zwölften Klasse also es ist ja ihr letztes Jahr;
- Y1: Mhm.
- Bm: Also normalerweise werden die Schüler nicht so angegangen.
- Y1: Mhm.
- Bm: Aber-
- Am: └ Wir gehen zwei Tage-
- Bm: └ Zwei Tage gehen wir zur Schule also wir gehen zwei Tage die
Woche also wir haben sechs Stunden und gehen dann wieder letztendlich;
- Am: └ (...)
- Bm: Wir sind sabahçı und mit uns sind noch die Lise zweier und dreier normalerweise sind die zwölften Klassen öğlenci also haben zur gleichen Zeit wie die Lyceum-Ein-
ser⁴¹ Unterricht aber dieses Jahr haben wir Zwölfer es so und (.) aber wir dieses Jahr
musst du so auf dein Aussehen achten weil die anderen Schüler/-innen dich sehen
und sich ein Vorbild nehmen ihr seid die Großen, das ist Quatsch.
- Am: Also gerade gehe ich in die Firma und nicht mal die Firma hat nicht mal so einen
Zwang also leger zum Beispiel so wie du am besten arbeiten kannst, so komm sagen
sie. Am Anfang habe ich schon einen Anzug getragen und hatte Probleme mit mei-
nen Schuhen also nicht nur ein bisschen sondern ich konnte damals nicht arbeiten
nicht laufen wie auch immer hat er gesagt zieh dich so an wie es dir recht ist wäre
es ein bisschen Dings also es sollte nur ein bisschen mehr Dings, es geht gar nicht
darum zu übertreiben also sie könnte es auch so sagen es muss nicht unbedingt ein
Jackett sein oder was weiß ich sie könnten auch sagen zieh ein Hemd an und darüber
eine Jacke wenn du zur Schule kommst oder so.
- Bm: Genau vielleicht mag jemand kein Jackett tragen oder was weiß ich vielleicht rasiert
sich jemand aus einem Grund nicht vielleicht hat er mit Pickeln Probleme-
- Am: └ Zum Beispiel mein Freund
zum Beispiel war beim Arzt der hat gesagt rasier dich nicht zu oft also rasier dich alle
drei Tage oder so, er könnte eigentlich kommen also er hat den Lehrern sogar ein At-
test gebracht Problem also so ein Problem haben manche.

40 Damit ist gemeint, dass die Jungen entsprechend der Vorgaben des nationalen Bildungs-
ministeriums bezüglich Schuluniform, Schuhe, Haarschnitt sowie Rasur zum Unterricht
erscheinen müssen. Die Einhaltung dieser Regeln werden mehr oder weniger penibel am
Schuleingang kontrolliert.

41 Damit ist die erste Klasse des Lyceums gemeint, also die neunte Klasse.

Die Teilnehmer distanzieren sich im vorliegenden Abschnitt von Verhaltenserwartungen von Seiten der Lehrer, denen sie als ältere Schüler ausgesetzt sind. Der negative Vergleichshorizont ist zunächst »ein Vorbild für andere zu sein, indem man sich angemessen kleidet« bzw. allgemein, sich den gängigen Konventionen in Bezug auf das Aussehen fraglos zu unterwerfen. Die anschließende Erzählung Ams über die Firma, in der er ein Praktikum absolviert, entwickelt dann aber einen positiven Gegenhorizont, der über Verhaltenserwartungen in Bezug auf Kleidung und Aussehen hinausgeht: Es zeigt sich, dass von den Teilnehmern *Begründungen* für die Regeln und Konventionen erwartet werden, denen sie unterworfen sind, und dass Argumente der Praktikabilität (man kann sich in der Firma kleiden »so wie du am besten arbeiten kannst«) und Individualität (»vielleicht rasiert sich jemand aus einem Grund nicht vielleicht hat er mit Pickeln Probleme«) Vorrang vor reiner Regelbefolgung haben. Die Orientierung, die sich darin dokumentiert, ist also die Möglichkeit zur selbständigen Auseinandersetzung mit sozialen Regeln und deren Anpassung an die Bedürfnisse des Einzelnen.⁴²

In der reinen Jungengruppe ›Tiger‹ zeigt sich allerdings in mehreren Passagen auch, dass eine gleichzeitige Orientierung an einem *individuellem Lebensentwurf* auf der einen und an der *Bewahrung vorgegebener Regeln* auf der anderen Seite vorliegt. So wird an zentraler Stelle der Diskussion die Praxis der traditionellen Ehevermittlung diskutiert:

Cm: Oğlum⁴³, dann lass uns ein Mädchen durch görece usulü⁴⁴ nehmen.

Am: Wem?

Cm: Deinem abi⁴⁵

Bm: Ja, ich denke auch, dass görece usulü das Schönste ist. Draußen jemanden

?: └ (...)

