



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

„Freizeitpädagogik und Kulturanthropologie“

Transkulturelle Beziehungen und Kompetenzen in der Parkbetreuung

Verfasserin:

Mag. Sonja Siegert

angestrebter akademischer Grad:

Doktorin der Philosophie (Dr. phil)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl: A 307

Dissertationsgebiet: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuer: O. Univ.-Prof. Dr. Andre Gingrich

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
1.1. Grundlagen der Forschung.....	4
1.2. Eigene Positionierung	11
1.3. Der Umgang mit emischer und etischer Perspektive.....	16
2. Freizeitbetreuung als Forschungsfeld soziokultureller Studien.....	19
2.1. Allgemeines zum freizeitpädagogischen Bereich der Parkbetreuung.....	19
2.2. Soziokulturelle Studien zum inter-/transkulturellen Lernen	20
3. Methoden und Datenerhebung.....	24
3.1. Erhebung und Analyse der Daten.....	24
3.2. Machtverhältnisse und Verweigerungen.....	25
3.3. Anforderungen an die Datenerhebung	26
3.4. Methoden der Datenerhebung.....	27
4. Theoretische Perspektiven mit Einblicken auf die Praxis	30
4.1. Kultur.....	30
4.2. Ethnizität.....	43
4.3. Identität.....	48
4.4. 'Integrale Räume der Geborgenheit'	67
5. Das Familienheim im Herkunftsland und in der Diaspora.....	77
6. Peergruppen und soziale Beziehungen auf der lokalen Ebene des Parks....	95
6.1. Zusammensetzung, Dynamik und Bedeutung von Peergruppen	96
6.2. Quellen von Zugehörigkeiten und Abgrenzungen	110
6.3. Interne und externe Machtstrukturen	116
6.4. GrenzgängerInnen – moving between places.....	132
7. Medien transkultureller Begegnung.....	138
7.1. Sprache einmal anders.....	138
7.2. Moralische Wertevorstellungen und Religiösitäten.....	150
7.3. Musik und Tanz.....	175
8. Resümee der Arbeit	199

1. Einleitung

1.1. Grundlagen der Forschung

Bedarfsanalyse und Relevanz der Arbeit für die Parkbetreuung

Ein zentrales Thema der Kultur- und Sozialanthropologie ist 'die Begegnung zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen'. So wurden innerhalb dieser wissenschaftlichen Disziplin im Laufe der letzten Jahrzehnte viele produktive Theorien und Konzepte über 'Kultur', 'Identität', 'Migration', 'Ethnizität' und 'Transnationalismus' erarbeitet. Wie jedoch können diese wichtigen Beiträge in die Praxis der Freizeitpädagogik integriert werden, wo bei genauerer Analyse ein großer Bedarf nach einer fundierten wissenschaftlichen Basis zu dieser Thematik besteht? Die Parkbetreuung¹ als ein Teilbereich der Freizeitpädagogik bietet sich hierbei als Forschungsfeld besonders gut an, da sie im Normalfall von Kindern mit sehr unterschiedlichen kulturellen Hintergründen besucht wird. Darüber hinaus ermöglichen die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Regelmäßigkeit der Betreuung einen besonders vertrauten Zugang zu den Kindern – eine Zielgruppe, der bisher seitens der Kulturanthropologie noch eher weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Eine wichtige Frage, die sich mir gleich zu Beginn meiner Studie stellte, war folgende: Welche Anforderungen bzw. welche Bedürfnisse gibt es seitens der Leitung der Parkbetreuung, der BetreuerInnen und natürlich der befragten Kinder, sodass das Ergebnis der Studie auch für diese einen Nutzen bringen kann? Seitens der Magistratsabteilung für Bildung und außerschulische Jugendbetreuung (MA13)² wurden die Herausforderungen sowie Möglichkeiten jedenfalls erkannt, welche die Parkbetreuung als ein 'Ort transkultureller³ Begegnung' in Bezug auf die Integrations- bzw. Diversitätspolitik bietet. Im Grundkonzept der Wiener Parkbetreuung von 2005 wurde dies unter den Arbeitsprinzipien sogar als ein eigener Punkt angeführt: "integrativer und interkultureller Ansatz (Offenheit, Akzeptanz und Respekt in Bezug auf unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe und Wertesysteme)"⁴. Im neuen Konzept von 2008 ist dieses Thema zwar nicht mehr ein eigener Punkt, ist jedoch im neu formulierten Arbeitsprinzip der Diversität enthalten: "Verbesserung des sozialen Klimas am Aktionsort, vor allem durch Förderung der gegenseitigen Akzeptanz der unterschiedlichen NutzerInnen im

¹ Die Parkbetreuung, welche von den jeweiligen Bezirken finanziert und von verschiedenen Vereinen in Parkanlagen angeboten wird, kann von allen Kindern kostenlos in Anspruch genommen werden. Im Allgemeinen findet sie zwei bis dreimal wöchentlich von April bis Oktober statt. In manchen Projekten, die über Räumlichkeiten verfügen, wird die Betreuung auch ganzjährig angeboten.

² Der MA13 obliegt unter anderem die inhaltliche Fachaufsicht der Parkbetreuung.

³ In Anlehnung an die Entwicklung der 'interkulturellen Pädagogik' hin zur 'transkulturellen Pädagogik' (vgl. Griese 2005:20f) ziehe ich der Bezeichnung 'interkulturell' den Begriff 'transkulturell' vor, da letzterer eine offenere und dynamischere Vorstellung von Kultur ermöglicht. Eine genauere Darstellung von 'Transkulturalität' erfolgt weiter unten.

⁴ Vgl. URL: http://www.lajuwien.at/files/dl/Grundkonzept2005_Wiener_Parkbetreuung.pdf [07.03.2005].

Sinne der Diversität (Alter, Geschlecht, soziokulturelle Hintergründe,...)⁵. Michaela Zimmermann, die fünf Jahre in der MA13 die pädagogische Leitung der Parkbetreuung innehatte und seit drei Jahren stellvertretende Landesjugendreferentin ist, begründet diesen Paradigmenwechsel – weg vom Ansatz der Integration hin zur Diversitätspolitik – damit, dass der Integrationsbegriff zu negativ behaftet sei:

"Die Gefahr, die immer beim Konzept der Integration bestanden hat, ist die, dass man sehr schnell die Zielgruppe in mit und ohne Migrationshintergrund einteilt und dann die Personen, die Migrationshintergrund haben, auch immer ein Stückchen als Problemgruppe sieht, dargestellt mit der Fragestellung: Was muss man denn tun, damit wir denen ein bisschen helfen können sich besser zu integrieren? Das ist so die Kernfrage der klassischen oder traditionellen Integrationspolitik." (Michaela Zimmermann, Interview am 05.09.2008)

Im Gegensatz dazu sei laut Zimmermann ein wesentliches Merkmal der Diversitätspolitik, dass von einer Vielfalt und Unterschiedlichkeit ausgegangen wird, die in der Gesellschaft, insbesondere eben auch unter den Kindern und Jugendlichen, vorhanden ist und nicht als Problem, sondern als Normalität betrachtet wird.