Bm: finden und dann heiraten ist es halt nicht. Ich finde das sehr-

42 In beiden Gruppen zeigen sich auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen Ansätze einer »postkonventionellen Moral« (Kohlberg 1984, S. 172 ff.): Regeln sollen gerade nicht auf reiner Konvention gründen und um ihrer selbst willen befolgt werden, sondern sich diskutieren und überprüfen lassen. Interessanterweise verbindet sich das in beiden Gruppen mit einer Orientierung an Bildung, wobei hier nicht die Orientierung an den Regeln der Institutionen formaler Bildung gemeint ist.

43 »Oğlum« heißt wörtlich übersetzt »mein Sohn«, wird aber umgangssprachlich auch als Anrede unter Gleichgestellten benutzt.

44 »Görece usulü«: Eine traditionelle Form der Eheschließung, die in bestimmten Milieus in der Türkei in unterschiedlichen Formen bis heute existiert. Zentrales Merkmal dieser Eheschließung ist die Auswahl von geeigneten Ehepartner/-innen durch Eltern, Familienmitglieder oder mit dieser Aufgabe betrauten Personen. Je nach Ausprägung haben die zu Verheiratenden ein Mitspracherecht oder nicht.

45 »Abi«: Großer Bruder.

- Am: Ich bin ein bisschen gegen görece usulü ich schwörs (.)
- Bm: Wie Du bist dagegen lan, Schwachkopf⁴⁶ (.) Was hat deine Mutter bis jetzt gemacht? Hornochse. Seit wie vielen Jahren sind Deine Eltern verheiratet (.) Seit 50 Jahren verheiratet.
- Am: Ok, eines Tages werd ichs dir endlich zeigen.
- ?: [@(1)@
- Bm: Hey seit 50 Jahren verheiratet. Also das ist über- überhaupt nicht schlecht⁴⁷. Schau das ist
- Am: [Görece usulü-
- Bm: letzten Endes eine feste Beziehung.
- Am: Görece usulü trotzdem innen also innerhalb der Familie gibt es Unstimmigkeiten. Dass sich die Eltern nicht verstehen und so.
- Bm: Mein Abi hat mit görece usulü geheiratet (.) Der ist jetzt glücklich wie ein König (.....)
- Cm: [So ist das, so ist das.
- Bm: Sie sind glücklich wie Könige
- ?: [Genau so, Alter⁴⁸.
- Cm: Es gibt gute und es gibt auch schlechte-
- Bm: Die schlechten-
- Am: Aber hingehen und ein Mädchen, das du willst-
- Bm: Welche Familien beschwerten sich über Leute, die mit görece usulü heiraten?
- Am: Alle (.)
- Bm: @.@ Ich zerschlag dir die Fresse was alle lan⁴⁹ he ich zerschlag
- Am: [Alle (...)]
- Bm: dir die Fresse.

In der Passage dokumentiert sich zunächst, dass eine »feste Beziehung haben« eine geteilte Perspektive der Jugendlichen ist. Die Frage, wie dies zu realisieren sei, führt aber zur Beschreibung verschiedener Strategien. Dabei verweist die Abgrenzung vom »draußen« zunächst darauf, dass die Teilnehmer sich zu einem mehr oder weniger geschlossenen sozialen Kontext zugehörig fühlen, dessen Grenzen nicht näher definiert werden müssen.⁵⁰ In der Tatsache, dass die tradierte Praxis des »görece usulü« überhaupt thematisiert wird, drückt sich dann aber auch aus,

46 »Gerizekali«.

47 »Hiç de şey değil yani.«

48 »Baba.«

49 »Lan«: Umgangssprachliche Anredeform.

50 Ob hier die Familie, die ethnische Minderheit, das Quartier Tarlabası oder »die Muslime« gemeint sind, wird allerdings nicht klar.

dass sie nicht mehr unwidersprochen Geltung beanspruchen kann. Die noch bekannten und präsenten Regeln werden also nicht mehr einfach für verbindlich gehalten, sondern müssen mit Blick auf ihren Sinn und Zweck diskutiert werden.