"Das Spannende und Wichtige am Diversitätsansatz ist, dass wir die gesamten Unterschiedlichkeiten im Blickfeld haben und uns nicht auf die Ethnien konzentrieren und die als Erklärung für Problemlagen hernehmen." (Michaela Zimmermann, Interview am 05.09.2008)

Zum einen ist es meines Erachtens erfreulich, dass die "klassische oder traditionelle Integrationspolitik" - wo unter dem Begriff der Integration meist Assimilation verstanden wird - auch von öffentlicher Seite kritisch hinterfragt wird. Ebenso ist es ein wichtiger Schritt, von der Vorstellung homogener ethnischer Einheiten Abschied zu nehmen, besonders um der Gefahr eines harten Kulturrelativismus entgegen zu wirken, der zwischen den Menschen Trennlinien setzt und entsprechend den Erfahrungen aus der Kultur- und Sozialanthropologie nur in einer Sackgasse landen kann (vgl. Gingrich 2004:12). Michaela Zimmermann scheint sich dieser Gefahr bewusst zu sein:

"Wenn man [...] versucht ganz stark die Ethnien im Hintergrund, die Muttersprache, die Kultur als Unterscheidungsmerkmal zu nehmen, um die Gesellschaft und die Jugendlichen in unserem Fall einzuordnen, in verschiedene Gruppen oder 'in Schachteln' zu stecken, das ist eine Sackgasse, das hilft uns nicht weiter, weil das geht an den Bedürfnissen der Jugendlichen vorbei." (Michaela Zimmermann, Interview am 05.09.2008)

Zum anderen jedoch erscheint mir der starke Akzent auf Diversität auch nicht unproblematisch. Der Sozialwissenschaftler Wolfgang Schröer stellte bei einer LeiterInnenkonferenz der Wiener Jugendzentren⁶ in seinem Impulsreferat ebenfalls eine Problematik der Diversitätspolitik zur Diskussion: "Wenn man Differenz setzt, schließt man von vornherein die aus, die Differenz nicht leben können. (...) Deswegen muss politisch und pädagogisch vorab die Frage gestellt werden, warum *bestimmte* Individuen und Gruppen in

⁵ Vgl. URL: <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/pdf/gesamtuebersicht08.pdf> [30.07.2008].

⁶ Die LeiterInnenkonferenz fand am 06.03.2006 im Jugend- und Stadtteilzentrum Erdberg Neu statt.

ihrem Bewältigungshorizont Differenz nicht anerkennen und sozial leben können." Könnte ein Grund darin liegen, dass verbindenden Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Gruppierungen viel zu wenig Achtung geschenkt wird und so die Differenz zu den 'Anderen' noch größer empfunden wird? Bei einer Überbetonung von Diversität/Differenz besteht auf jeden Fall die Gefahr, dass verbindende Gemeinsamkeiten übersehen werden. Dieser Aspekt stellt auch innerhalb des Paradigmenwechsels von der 'interkulturellen' zur 'transkulturellen' Pädagogik ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal dar:

"Interkulturalität betont zumeist den Aspekt der *Differenzen* und stellt das Bemühen um das Verstehen 'des Fremden' und 'des Anderen' in den Mittelpunkt. Transkulturalität betont den Aspekt des *Gemeinsamen* und sucht nach Anschlussmöglichkeiten 'im Eigenen', welche Grundlagen für transkulturelle Entwicklungsmöglichkeiten bilden können. Dies gilt dann jeweils für alle an einem 'transkulturellen Projekt' beteiligten Personen." (Flechsig 2000)⁷

Der Kulturanthropologe Andre Gingrich plädiert in Hinblick auf diese Thematik für den Gebrauch eines 'schwachen Differenzbegriffes', der eine Positionierung ermöglicht, "wonach 'Kulturelles' nicht auf 'Differenz' reduzierbar ist und wonach Gemeinsamkeiten auch quer zu mehr oder minder 'schwachen' kulturellen Unterschieden anerkannt werden" (Gingrich 2005:28f). Genau in dieser Sichtbarmachung der Gemeinsamkeiten liegt meines Erachtens der Schlüssel zu einer gelungenen Integrationsarbeit, sodass auch der Begriff der Integration – im Sinne der Förderung eines besseren Zusammenhalts der Gesellschaft (vgl. Bauböck 2001:13) – wieder in einen positiven Zusammenhang gerückt werden kann. In Bezug auf Integration spielt die Parkbetreuung sicherlich eine wichtige Rolle, schon alleine durch das Zusammenbringen der Kinder über das gemeinsame Interesse am Spielen, sodass kulturelle Differenzen dabei in den Hintergrund treten. Dennoch konnte ich in meiner siebenjährigen Arbeit als Parkbetreuerin am Bild der Gruppierungen erkennen oder immer wieder auch in Form von Abgrenzungen und kleineren Konflikten beobachten, dass kulturelle Differenzen im Negativen wie im Positiven eine Bedeutung haben und in der Arbeit mit gleichzeitiger Sichtbarmachung der kulturellen Gemeinsamkeiten mehr Beachtung finden sollten.

Der verbindende Aspekt des gemeinsamen spielerischen Erlebens sowie eine Aufgeschlossenheit gegenüber kulturellen Differenzen als Arbeitsprinzip sind von großer Wichtigkeit, reichen jedoch meines Erachtens für eine tiefer ansetzende Integrationsarbeit nicht aus, sofern kulturelle Differenzen und damit verbundene Machtstrukturen auf der einen Seite und kulturelle Überschneidungen auf der anderen Seite nicht thematisiert werden. Um sich mit diesen Themen im pädagogischen Bereich bewusst auseinanderzusetzen, wurde bisher die Methode des 'Interkulturellen Lernens' gewählt. In Österreichs Schulen ist Interkulturelles Lernen seit den 1990er Jahren sowohl als Unterrichtsprinzip als auch im Allgemeinen Lernziel verankert und wird im Bundesgesetzblatt BGBl. 439/1991 folgendermaßen definiert:

⁷ Vgl. Flechsig, Karl-Heinz: Transkulturelles Lernen (2000). Internes Arbeitspapier vom Institut für Interkulturelle Didaktik Göttingen. URL: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm> [21.05.2009].

"(...) Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen."⁸

Der Definition nach zu schließen erscheint die Methode des Interkulturellen Lernens auf den ersten Blick sinnvoll. Warum jedoch wird ihr in der Praxis der Parkbetreuung meinen Erfahrungen nach nur sehr wenig Raum geboten? Wie meine Recherchen in der pädagogischen Literatur dazu zeigten, basiert diese oft auf einem veralteten Verständnis von Kultur, welches kulturelle Festschreibungen, Stereotype, Stigmatisierungen und starre Konzepte von Nationalkulturen eher fördert⁹. Genau dieses Verständnis von "Kulturen als Inseln oder Sphären" innerhalb des Interkulturellen Arbeitsansatzes wird auch vom Philosophen Wolfgang Welsch kritisiert:

"The conception of interculturality seeks ways in which such cultures could nevertheless get on with, understand and recognize one another. But the deficiency in this conception originates in that it drags along with it unchanged the premiss of the traditional conception of culture. It still proceeds from a conception of cultures as islands or spheres. For just this reason, it is unable to arrive at any solution, since the intercultural problems stem from the island-premiss. The classical conception of culture creates by its primary trait - the separatist character of cultures - the secondary problem of a structural inability to communicate between these cultures. " (Welsch 1999) ¹⁰

Vielleicht ist dies auch der Grund, dass BetreuerInnen das Thema 'Kulturen' und 'Interkulturelles Lernen' bisher eher vermieden haben, da sie sich dieser Gefahr bewusst sind, so wie auch Michaela Zimmermann ihr Bedenken oben äußerte. Auch Gabriele Khan-Svik bestätigt, dass genau diese Kritik an der Interkulturellen Pädagogik sehr oft getroffen wird und dass alleine schon der Begriff "interkulturell" die Gefahr eines homogenen, starren, in sich geschlossenen und dualistischen Kulturbildes mit sich bringt (Khan-Svik 2008:59). Ein Problem, das dazu geführt haben könnte, sieht sie in der Kluft zwischen der Kultur- und Sozialanthropologie und der (Interkulturellen) Pädagogik.¹¹ So wurde innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie nach einem "langem Prozess des Ringens um Eindeutigkeit" die Vielgestaltigkeit und Prozesshaftigkeit der Begriffe 'Kultur' und 'Ethnizität' erkannt. Bei der

⁸ Zitiert nach Binder 2003:30.

⁹ In kultur- und sozialanthropologischen Kreisen geriet der Kulturbegriff genau aus diesen Grund in den 1990er Jahren zunehmend ins Kreuzfeuer der Kritik und wurde zum Teil sogar verworfen. Die Folge davon war jedoch eine intensive Auseinandersetzung, welche zu neue Vorstellungen über 'Kultur' und 'kulturelle Identität' führte.

¹⁰ Vgl. Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. URL: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html> [25.05.2009].

¹¹ Auch der Sozialarbeiter und Sozialpädagoge Ken Kupzok kritisiert die Kluft zwischen allgemein akzeptierter wissenschaftlicher Theoriebildung und der Praxis der interkulturellen Bildungsarbeit, welche als didaktische und methodische Lücke zum Ausdruck komme (vgl. Kupzok, Ken 2007: 6. URL: <http://www.friedenskreishalle.de/texte/werkstatt6.pdf>) [21.03.2009].

Übernahme dieser Begriffe in die (Interkulturelle) Pädagogik jedoch begannen dort erst die theoretischen Auseinandersetzungen, "die in der Kulturanthropologie bereits abgeschlossen waren (z.B. Kulturrelativismus), und somit seitens der Interkulturellen Pädagogik großteils nicht an den Stand der Theorieentwicklung angeschlossen werden konnte" (Khan-Svik 2008:187). Zwar sei inzwischen innerhalb der Interkulturellen Pädagogik ein konsensuales Verständnis von Kultur als Prozess vorhanden, es gebe jedoch "Brüche im Transfer dieses Verständnisses auf andere Ebenen", wie zum Beispiel in der pädagogischen Praxis:

"Es gelingt den Forscher/innen im interkulturellen Feld nicht in ausreichendem Maße die Ergebnisse ihrer theoretischen Überlegungen und empirischen Studien der pädagogischen Praxis zugänglich zu machen. (...) Die Inhalte vieler Interkultureller Trainings oder Interkultureller Coachings sind genau dort anzusiedeln. Statt sich damit auseinanderzusetzen, was Kultur (oder Ethnizität) ist, wie sie sich als Phänomen beschreiben ließe, welches ihre Felder seien, wie sie sich verändere, welche Wertigkeit sie für den Einzelnen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen habe etc., wird allzu häufig statt dessen auf Kultur-spezifische Inhalte eingegangen, die durch Stereotypisierungen und Simplifizierungen gekennzeichnet sind, wie z. B. Was typisch an einer Kultur sei (z.B. *die* türkische Kultur, *die* chinesische Kultur)". (Khan-Svik 2008:188).

Um von diesem überholten interkulturellen Ansatz wegzukommen, bei dem – überspitzt ausgedrückt – die Darstellung von "Kulturen" auf das Malen von Nationalflaggen reduziert wird, scheint die Zusammenführung von kulturanthropologischer Theoriebildung und der gelebten Praxis im Park ein wesentlicher Schritt zu sein. Von den Wiener Kinderfreunden werden seitens der Leitung der Parkbetreuung jedenfalls Vorschläge und Initiativen in Richtung Inter- bzw. Transkulturellen Lernens befürwortet. Im Besonderen war im Interview mit einer leitenden Person bei den Wiener Kinderfreunden die Rede davon, dass Themen wie 'Migration' und 'Interkulturelles Lernen' in die Ausbildung der ParkbetreuerInnen integriert werden sollten. Michaela Zimmermann unterstrich ebenfalls im Interview¹², dass interkulturelle Kompetenz auch nach dem Paradigmenwechsel noch ein wichtiger Teil der Freizeitpädagogik sei. Was die Praxis betrifft, blieb es bisher jedoch lediglich bei Initiativen einzelner BetreuerInnen sowie vereinzelt Kurzworkshops. So wurde ich gemeinsam mit meinem damaligen Kollegen vom Landesjugendreferat MA13 beauftragt, im August 2003 für andere interessierte Kinder- und JugendbetreuerInnen zum Thema "Interkulturelle Arbeit als spannende Herausforderung in der Parkbetreuung" einen dreistündigen Workshop zu leiten. Im darauf folgenden Jahr wurde ich gemeinsam mit einer muslimischen Studienkollegin wieder eingeladen im selben Rahmen einen Workshop zu leiten, diesmal zum Thema "Islamische Kultur – Voneinander lernen, miteinander leben". Die rege Teilnahme bei beiden Workshops zeigte, dass seitens der BetreuerInnen großes Interesse vorhanden ist, zum Thema Migration, Kultur, Transkulturelles Lernen, interreligiöser Dialog, Integration etc. mehr zu erfahren, um die Arbeit im Park damit zu bereichern. Die große Schwierigkeit derartiger Workshops ist jedoch den Anforderungen und Interessen der Parkbetreuung zu entsprechen, sodass die Inhalte in der Praxis im Park auch

¹² Interview am 05.09.2008.

anwendbar sind. Dies bestätigt auch Michaela Zimmermann mit dem Bericht über einen Workshop in Kooperation mit der MA17 für die Parkbetreuung:

"Das war ein Workshop, der leider keinen sehr guten Anklang gefunden hat. Es war von Seiten der Parkbetreuung die Unzufriedenheit da, dass zu wenig auf die Situation im Park eingegangen wurde."
(Interview am 05.09.2008)

Leider fehlt es meinen Recherchen nach außerdem an wissenschaftlich fundierter Literatur, welche auf einem 'reformierten' Kulturverständnis im Sinne der Transkulturalität basiert und auf die Freizeitbetreuung, im Speziellen auf die Wiener Parkbetreuung Bezug nimmt. Diese Literatur könnte jedoch eine wichtige Grundlage für die Arbeit mit Kindern im Park darstellen, sodass das große Potential der Parkbetreuung in Bezug auf Transkulturelles Lernen und Integration noch besser genutzt werden kann.