In der Passage stehen sich die zwei genannten handlungsleitenden Orientierungen gegenüber: zum einen, sich an den Entscheidungen zu orientieren, die andere (also der soziale Kontext qua Konvention oder konkreter die Familie qua Heiratsentscheidung) für das eigene Leben treffen; zum anderen, selbständig über ein so zentrales Thema wie Liebe und Paarbeziehung entscheiden zu können (»hingehen und ein Mädchen nehmen, das du willst«). Die Spannung zwischen diesen Orientierungen ist in der gesamten Diskussion präsent und lässt sich offensichtlich nicht auflösen. Auch wenn die Positionen auf verschiedene Sprecher verteilt sind, geht es hier nicht darum, diesen Konflikt zu personalisieren: Da uns die Peer-Groups nicht als Real-Gruppen interessieren, sondern als Repräsentanten von Milieus, kann er als *Handlungskonflikt im entsprechenden Milieu* interpretiert werden. Dass diese Spannung in der Gruppe ›Tiger‹ stärker präsent ist als bei den Mädchen der Gruppe ›Panther‹ oder auch bei den Gruppen aus Alibeyköy (siehe unten), könnte darauf verweisen, dass im primären sozialen Raum der Quartiere, in dem sich die Jugendlichen aufhalten, unterschiedliche Erwartungen an Frauen und Männer existieren. Letztere haben offensichtlich die Rolle der Bewahrung der Normen und Regeln inne, weswegen für die männlichen Jugendlichen die Ambivalenz zwischen Regelbewahrung (und dann auch -befolgung) und individueller Autonomie besonders prekär ist. Ob sich diese Annahme bestätigen lässt, müsste allerdings der Vergleich mit weiteren Fällen zeigen, etwa mit reinen Jungengruppen aus anderen Quartieren.

Vergleicht man die Gruppen aus Tarlaşaşı nun mit den Jugendlichen aus Alibeyköy, fallen eine Reihe von Gemeinsamkeiten ins Auge: Auch in den Gruppen ›Rasen‹ und ›Möwe‹ wird der Stadtteil als nachbarschaftlicher Zusammenhang thematisch relevant und auch hier kommt es zu einer Distanzierung von den im Quartier präsenten sozialen Regeln und Normen und damit ähnlich wie in den Gruppen ›Panther‹ und ›Tiger‹ zu einer Problematisierung fragloser Zugehörigkeit. Vor allem aber zeigt sich auch in den Gruppen ›Rasen‹ und ›Möwe‹ eine *Orientierung an individueller Autonomie*. So geht es beispielsweise in der reinen Mädchen-Gruppe ›Rasen‹ ähnlich wie bei den Mädchen der Gruppe ›Panther‹ um die Konsequenzen eines den unausgesprochenen Regeln nicht angemessenen Verhaltens in der Öffentlichkeit: Folge ist »Geschwätz« in der Nachbarschaft. Und auch in der gemischtgeschlechtlichen Gruppe ›Möwe‹ sind Verhaltenserwartungen der »Leute im Quartier« in den Beschreibungen der Teilnehmer/-innen ebenso präsent wie die Gefahr der Sanktionierung unangemessenen Verhaltens – auch wenn es nicht um soziale Beziehungen zum anderen Geschlecht sondern eher um Aussehen und Stil geht:

- Am: Also du veränderst dich aber die Leute bleiben gleich und dieses Mal fa=fangen die Vorurteile an. Vielleicht legst du Vorurteile ab aber dieses Mal fangen die Leute, denen du begegnest, an Vorurteile zu entwickeln, sie mischen sich in die Musik ein, die du hörst, sie mischen sich in deine Haare ein, sie mischen sich in deinen Kopf ein, sie mi=mischen in deinen Kleidungsstil ein (3)
- Cf: es entstehen alle möglichen Probleme, halt der Ort an dem du lebst beeinflusst dich viel zu viel //mhm// Menschen beeinflussen
- Y1: mhm (2) zum Beispiel was für Erlebnisse habt ihr da also in eurer Nachbarschaft also die Menschen, die gegen euch Vorurteile haben, was passiert da, was machen-
- Df: Sie reden schlecht über einen, ähm komische Blicke, hinter unserem Rücken;
- Am: @(1)@
- Df: und so, Missbilligung⁵¹ @(1)@ @waren wir eigentlich früher auch so@
- Am: @(2)@ (2)

Festgehalten werden kann also, dass sich in allen vier Istanbuler Gruppen eine handlungsleitende *Orientierung an individueller Autonomie* nachweisen lässt, die vor allem vor dem Hintergrund der Erzählungen und Beschreibung der Handlungspraxis der »Leute im Quartier« entwickelt wird, und die mit einer *Problemmatisierung fragloser Zugehörigkeit* verbunden ist. Es deuten sich allerdings auch Unterschiede zwischen den Gruppen an, die möglicherweise darauf verweisen, dass wir es mit unterschiedlichen Milieus zu tun haben. In der zitierten Passage der Gruppe ›Möwe‹ ist etwa auffällig, dass die Teilnehmer/-innen die Regeln des Quartiers erst im Verlauf der individuellen Entwicklung sozialer und personaler Identität als problematisch erleben: »du veränderst dich«, sei es körperlich-äußerlich (Haare, Kleidung) oder in Bezug auf deine Einstellung (»vielleicht legst du Vorurteile ab«), »aber die Leute bleiben gleich«. In Gruppe ›Rasen‹ werden an einigen Stellen die ›guten Gründe‹, im Quartier wohnen zu bleiben, hervorgehoben (so wird die Tatsache betont, dass im Quartier nachbarschaftliche Unterstützung und »Solidarität« herrschen), und es werden die Charakteristika anderer Quartiere diskutiert, in denen man nach anderen Regeln lebt. Es scheint daher, dass die Jugendlichen in Alibeyköy in ihren Erzählungen und Beschreibungen bereits in stärkerem Maße eine reflektiert-individuelle Position beziehen, während die Jugendlichen der Gruppen aus Tarlabası ihre eigene Handlungspraxis noch stärker aus der Perspektive des sozialen Kollektivs beschreiben. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Jugendlichen aus Alibeyköy (auch in ihrer Handlungspraxis) bereits in stärkerem Maße vom sozialen Kontext gelöst haben⁵².