Forschungsfrage, Forschungsfeld und Forschungsziel

Das primäre Ziel dieser Forschungsarbeit ist es herauszufinden, um welche kulturellen Identitäten es sich in einem transkulturellen Arbeitsansatz in der Parkbetreuung handeln könnte. Im weiteren Sinne werde ich folgende Fragen behandeln: Auf welche Weise äußert sich Ethnizität auf der lokalen Ebene des Parks? Wie sehen die Kinder sich selbst bzw. die eigene Gruppe und die Anderen? Wie manifestieren sich Abgrenzungen und Zugehörigkeiten? Wie gehen die Kinder mit Differenz um? Welche Gemeinsamkeiten bzw. gemeinsame Interessen verbindet sie? Welche lokalen und transnationalen Einflüsse wirken bei diesen identitätsbildenden Prozessen mit?

All diesen Fragen möchte ich mich im Hauptteil dieser Arbeit zunächst theoretisch annähern. Hierbei behandle ich, mit Bezug auf meine Fragestellung und mit kurzen Beispielen aus meiner empirischen Arbeit, schon bestehende Theorien und Konzepte zu den Themen Kultur, Ethnizität und Identität, die sich für ein besseres Verständnis des Themas und der praktischen Arbeit als unterstützend erwiesen. Darauf aufbauend werden aus der Empirie drei Bereiche im Detail behandelt, die sich für die Konstruktion von Identität bei den Kindern als bedeutend erwiesen haben. Die Erkenntnisse zu meiner Fragestellung sollen als theoretisch fundierte sowie praktische Basis für Transkulturelles Lernen in der Parkbetreuung dienlich sein und in weiterer Folge auch eine gelungene Integrationsarbeit ermöglichen - weg von einem Problembewusstsein und jenseits von Assimilation.

Grundlage dieser Studie ist eine Feldforschung von drei Jahren (2003-2006)¹³, die im Rahmen meines eigenen Arbeitsumfeldes als Parkbetreuerin, teilweise außerhalb und teilweise innerhalb

¹³ Lediglich das Interview mit Michaela Zimmermann, die 2001-2006 die pädagogische Leitung der Parkbetreuung inne hatte, fand 2008 statt.

meiner Betreuungszeiten, in einem kulturell äußerst heterogenen Wiener Gemeindebezirk erfolgte. Das Forschungsfeld umfasst in erster Linie die Parkbetreuung, in dem die meisten für diese Studie relevanten Aussagen, Beobachtungen und Interaktionen der Kinder stattgefunden hatten. Räumlich gesehen ist das der Park aber auch der Kinderclub, wo in der Zeit von Oktober bis März die Winterbetreuung stattfindet. Manche meiner Beobachtungen machte ich auch als Springerin im so genannten Mädchencafé, das in denselben Räumlichkeiten untergebracht ist, jedoch nur für Mädchen ab zwölf Jahren bestimmt ist. Darüber hinausgehend erstreckt sich das Forschungsfeld auch auf das Ferienhaus im Herkunftsland sowie transnationale Netzwerke, welche sich für die kulturelle Identität der Kinder als bedeutsam herausstellten. Das Feld der Forschung erstreckt sich also über eine Vielzahl von Lokalitäten, transnationalen Landschaften und Kontexten, in denen sich meine InformantInnen bewegten. Damit folge ich der Aufforderung von Graue und Walsh, bei Untersuchungen von Kindern die Perspektivenvielfalt und die unterschiedlichen Felder besonders zu berücksichtigen, damit Zusammenhänge und Veränderungen erfasst werden können (Graue/Walsh 1998:107).

"Children cannot possibly remain untouched by their contexts. Just as their contexts are shaped by their presence, children and their contexts mutually constitute each other." (Graue/Walsh 1998:8)

Dieses multilokale und transnationale Feld, welches selbst ständig im Wandel ist, ergibt sich durch die komplexen und sich ständig wandelnden Lebensumfelder und Netzwerke der Kinder und wird, wie auch Kirsten Hastrup und Karen Fog Olwig feststellen, nicht primär durch Lokalitäten sondern vielmehr durch zwischenmenschliche Beziehungen geformt, die für die Kinder Bedeutung haben (Hastrup/Olwig 1997:8).

Als primäre InformantInnen der Forschung wurden jene Kinder im Alter von 9-14 Jahren ausgewählt, welche die Betreuung über einen längeren Zeitraum in Anspruch genommen hatten. Da während der Forschungszeit nur solche Kinder die Parkbetreuung regelmäßig besuchten, deren Familien in den letzten 30 Jahren als ArbeitsmigrantInnen und AsylantInnen nach Wien immigriert waren, konzentriert sich meine Zielgruppe in erster Linie auf diese Kinder¹⁴. Das heißt jedoch nicht, dass die Erkenntnisse dieser Studie nicht auch auf Kinder ohne Migrationshintergrund anwendbar wären. Damit die Anonymität der Kinder gewahrt bleibt, wurden deren Namen in dieser Arbeit verändert. Der Name der einzigen erwachsenen Interviewpartnerin hingegen, welche seitens der MA13 die Leitung der pädagogischen Oberaufsicht inne hatte, wurde nicht anonymisiert. Anstelle des sonst meist üblichen 'wissenschaftlichen Präsens' wurde die vergangene Zeitform gewählt, um der Prozesshaftigkeit des Feldes zu entsprechen.

¹⁴ Die wenigen Kinder mit rein deutscher Muttersprache, die in der Nähe des Parks wohnten und hin und wieder an der Betreuung teilnahmen, stammten ausschließlich aus Akademiker-Familien. Als Gründe für ihr seltenes Erscheinen wurde die weiter gelegene Privatschule mit Hort und das durchgeplante Freizeitprogramm (Musikunterricht, Sport etc.) angeführt. Auf andere Erklärungen, die sich auf die Parkdynamik beziehen, werde ich noch weiter unten näher eingehen.

1.2. Eigene Positionierung

In Anlehnung an Vered Amit ist der Prozess der Feldkonstruktion "inescapably shaped by the conceptual, professional, financial and relational opportunities and resources accessible to the ethnographer" (Amit 2000:6) und ist auch von der Art der Beziehung geprägt, die der/die ForscherIn zu den AkteurInnen hat (ebd.:6). In diesem Sinne verstehe ich den besonders leichten Zugang zu meinem Feld als Folge meiner Funktion als langjährige Parkbetreuerin, Gatekeeperin¹⁵ und Vertrauensperson. Meine Türkischkenntnisse, die ich aus dem Turkologiestudium, Sprachkursen in Istanbul und vor allem über intensive Praxis mit meinem in Wien lebenden Türkisch sprechenden FreundInnen erwarb, ermöglichten mir zu den Kindern und Eltern mit türkischem Migrationshintergrund einen sehr leichten und vertrauensvollen Zugang. Darüber hinaus schienen meine bisherigen Auftritte in zwei türkischen Fernsehkanälen (Samanyolu und Eurotürk), wo ich meist *ney*¹⁶ spielte, aber auch auf Türkisch Interviews gab, das Vertrauen und die Zuneigung der Kinder und Eltern im Park nochmals zu verstärken, die sich diese Sendungen ansahen und mich später darauf ansprachen. Mein persönliches Interesse an der Musik aus dem südosteuropäischen und türkischen Raum sowie mein Hintergrund als Mitglied in diversen Musikgruppen mit türkischem und griechischem Hintergrund¹⁷, wo ich in erster Linie Querflöte und türkische *ney* spiele, aber auch auf Türkisch und Griechisch singe, ermöglichten mir vor allem in emotionelle Bereiche vorzudringen, die mir sonst sicher nicht so leicht zugänglich gewesen wären.