51 »Kinama«.

52 Das müsste an weiteren Passagen nachgewiesen werden. Es wäre dann mit Blick auf die Soziogenese außerdem interessant festzustellen, ob sich dies als Charakteristikum von Gruppen aus Stadtteilen mit vergleichbarer Sozialstruktur erweist.

4 Orientierungen zu sozialer Ordnung im binationalen Vergleich Türkei/Deutschland: Präsenz vs. Abwesenheit sozialer Regeln

In der vergleichenden Analyse der vier Istanbul Gruppen mit den Diskussionen der Jugendlichen aus Berlin zeigt sich, dass sich nur in einer der drei Berliner Gruppen eine vergleichbare *Orientierung an individueller Autonomie* nachweisen lässt. Die anderen Gruppen sind hingegen gekennzeichnet von einer *Orientierung an der Vermeidung von Nicht-Zugehörigkeit*. Bemerkenswert ist nun bei der komparativen Analyse der länderspezifischen Fallgruppen, dass im Vergleich mit den Istanbul Jugendlichen dennoch eine Gemeinsamkeit der Berliner Gruppen herausgearbeitet werden kann: die Auseinandersetzung mit sozialer Ordnung findet in diesen gerade nicht vor dem Hintergrund der *Präsenz* sondern vielmehr der *Abwesenheit* sozialer Regeln statt. Auch hierzu im Folgenden ausgewählte Passagen.

In allen drei Gruppendiskussionen in Marzahn und Zehlendorf werden die Bezirke nicht über einen realen nachbarschaftlichen Zusammenhang sondern entweder als übergeordnete Verwaltungseinheiten oder aber über die Fremdschreibung von außen (durch Medien oder Jugendliche aus anderen Bezirken) als sozialer Rahmen der eigenen Handlungspraxis thematisch relevant. In allen dreien ist allerdings die Auseinandersetzung mit den Prozessen der Herstellung von sozialer Zugehörigkeit und Differenz sehr präsent. In der Gruppe ›Pinie‹ dokumentiert sich in dieser Hinsicht ein ähnliches Wissen um das *Problematisch-Werden von fragloser Zugehörigkeit*, wie wir es für die Istanbul Gruppen nachgewiesen haben, und auch hier ist diese Problematisierung mit der Frage nach der Möglichkeit der Behauptung personaler Identität oder des individuellen Lebensentwurfs gegenüber externen Verhaltenserwartungen verbunden. Die Verhaltenserwartungen werden in Gruppe ›Pinie‹ allerdings nicht den »Leuten im Quartier«, sondern anderen sozialen Gruppen oder Einzelpersonen zugeschrieben, wie ein Ausschnitt aus folgender Passage zeigt:

- Bm: |und es gibt eben auch
viele Leute die eben mitmachen weil sie sonst eben diese Gefahr sehen allein dann zu sein; also so wie auf Klassenfahrt wenn dann wirklich die Leute noch (.) da bis spät in die Nacht Remmidemmi machen und man macht irgendwie notgedrungen mit obwohl man eigentlich ganz gern um zehn im Bett wär; (2) is nich unbedingt-
- Alle: |@ (2) @ |
- Cm: |Ach na gut.@ (.) @
- Bm: |bezieh jetzt gar nich
mal so auf mich. Aber die dann einfach irgendwie einfach mitmachen weil sie sonst ganz allein irgendwie dastehen oder sagen wir mal gezwungen sind ich meine wenn

du um zehn pennen willst und de- machen da noch Krach kannst eh nich pennen, deswegen machste dann irgendwie mit; dis is jetzt ich weiß dis Beispiel war jetzt vielleicht n bisschen doof aber ihr wisst worau- was ich meine.

Am, Af, Cm: [Ja.] [Ja.]

Bm: Dieses Mitmachen weil es eh gar keine andere Möglichkeit gibt wenn du dis durchziehst kannst du nur verlieren und wirst am besten dafür noch ausgelacht.