Die unmittelbare Nähe bzw. das Verschmelzen von *home*, Arbeitsplatz und Feld widerspricht zwar traditionellen Konzepten von Feldforschung, ist jedoch inzwischen innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie kein außergewöhnliches Phänomen mehr. So deckten sich meine Erfahrungen zum Großteil mit denen von Virginia Caputo, die ebenfalls an ihrem Wohnort in Kanada Studien unter Kindern durchführte und den traditionellen Begriff von *real field*, der eine klare zeitliche und räumliche Abgrenzung und Distanz vom eigenen zu Hause einfordert, in Frage stellt. Im Gegensatz dazu beschreibt sie, wie sich die Grenze zwischen *home* und *field* immer mehr auflöste (Caputo 2000:25f.), und mit welchen Schwierigkeiten sie dabei konfrontiert war:

"(...) one of the difficulties peculiar to research conducted close to home is that one is never able to be completely 'in the field', nor is one ever completely able to 'leave the field'" (Caputo 2000:28).

¹⁵ *Gatekeeper* sind Aufsichts- und Betreuungspersonen, die für Kindergruppen verantwortlich sind. Obwohl sie in vielen Fällen nicht Positionen innehaben, in denen sie Erlaubnis für den Zugang in ihr Arbeitsfeld erteilen können, ist ohne ihre Kooperation ein Zugang zu den von ihnen betreuten Kindern nur schwer möglich (siehe Graue/Walsh 1998:97ff).

¹⁶ Die türkische *ney* besitzt wie auch andere Schilfrohrflöten aus dem arabischen und persischen Raum keine Kerbe, jedoch im Gegensatz zu diesen einen Aufsatz in Zylinderform. Die *ney* "repräsentiert die am wenigsten mechanisierte, die naturhafteste Flötenart" (Reinhard 1984:80) und findet vor allem in der Sufimusik Anwendung.

¹⁷ 1998-2000: Bosphorus (griechische und türkische Volkslieder); 2001-2002: Çiftetelli (Volkslieder aus der Türkei, Griechenland, Balkan, Zentralasien); 2000-2005: Ensemble Taksim (orientalische Kammermusik); seit 2005: Ensemble makamhane (religiöse und profane Makam-Musik); 2006-2007: Umut Vardiyası/Grup Safran (Lieder, in verschiedenen Sprachen, die in der Türkei gebräuchlich sind); seit 2005: Akasyalar/Istanbul Kulturverein (Chor mit Ensemble für klassische türkische Kunstmusik).

Zusätzlich stellten sich mir ethische Fragen, ob ich das Vertrauen und die Nähe, welche mir die Kinder als Betreuerin entgegenbrachten, durch meine Forschung missbrauchen würde. All diese Problematiken, die im 'Feld daheim' auftauchen können, veranlasste EthnologInnen immer wieder das Feld kulturell und sozial vom 'zu Hause' zu trennen (Amit 2000:3). Akhil Gupta und James Ferguson jedoch meinen, dass diese Trennung eine 'hierarchy of purity of field sites' zur Folge hat, weshalb unter den EthnologInnen mehrheitlich nun folgende Übereinstimmung getroffen wurde: "The nearby is assumed not to require this alchemy and is thus treated as ethnographically unproblematic" (Amit 2000:4).

Infolge der unmittelbaren Nähe von 'zu Hause' und Feld ist jedoch Vered Amit und Judith Okely zufolge eine Positionierung und eine autobiographische Reflexion des/der Feldforschers/-forscherin mehr gefragt als zuvor (Amit 2000:5). Denn gerade diese Reflexion ist es, die zum Mittel für das Verstehen und zur Quelle von Autorität wird:

"This is what 'authorizes' shared social experience in the field as the basis for anthropological knowledge" (Hastrup/Hervik 1994:4). "(...) there is reason to maintain that one's own experience of the process of gradual understanding – and indeed of misunderstanding – in the field is still both the means to comprehension and the source of authority. This authority may not be 'on' a particular culture, but will certainly be on the performative context in which action and interaction in general take place and make sense." (Hastrup/Hervik 1994:5)

In meiner Funktion als Betreuerin trat ich besonders intensiv in Interaktion mit den Kindern und hatte die Gelegenheit über etliche Jahre Veränderungen bezüglich ihrer Anschauungen, aber auch ihrer Lebensräume und Beziehungen mizuerleben. Dadurch wurde es mir möglich in dieser reflektierenden schriftlichen Arbeit die lokal und temporär geprägte Prozesshaftigkeit des kulturellen Feldes (siehe Hastrup 1997:9) zum Ausdruck bringen zu können. Die ethnographische Autorität meiner Studie beziehe ich in diesem Sinne auf dieses prozessartige Verständnis, das ich durch meine direkten Erfahrungen im Feld mit den Kindern machte.

Was meine Position als Feldforscherin im Park betrifft, die Walter Spöhring (1995:140) zufolge je nach Intensitätsgrad der Teilnahme des Beobachters im Feld sowie je nach Phase der Beobachtung unterschiedliche Rollen einnehmen kann, würde ich mich für die meiste Zeit zwischen teilweise verdeckter beobachtender Teilnahme und vollständiger Teilnahme verorten. In der Rolle als Betreuerin war ich vollständig in das Geschehen involviert und integriert, musste meine Beobachterrolle der Teilnehmerrolle unterordnen und konnte auch nicht durch die starke Fluktuation der Kinder allen meine Intentionen erklären. Nicht immer leicht fielen mir die pädagogischen Ansprüche an meine aktive Rolle als Betreuerin, mit den Anforderungen an meine Rolle als Beobachterin in Einklang zu bringen. Zu alldem fühlte ich mich manchmal etwas überfordert, für durchschnittlich vierzig Kinder voll da zu sein und gleichzeitig meine Beobachtungen zu machen, die ich meist nur in Form von *headnotes*¹⁸ festhalten konnte.