Am: Dis geht dann=et ums Prinzip dass du durchziehst einfach (.) nich um deinen Willen durchzusetzen sondern dann eher um zu zeigen dass du (.) blöde findest oder keine Ahnung.

Bm: [Jaja °genau°.

Cm: Naja, meistens geht's dir dann besser als wenn du nicht mitmachen würdest so vom Gefühl her. (.)

Thematisiert wird in der vorliegenden Passage der Zwang »mitzumachen«, der zugleich negativer Vergleichshorizont ist. Dagegen steht die Orientierung an einem individuellen Handlungsentwurf, »dass du durchziehst einfach« und damit auch die Behauptung eigener Individualität. Bis hierher gibt es weitgehende Ähnlichkeiten zu den Gruppen aus Istanbul. Allerdings verweist die Tatsache, dass sich in Gruppe ›Pinie‹ zugleich um Zugehörigkeit *bemüht* wird, darauf, dass es gerade keinen fraglos gegebenen Zusammenhalt gibt, der sich etwa in den Regeln des nachbarschaftlichen Zusammenhangs oder der sozialen Kontrolle durch im Quartier präsenste Andere manifestiert. Sich behaupten und die eigene Individualität durchzusetzen ist hier insofern anders prekär, als die Gefahr der Vereinzelung im Raum steht: »wenn du dis durchziehst«, wirklich individuell bist, »kannst du nur verlieren und wirst am besten dafür noch ausgelacht«, das heißt du verlierst die Anerkennung der Gruppe und es droht soziale Ausgrenzung. In der Gruppe ›Pinie‹ geht es insofern anders als den Istanbuler Gruppen um die Frage, wie Anerkennung von einer Gruppe und Behauptung personaler Identität *gleichzeitig* möglich ist.

Erst im Vergleich mit den Istanbuler Gruppen lässt sich hierin eine Gemeinsamkeit der Gruppe ›Pinie‹ zu den Gruppen ›Lagerfeuer‹ und ›Zelt‹ erkennen, denn auch in diesen Gruppen wird vor allem die *Abwesenheit von fragloser Zugehörigkeit* problematisch. In den Gruppen aus Marzahn findet sich allerdings keine Problematisierung der Möglichkeit der Behauptung personaler Identität sondern der Vermeidung von Nicht-Zugehörigkeit. Das zeigt sich insbesondere an der diffusen Vorstellung von »Normalität«, an der sich die Jugendlichen orientieren:

Cf: @(2)@ okay. Bei uns auf Toilette wurde mal n Mädchen gefilmt.

Af: A::h Gf.

Bf: Ja, die wurde auf dem Klo;

- Cf: ja, also die wurde, die wurde ewig lange gehänselt und gemobbt und keine Ahnung und irgendwann ist die dann mal auf Klo gegangen und die hat auch wirklich, also (.) dit stimmt wirklich, die hat wirklich immer ganz doll nach Fisch jestunken und so dit war (.) ganz eklig, auf jeden Fall ham die dann welche aus ihrer Klasse mal gefilmt, als se auf Toilette gegangen ist angeblich hatte sie Durchfall wat auch immer auf jeden Fall ham se die dann gefilmt und dann war dann auch de Polizei hier und so dis war richtig krass.
- Ym: Wie wieso war die Polizei da, weil (.) die dis dann veröffentlicht haben.
- Cf: [Na wegen dem Video halt] weil dis dann veröffentlicht wurde und hier in der Schule weitergeschickt wurde.
- Bf: und dis war auch mal ne Zeit lang warn Mädchen auf unserer Schule die hat halt bei Jappy äh::: Bilder-
- Cf: [@Nacktfotos@
- Bf: Ja Bilder von sich veröffentlicht die halt intim wären und irgendjemand hat dis Passwort von da jeknackt und hat halt;
- Cf: hat die ausgedruckt also ganz viele ausgedruckt;
- Af: Und dann ausgehängt.
- Cf: und dann an unserer Schule überall ausgehangen.
- Bf: Genau und die Schule rund um dis Gebiet hat die ganzen Bilder ausgehangen (.) musste dann auch die Schule verlassen.

Die Passage zeigt exemplarisch, dass in der Gruppe ›Lagerfeuer‹ die Abgrenzung von Einzelnen im Mittelpunkt steht, die nicht den standardisierten Normalitätserwartungen in Bezug auf Körperlichkeit entsprechen (d. h. etwa als ›dick‹ oder ›hässlich‹ beschrieben werden) oder sich in irgendeiner Weise auffällig benehmen (sich z. B. die ›Haare färben‹, viel ›Aufmerksamkeit‹ brauchen usw.). In den Blick rücken hier und im gesamten Diskussionsverlauf fast ausschließlich Defizite dieser Anderen, es zeigt sich also ein ausgeprägtes Wissen um die vielfältigen Anlässe für Stigmatisierung bzw. die Sanktionierung eines von der ›Normalität‹ abweichenden Verhaltens. Die Vorstellung davon, was diese Normalität oder normales Verhalten auszeichnet, bleibt hingegen diffus. Es geht offenbar vor allem darum, jegliches Verhalten zu *vermeiden*, das zu Stigmatisierungen führen könnte, weil sonst Nicht-Zugehörigkeit droht. In diesem Sinne lässt sich mit Erving Goffman von der Orientierung an einer »Schein-Normalität«⁵³ sprechen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich einerseits Unterschiede zwischen den Berliner Gruppen ›Pinie‹, ›Lagerfeuer‹ und ›Zelt‹ auf der einen und den Istanbul Gruppen ›Tiger‹, ›Panther‹, ›Möwe‹ und ›Rasen‹ auf der anderen Seite andeuten: Während in den Diskussionen der Istanbul Gruppen die

53 Goffman 1967, S. 152, im Original: *phantom normalcy*.

Präsenz sozialer Regeln den Rahmen für die Auseinandersetzung mit Prozessen der Entwicklung sozialer und personaler Identität(en) ist, ist in den Diskussionen der Berliner Jugendlichen eher deren Abwesenheit die Folie, vor deren Hintergrund Nicht-Zugehörigkeit problematisch wird. Andererseits zeichnen sich mit Blick auf die *Orientierung an individueller Autonomie* Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen ›Pinie‹ und ›Tiger‹ und ›Panther‹ ab, die die Vermutung nahe legen, dass wir es hier mit ähnlichen impliziten Wissensbeständen und also mit einem vergleichbaren Milieu zu tun haben.

5 Fazit und Ausblick auf die weitere Forschung

Im Fokus des vorliegenden Artikels steht die Frage, inwiefern sich die gesellschaftliche oder soziale Ordnung in Deutschland und die Türkei mit Blick auf den »Grad der Individualisierung« in beiden Ländern unterscheiden. Dazu wurden auf der Grundlage von Gruppendiskussionen exemplarisch die impliziten Wissensbestände oder genauer die handlungsleitenden Orientierungen von Jugendlichen empirisch rekonstruiert. Es kann zunächst festgehalten werden, dass sich tatsächlich Unterschiede in diesen handlungsleitenden Orientierungen der untersuchten Fallgruppen je Land nachweisen lassen, die man möglicherweise zu zwei Typen verdichten könnte. Ist die Orientierung an individueller Autonomie in Verbindung mit einer Problematisierung fragloser Zugehörigkeit für die Gruppen aus Istanbul charakteristisch,⁵⁴ setzt in den Berliner Gruppen die Abwesenheit von verbindlichen Regeln den Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Entwicklung sozialer und personaler Identität. Diese kann hier außerdem sowohl zu einer *Orientierung an der Behauptung personaler Identität* als auch zu einer *Orientierung an der Vermeidung von Nicht-Zugehörigkeit* führen.

Wenn wir nun nach den Ursachen für die *Entstehung* der jeweiligen handlungsleitenden Orientierungen fragen, muss zunächst berücksichtigt werden, dass wir mit sieben Gruppen nur einen sehr kleinen Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität in Berlin und Istanbul bzw. Deutschland und der Türkei in den Blick bekommen, so dass jede Aussage hierzu nur eine Richtung für weitere Forschung angeben kann. Es liegt auf der einen Seite die Annahme nahe, dass Jugendliche in den Istanbul Quartieren Tarlabası und Alibeyköy einerseits dem Einfluss eines medial vermittelten Pluralismus andererseits einer relativ starren und konserva-

54 Lüküslü spricht in dieser Hinsicht von einem »erzwungenen Konformismus« (zoraki (ge-rekli) konformizm), dem Jugendliche in der Türkei entworfen sind. (Lüküslü 2009, S. 189 ff.) Allerdings beziehen sich ihre Überlegungen eher auf eine bewusste, gewissermaßen strategische Auseinandersetzung mit sozialen Regeln.