¹⁸ "(...) understandings that are not written down but that are carried within the researcher's frame of reference"

Virginia Caputo berichtet von ähnlichen Konfliktsituationen im Feld 'daheim' und der Fragmentierung ihrer eigenen Person als Feldforscherin, die sich zusammensetzte aus "a series of partial identities that abruptly shifted according to changes in context" (Caputo 2000:27). So wechselte außerhalb unserer Betreuungszeit meine Rolle manchmal auch zu der einer teilnehmenden Beobachterin, wenn ich zum Beispiel von Kindern zu Schulveranstaltungen oder von Eltern nach Hause zu einem Glas Tee eingeladen wurde. Hin und wieder nahm ich aber auch die Rolle einer stillen oder vollständigen Beobachterin ein, wenn ich den Platz von einem Café aus bzw. im Vorbeifahren beobachtete. So ganz unbemerkt blieb ich jedoch fast nie, da mich fast jedes Kind am Platz erkannte und mich meist sofort ansprach. Der häufige und sehr vertraute Kontakt mit ein paar Kindern außerhalb meiner Arbeitszeit¹⁹, brachte mich zeitweise in eine Art freundschaftliche Forscherrolle, deren Vorteil und Verantwortung Gary Alan Fine und Kent L. Sandstrom folgendermaßen erklären:

"To the extent that the researcher can transcend age and authority boundaries, children may provide access to their 'hidden' culture. The friend role is conducive to the development of trust, although this trust must be cultivated by the researcher." (Fine/Sandstrom 1988:17)

Trotz der zunehmenden Nähe zu dieser freundschaftlichen ForscherInnenrolle war meine Position dennoch nicht dieselbe wie die einer gleichaltrigen Freundin:

"Simply to be near children does not mean that one will automatically become their friend. Further explanations are necessary to cultivate a relationship – that is, one needs a justification or 'cover' for the unexpected social relationship." (Fine/Sandstrom 1988:18)

Meine besondere Position stellte vielleicht sogar herkömmliche Vorstellungen von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern ein wenig auf den Kopf. Fine und Sandstrom meinen in diesem Zusammenhang weiters:

"it is unexpected for an adult to 'hang out' with children's groups; legitimate adult-child interaction depends on adult authority" (Fine/Sandstrom 1988:13).

Die unterschiedlichen Machtpositionen auf der einen Seite, die auf meiner teilweise autoritären Rolle als Betreuerin und dem Altersunterschied basierten sowie die schon fast freundschaftliche Rolle auf der anderen Seite zeigten sich in der Art wie die Kinder mich ansprachen. So geschah es immer wieder, dass mich manche irrtümlicherweise statt 'Sonja' 'Frau Lehrerin' riefen, nachdem 'Frau Parkbetreuerin' eine unbrauchbare Bezeichnung zu sein schien und nie benützt wurde. Obwohl uns die meisten Kinder beim Vornamen nannten und unserer Aufforderung folgend das 'Du-Form' zu wählen, gab es dennoch ein paar Kinder, die trotz dieser Aufforderung es bevorzugten uns mit 'Sie' anzusprechen. Manche Kinder mit türkischem Hintergrund riefen mich auch hin und wieder *abla*²⁰. Diese Bezeichnung dürfte noch am

(Graue/Walsh 1998:76).

¹⁹ Durch die unmittelbare Nähe des Platzes zu meiner Wohnung passierte ich den Platz sehr häufig.

²⁰ *Abla* bedeutet wörtlich Schwester, wird jedoch im Türkischen auch für weibliche Vertrauenspersonen genannt, die im Allgemeinen älter sind. Der genaue Altersunterschied spielt dabei aber weniger große Rolle als der symbolische Gehalt der betreffenden Person Respekt entgegen zu bringen.

ehesten meiner Rolle als Vertrauensperson entsprochen zu haben, wurde jedoch im Unterschied zu meiner muttersprachlichen türkischen Kollegin mir gegenüber seltener verwendet. Dies könnte damit zusammen hängen, dass eine deutsche Übersetzung dieser Anredeform eine andere Bedeutung wiedergibt und die Kinder es nicht gewohnt waren eine aus ihrem Verständnis heraus offensichtliche Deutsche (türk.: *alman*) auf Türkisch anzusprechen. Die verschiedenen Benennungen (Sonja, Frau Lehrerin, *abla*) deuten jedenfalls auf meine unterschiedlichen Positionen hin, in denen die Kinder mich wahrnahmen. Dass ich in München geboren und in Wien nur aufgewachsen bin, löste kaum Verwunderung aus und schien ihnen ein vertrautes Phänomen zu sein. Große Bewunderung aber auch Verwirrung lösten jedoch meine Türkisch- und Griechischkenntnisse aus, sodass ich immer wieder gefragt wurde, ob ich Türkin sei. Wichtig für meine Positionierung erscheint mir folgendes Bild, das etliche Kinder über mich zu haben schienen:

Gül: "Gell, dich interessieren andere Menschen, andere Länder." (Tagesprotokoll am 09.07.03)

Boro: "Wo warst du noch nicht? Gell, du kennst mindesten einen oder eine von jeder Welt? Türken, Griechen."
(Interview am 27.04.04)

Derartige Fragen stellten mir die Kinder im Allgemeinen aus ihrer Spontaneität heraus. Ich forderte sie aber auch bewusst dazu auf, am Ende ihres Interviews mir Fragen zu stellen, die sie über mich interessierten. Dadurch wurde ich selbst zu einem interessanten 'Forschungsobjekt', sodass ich die von Helena Wulff geforderte wechselnde multiple Subjektivität zwischen mir und den Kindern sehr deutlich erleben konnte (vgl. Amit 2000:7).

Meine Rolle als autoritäre Betreuerin – die von den Kindern zum Teil voll und ganz akzeptiert, zum Teil ausgetestet²¹ und zum Teil auch in Frage gestellt²² wurde – sowie meine schon angedeutete freundschaftliche Position verwandelten sich im Laufe der Jahre und des besseren Kennenlernens immer mehr zu der Rolle einer Vertrauensperson, die eine wesentliche Auswirkung auf meine Arbeit und natürlich auch den Forschungsprozess hatte. Das außergewöhnlich hohe Vertrauen, das mir die Kinder und Eltern dabei entgegen brachten, wurde zweifelsohne durch meine siebenjährige wöchentliche Arbeit im Park als Betreuerin ermöglicht, der ich auch meinen hohen Bekanntschaftsgrad im Park bei fast 'allen' Kindern, Jugendlichen und deren Eltern verdanke, die mich allgemein als 'Sonja von den Kinderfreunden' kannten. Das große Vertrauen, das mir seitens der Kinder und deren Eltern entgegengebracht wurde sowie der direkte Zugang in meiner Betreuungsfunktion als Gatekeeperin erleichterte bzw. ermöglichte auch die Bereitschaft der Kinder, sich als InterviewpartnerInnen zur Verfügung zu stellen. Meiner langjährigen Arbeit mit den Kindern und dem daraus aufbauenden Vertrauen, sowie meinen schon oben erwähnten Sprachkenntnissen und Zugängen über die Musik verdanke ich also jene guten Beziehungen,

²¹ Indem sie meine Reaktion durch bewusste Provokationen testeten.

²² Zum Beispiel: ein Kind eines Tages im Park meinte, dass wir (BetreuerInnen) dort – im Gegensatz zum Kinderclub – nichts zu sagen hätten, weil der Park nicht den Kinderfreunden gehöre.

die Vered Amit als "primary vehicles for eliciting findings and insights" (Amit 2000:2) bezeichnet.