tiven sozialen Ordnung in ihren Sozialräumen ausgesetzt sind. In Anlehnung an Nohl ließe sich davon sprechen, dass diese Quartiere durch eine »Primordialität der nahweltlichen Beziehungen« bzw. der »nahweltlichen Sozialität«⁵⁵ gekennzeichnet sind. Sozialräume mit ähnlichen Charakteristika konnten bisher schon in einem Stadtteil von Ankara,⁵⁶ aber auch in einer Kleinstadt in Franken/Deutschland nachgewiesen werden.⁵⁷ Weitere vergleichende Analysen mit Jugendlichen aus anderen Quartieren in Istanbul müssten allerdings der Frage nachgehen, ob sich Ähnlichkeiten oder Unterschiede tatsächlich entlang der Grenzen von *Sozialräumen* nachweisen lassen oder ob hier andere Dimensionen relevanter sind.⁵⁸ Dies würde dem Versuch entsprechen, der »Binnenheterogenität innerhalb eines Landes«⁵⁹ empirisch Rechnung zu tragen. Mit Blick auf die angedeuteten Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen aus Istanbul und aus Berlin scheint auf der anderen Seite nicht eindeutig zu sein, ob die Unterschiede zwischen den Fallgruppen tatsächlich dem jeweiligen nationalen Kontext zuzuschreiben sind. Um die Differenzen *zwischen* den Ländern in den Blick zu bekommen, ohne einer vereinfachten Zuschreibung zu verfallen, müsste man nun versuchen, das *tertium comparationis empirisch zu rekonstruieren* und »typologisch situierte Fallgruppen«⁶⁰ einer Statusgruppe mit denen einer anderen Statusgruppe desselben Landes zu vergleichen. Der Ländervergleich wäre dann ein Vergleich spezifischer Statusgruppen *und* homolog situierter Fallgruppen verschiedener Statusgruppen aus beiden Ländern.⁶¹ Sollten sich hier Unterschiede entlang der nationalen Grenzen nachweisen lassen, müsste schließlich über die Analyse von Gruppendiskussionen hinausgegangen und weitere relevante Dimensionen wie Diskurse zu kollektiver Identität aber auch die institutionellen Rahmenbedingungen einbezogen werden. Für dieses Vorgehen stellt das vorliegende Material nur eine, wenn auch nicht uninteressante Vorarbeit dar.

Mit Blick auf unseren Fokus auf Jugendliche lässt sich abschließend festhalten, dass die Tatsache, dass sich in *allen* untersuchten Gruppen in Istanbul und Berlin die Auseinandersetzung mit sozialer Ordnung nachweisen lässt, kein überraschendes, aber immerhin ein empirisches Ergebnis der vorliegenden Arbeit

55 Nohl 2001, S. 84 f.

56 Vgl. Nohl 2011.

57 Vgl. Bohnsack, Loos, Schäffer 1995.

58 Für die Berliner Jugendlichen konnten bspw. bereits verschiedene Milieus rekonstruiert werden, deren Entstehung offensichtlich nicht mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Quartieren erklärt werden konnte. Die entsprechenden Analysen können hier aus Platzgründen allerdings nicht ausgeführt werden.

59 Nohl 2009, S. 96.

60 Nohl 2009, S. 101.

61 Vgl. ausführlicher Nohl 2009.

ist. Da trotz des im europäischen Vergleich hohen Anteils von Jugendlichen an der Bevölkerung⁶² in der Türkei bisher nur marginal Jugendforschung betrieben wird⁶³ und die »Lebensphase Jugend« in aktuellen Veröffentlichung im Bereich der Jugendforschung in Deutschland im Wesentlichen immer noch mit Bezug auf den nationalen Rahmen charakterisiert wird,⁶⁴ wäre es lohnenswert, den empirisch-rekonstruktiven Vergleich weiter zu verfolgen. In dieser Hinsicht könnte die vorliegende Arbeit dazu anregen, Lebensrealitäten und das Alltagshandeln von Jugendlichen oder in der Türkei zum Forschungsgegenstand zu machen und durch weitere international vergleichend angelegte Untersuchungen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Aufwachsens von Jugendlichen anhand empirischer Untersuchungen zu präzisieren.

Richtlinien für die Transkription⁶⁵

┌	Beginn einer Überlappung, d. h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmern oder direkter Anschluss beim Sprechwechsel
└	Ende einer Überlappung
(.)	kurze Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Pause, Dauer in Sekunden
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
ja=ja	schneller Anschluss; Zusammenziehung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, schwer verständliche Äußerung

62 Im Jahre 2005 lag der Anteil von Kindern und Jugendlichen (0–19 Jahre) an der Gesamtbevölkerung in der Türkei bei 37,5 Prozent. Zum Vergleich: In Deutschland lag der Anteil bei 20,3 Prozent, in den damaligen EU-Mitgliedsstaaten im Durchschnitt bei 22,3 Prozent. Vgl. Eurostat 2006, S. 58.

63 Vgl. Warth 2009, S. 20 ff.

64 Vgl. du Bois-Reymond 2004, S. 41.

65 In Anlehnung an Bohnsack et al. 2007, S. 373.

- () Äußerung ist unverständlich, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
- ((stöhnt)) Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
- @nein@ Text wird lachend gesprochen
- @(.)@ kurzes Auflachen
- @(3)@ drei Sekunden Lachen

In den Transkriptauszügen stehen die Großbuchstaben am Zeilenanfang für die Sprecher/-innen nach der Reihenfolge ihrer Beteiligung an der Diskussion (also A als erste/-r Sprecher/-in, B als zweite/-r usw.), das folgende kleine m oder f steht für maskulin/feminin also die Zuordnung zu einem Geschlecht. Y markiert den oder die Interviewer/-innen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Beck, U. 1983. Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In *Soziale Ungleichheiten*, hrsg. R. Kreckel, 35–74. Göttingen: Schwartz.
- Berger, P. A., Hitzler, R. (Hrsg.) 2010. *Individualisierungen: ein Vierteljahrhundert »jenseits von Stand und Klasse«?* Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. 1989. *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. 2007. Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, hrsg. R. Bohnsack, I. Nentwig-Geseman, A.-M. Nohl, 225–253. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. 2008. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. 2012. Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven und Methoden*, hrsg. K. Schittenhelm, 119–154. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.) 2007. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B. 1995. *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R., Nohl, A.-M. 1998. Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In *Biographieforschung und Kul-*

- turanalyse – Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*, hrsg. R. Bohnsack, W. Marotzki, 260–282. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. 2007. Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In *Qualitative Marktforschung – Konzepte, Methoden, Analysen*, hrsg. R. Buber, H. Holzmüller, 491–506. Wiesbaden: Gabler.
- Bourdieu, P. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Degele, N., Dries, C. 2005. *Modernisierungstheorie: eine Einführung*. München: W. Fink.
- du Bois-Reymond, M. 2004. *Lernfeld Europa: eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: VS.
- Eurostat 2006. Bevölkerungsstatistik 2006. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EH-06-001/DE/KS-EH-06-001-DE.PDF. Zugegriffen: 21. Juli 2012.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Polity Press.
- Goffman, E. 1967. *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. 1980. *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hilse, S., Stapf-Finé, H., Wesenberg, R. 2010. *Situations- und Ressourcenanalyse für den Lokalen Aktionsplan Hellersdorf-Nord und -Ost*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin. http://www.ash-berlin.eu/hsl/freedocs/290/Situations-_und_Ressourcenanalyse_1.pdf. Zugegriffen: 21. Juli 2012.
- Joas, H., Knöbl, W. 2004. *Sozialtheorie – zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kreckel, R. (Hrsg.) 1983. *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz.
- Kohlberg, L. 1984. *Essays on Moral Development, Vol. II: The Psychology of Moral Development*. San Francisco (CA): Harper & Row.
- Kokemohr, R. 2007. Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung – Beiträge zu einer Theorie transformativischer Bildungsprozesse*, hrsg. H.-C. Koller, W. Marotzki, O. Sanders, 13–68. Bielefeld: Transcript.
- Lüküslü, D. 2009. *Türkiye'de »Gençlik Miti« – 1980 Sonrası Türkiye Gençliği (Der »Jugendmythos« der Türkei – die Türkische Jugend nach 1980)*. Istanbul: İletişim Yayınları.
- Mannheim, K. 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P., Hoffahrt, B. 2006. Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, hrsg. V. King, H. C. Koller, 221–240. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. 2001. *Migration und Differenzenerfahrung: junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Nohl, A.-M. 2009. Der Mehrebenenvergleich als Weg zum kontextuierten Ländervergleich. In *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven international und interkulturell vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland*, hrsg. S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik, P. Mecheril, 95–110. Münster: Waxmann.

- Nohl, A.-M., Pusch, B. (Hrsg.) 2011. *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte*. Würzburg: Ergon.
- Pohl, A., Stauber, B., Walther, A. 2007. Youth – Actor of Social Change. Theoretical reflections on the young people's agency in comparative perspective, Interim discussion paper for the UP2YOUTH project. Tübingen. www.pedocs.de/volltexte/2010/2802/pdf/2007_1_Pohl_Stauber_Walther_D_A.pdf. Zugegriffen: 21. Juli 2012.
- Pohl, A., Stauber, B., Walther, A. (Hrsg.) 2011. *Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Przyborski, A. 2004. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*, Wiesbaden: VS.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. 2009. *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Schnur, O. (Hrsg.) 2008. *Quartiersforschung: zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Berlin 2008. *Sozialstrukturatlas Berlin 2008*. Berlin.
- Warth, A. 2009. *Gesellschaftliches Engagement in der Türkei. Gesellschaftliche Bedingungen und subjektive Bedeutung aus der Sicht junger Erwachsener*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Philipps-Universität Marburg.
- Yilmaz, B. 2003. Coping with the Metropolis: Kurdish Migrants Living in an Inner-city Slum of Istanbul. Draft version for International Conference on IDPs. Researching Internal Displacement: State of the Art, 7.–8. Februar 2003. Trondheim. <http://www.idp.ntnu.no/Register/UploadFiles/Bediz%20Yilmaz%20PAPER.pdf>. Zugegriffen: 21. Juli 2012.