Durch dieses intensive Eintauchen ins Feld, welches Judith Okely als "a total experience, demanding all of the anthropologist's resources, intellectual, physical, emotional, political and intuitiv" (Okely 1992, nach Amit 2000:1) bezeichnet, vermischten sich jedoch auch meine persönlichen bzw. privaten und beruflichen Funktionen, die in Anlehnung an Vered Amit eine Trennung der Feldarbeit von meinem persönlichen Leben nicht möglich machten. Umso wichtiger ist es Ihrer Meinung nach, sich bewusst zu sein, dass die Wahrnehmung als teilnehmende BeobachterIn eine andere ist als in der Rolle einer beobachtenden Teilnehmerin (vgl. Amit 2000:7). Auch Elizabeth Graue ist sich der unterschiedlichen Auswirkung einer passiven und aktiven Forscherrolle auf die Datenerhebung bewusst, betont dennoch den Vorteil einer teilnehmenden Beobachterrolle: "The understandings that came out of my interactions with children within instructional settings would not have been available to me if I had been a passive participant" (Graue/Walsh 1998:76). Wie schon oben erwähnt, hatte ich die Möglichkeit, die Entwicklung einzelner Kinder sowie Veränderungen in deren Beziehungen untereinander über längere Zeit zu beobachten, sie als "rounded individuals, as multifaceted social beings with involvements, experiences and stories reaching far beyond the limited purview of any research project" (ebd.:2) zu erleben, welches mir wiederum half die lokal und temporär geprägte Prozesshaftigkeit des kulturellen Feldes (siehe Hastrup/Olwig 1997:9) besser zu erfassen, in dem sich die Kinder bewegten und ich selbst eine Rolle spielte.

Aus all diesen Reflexionen zu schließen, überwiegen meines Erachtens die Vorteile, welche sich aus meiner Rolle als teilnehmende Betreuerin und Vertrauensperson ergaben. Darüber hinaus ist mir bewusst, dass ich als Person mit meinen persönlichen *home markers*²³ in meinen alltäglichen Interaktionen mit den Kindern sowie in meiner Vorbildfunktion als vertraute Betreuerin einen wesentlichen Einfluss auf sie und demnach auch auf den Forschungsprozess hatte. Ebenso wirkten in der anderen Richtung die Erfahrungen, die ich im Feld mit den Kindern machte auf meine eigene Biographie, meinen Verständnishorizont und natürlich auch auf die Betreuungsarbeit (vgl. Amit 2000:9). So änderte sich im Laufe der Zeit mein Bezug zu diesem Park mit seinen BenützerInnen, der inzwischen ein wichtiger *home marker* meiner eigenen Kultur geworden ist.

²³ Den Begriff *home marker* benütze ich in Anlehnung an J. Macgregor Wise, der damit alles bezeichnet, das dazu beiträgt ein *home*, also einen Raum des Wohlbefindens (*place of comfort*) zu markieren. Dabei kann es sich um Dinge, Körperstellungen, Symbole, Sprache etc. handeln (siehe Wise 2000:297f).

1.3. Der Umgang mit emischer und etischer Perspektive

Begriffsklärung

Eine wichtige Grundlage für eine wissenschaftliche aber auch praktische Auseinandersetzung mit transkultureller Begegnung ist der bewusste Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen, die aus spezifischen kulturellen Kontexten heraus entstehen können. Um diese Positionen dabei besser sichtbar machen zu können, ist es hilfreich auf die zwei Begriffe 'emisch' und 'etisch'²⁴ zurückzugreifen, die in der Kultur- und Sozialanthropologie inzwischen nicht mehr wegzudenkende 'Arbeitswerkzeuge' sind:

"An emic model is one which explains the ideology or behaviour of members of a culture according to indigenous definitions. An etic model is one which is based on criteria from outside a particular culture."
(vgl. Barnard/ Spencer 2002:180)

Wird hingegen die emische Perspektive der Beforschten ignoriert und die eigenen kulturellen Maßstäbe als das einzig gültige verstanden, besteht die Gefahr eines Ethnozentrismus²⁵, bei dem "die eigene Gruppe (der eigene ethnos) das Zentrum aller Dinge bildet und alle anderen im Hinblick auf sie eingestuft und bewertet werden" (Petermann 2004:517).

Kinder haben auf ihre Art etwas zu sagen

Auf einen interessanten Zusammenhang zwischen der Anthropologie der Kindheit und der feministischen Anthropologie weist Virginia Caputo²⁶ hin:

"My focus on children, a group of people whose voices have largely been devalued and ignored, was meant to echo the earlier attempts of feminist anthropologists who worked to reinsert the voices and experiences of women into the anthropological record by interrogating the link between power and the exclusion of certain kinds of knowledge, particular kinds of work, and different ways of 'knowing'.
(Caputo 2000:25)

Kinder zu studieren erfordert demnach einen besonderen Zugang, denn "physical, social, cognitive, and political distances between the adult and child make their relationship very different from adult relationships. A participant observer can never become a child. He remains a very definite and readily identifiable 'other'" (Graue/Walsh 1998:96). Als eine wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Positionierung des Forschers/der Forscherin innerhalb des Feldes betrachten Graue und Walsh deshalb seine/ihre Einstellung den Kindern gegenüber. So

²⁴ Zurückführen lassen sich diese beiden Begriffe auf Edwir Sapir (1884-1939), welcher der kulturrelativistischen Schule von Franz Boas angehörte. Sapir wies auf das Verhältnis von 'Phonetik' und 'Phonemik' als das 'äußerliche' und 'innerliche' Lautverständnis hin. Die von Kenneth L. Pike eingeführten Neologismen 'etic' (etisch) und 'emic' (emisch) sind als Verkürzungen von phonetic/phonemic zu verstehen (Petermann 2004:688).

²⁵ Den Begriff 'Ethnozentrismus' führt Petermann auf William Graham Sumner (1840-1910) zurück (Petermann 2004: 517). Die Essenz dieses Ansatzes wurde jedoch auch schon von Johann Gottfried Herder als ein wesentliches Kriterium im Bezug auf Kulturkontakt hervorgehoben (vgl. Barnard/ Spencer 1996: 137).

²⁶ Virginia Caputo führte an ihrem Wohnort Toronto in Canada Feldforschung unter Kindern durch, wo sie deren Erzählungen und Lieder dokumentierte.

sei es erforderlich ihnen als jemand gegenüber zu treten, der/die etwas von ihnen lernen will, indem er/sie sich in die Denkart des Kindes hinein zu versetzen versucht. Vieles mag von außen unlogisch und manchmal sogar destruktiv erscheinen, was aus der emischen Sicht des Kindes jedoch sehr wohl einen Sinn macht. Die schon von vornherein stark von Macht durchdrungene, verantwortungsvolle und lehrmeisterartige Rolle des Erwachsenen sollte ihrer Meinung nach deshalb so gut wie möglich abgelegt werden: "The fieldworker's task isn't to decide whether or not people should be doing what they do, it's to find out what they do and what it means." (ebd.:100) Als bewährte Methode dazu verweisen sie auf die William A. Corsaros' reaktive Strategie (Corsaro 1985:28), bei der der/die ForscherIn versucht, von der sonst eher üblichen aktiven Haltung Erwachsener gegenüber Kindern Abstand zu nehmen und sich mehr reaktiv verhält. "His strategy became one not of acting like a child but rather of not acting like an adult" (Graue/Walsh 1998:107). Nur mit folgender Einstellung sei es schließlich möglich in die emische Perspektive der Kinder selbst Einblick bekommen zu können:

"They know how to get along in the world they inhabit. They know what works there, what does not work. (...) What may appear from the outside to be dysfunctional activity, from the inside, to those involved, makes sense. (...) What may appear from outside to be self-destructive or other-destructive, from the inside has a purpose – the attainment of a good life." (Graue/Walsh 1998:99f)

Eigen- und Fremdbezeichnungen

Sehr wichtig erscheint mir die Unterscheidung in Innen- bzw. Außenperspektive im Hinblick auf Benennungen, insbesondere im Falle der 'Bande'. So begrenzend, negativ und problematisch sie von außen betrachtet auch sein mag, aus der emischen Sicht und den Kontexten des Betroffenen heraus kann viel Bedeutung dahinter stecken, die es für ein besseres Verständnis der Gesamtsituation zu erfassen gilt. Aus diesem Grund habe ich bewusst auch negative Fremdbezeichnungen oder den problematischen Begriff der 'Bande' aus meiner Arbeit nicht heraus gestrichen. Nach kritischen Überlegungen habe ich mich dazu entschlossen bei der Bezeichnung 'Bande' zu bleiben, welche die Kinder selber gewählt haben, obwohl in der Freizeitbetreuung dieser Begriff prinzipiell vermieden wird, damit nicht ein missverständliches Bild von einem 'gefährlichem Bandenwesen' entsteht. Um darauf hinzuweisen, dass es sich dabei nicht um Banden im herkömmlichen Sinne handelt, die in erster Linie mit schweren delinquenten Handlungen in Verbindung gebracht werden, habe ich die Bezeichnung mit " dargestellt. Wie die empirischen Beispiele zeigen, kamen aus der Sicht der Kinder, in Bezug auf die Hauptmotivation für eine Zugehörigkeit zu einer Bande, delinquente Handlungen nicht zum Ausdruck, sondern vielmehr die Gemeinschaft an sich. Die Aktionen bzw. 'Streiche', mit denen die Gruppe in der Öffentlichkeit auftrat, sind zwar nicht unbedeutend, ich würde sie jedoch zumindest aus der emischen Perspektive der Kinder noch – ähnlich wie 'Räuber und Gendarm'

- als ein Spiel bezeichnen. Jedenfalls wird in den empirischen Beispielen sichtbar, dass die Kinder sich sehr wohl auch kritisch mit dem Begriff 'Bande' auseinandersetzten, welches wahrscheinlich letzten Endes auch zur Auflösung der einzelnen 'Banden' geführt hatte und am Ende meines Forschungsprozesses lediglich die Peergruppen ohne Bandennamen weiter existierten.

Ebenso habe ich den Ausdruck 'Jugo' stehen lassen, sofern er von den Kindern selbst gewählt wurde. Diese Bezeichnung wurde von den Kindern manchmal als Synonym für 'Serben' bzw. 'serbisch' und in manchen Fällen auch im Sinne von 'ex-jugoslawisch' verwendet. Um jedoch zum Ausdruck zu bringen, dass die Bezeichnung 'Jugo' eigentlich nicht der von der Politik und Sprachwissenschaft vorgegebenen Trennung in Bosnisch, Serbisch und Kroatisch entspricht, habe ich auch diesen Begriff mit ' ' dargestellt.

2. Freizeitbetreuung als Forschungsfeld soziokultureller Studien

2.1. Allgemeines zum freizeitpädagogischen Bereich der Parkbetreuung

Als eine in Europa einzigartige Form präventiver Kinder- und Jugendarbeit gibt es die Parkbetreuung in Wien nach ein paar einzelnen vorangegangenen Pilotprojekten seit 1993²⁷. Dabei versteht man unter 'Parkbetreuung' nicht, wie vielleicht vermutet werden könnte, die Betreuung von Grün- und Parkanlagen, sondern eine "animative, freizeitpädagogische Betreuung"²⁸, welche auf öffentlichen Flächen und in geeigneten Räumlichkeiten stattfindet. Inzwischen gibt es sie in Form von mehrheitlich saisonalen Projekten (April/Mai bis September/Oktober) in allen Wiener Bezirken und zwar in erster Linie in öffentlichen Parkanlagen. Ganzjährige Projekte finden unter Nutzung von vereinseigenen Räumlichkeiten oder Containern bzw. unter Mitnutzung fremder Räumlichkeiten statt. Die Durchführenden sind gemeinnützige Vereine, die sich im freizeitpädagogischen Bereich etabliert haben. Während die Finanzierung aus Bezirksmitteln erfolgt, obliegen die finanzielle und inhaltliche Fachaufsicht sowie die administrative Abwicklung der Magistratsabteilung 13 (Bildung und außerschulische Jugendbetreuung), genauer gesagt dem Fachbereich Jugend/Pädagogik (ehemaliges "Landesjugendreferat Wien")²⁹. Als Auslöser für die Etablierung der Parkbetreuung vor 16 Jahren werden von der MA 13 folgende Kriterien angeführt: "zunehmende Konflikte in Parks aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse der Parknutzerinnen und Parknutzer sowie fehlende Angebote für junge Menschen - besonders in dicht bebauten Stadtgebieten"³⁰. In diesem Sinne war die Parkbetreuung ursprünglich als eine pädagogische Alternative zur Parküberwachung gedacht. Im Grundkonzept der Parkbetreuung von 2009³¹ wird als richtungsweisendes Ziel "die Verbesserung der individuellen Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen" angeführt. Dies soll erreicht werden durch folgende Punkte:

- Erweiterung der Handlungsspielräume (durch individuelle Förderung und Arbeit an gesellschaftlichen Strukturen)
- Unterstützung bei der Aneignung des öffentlichen Raums (in räumlicher und sozialer Hinsicht)
- Förderung der Gesundheit (körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden gemäß der WHO-Definition)
- Verbesserung des sozialen Klimas im öffentlichen Raum (gegenseitige Akzeptanz der verschiedenen NutzerInnen, subjektives Sicherheitsgefühl etc.)
- Förderung von Gleichstellung, sozialer Gerechtigkeit (Gender Mainstreaming & Diversitätspolitik)

Barbara Hofbauer, die im Rahmen ihres Pädagogikstudiums in ihrer Diplomarbeit das Thema "Parkbetreuung - ein Beitrag zur Freizeitpädagogik" (Hofbauer 2000) behandelt, unterzieht

²⁷ Mehr zur Entstehungsgeschichte der Wiener Parkbetreuung siehe URL:

<http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/download.html#parkbetreuung> [13.09.2009].

²⁸ Vgl URL: <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/jugend/park.html> [13.09.2009].

²⁹ Vgl URL: <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/download.html#parkbetreuung> [13.09.2009].

³⁰ Vgl URL: <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/jugend/park.html> [13.09.2009].

³¹ Vgl. URL: <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/download.html#parkbetreuung> [13.09.2009].

darin die Anforderungen und Zielsetzungen, die an die Parkbetreuung gestellt werden, einer kritischen Überprüfung. In ihren Schlussfolgerungen kommt sie zu der Feststellung, dass

"(...) der theoretische Ansatz, auf dem die praktische Durchführung der parkbetreuerischen Tätigkeit basiert, als pädagogisch wertvoll erachtet werden [kann]. Die projektimmanenten Aspekte der Arbeit, wie die freizeitpädagogisch orientiert, offene, stadtteilorientierte, niederschwellige, generationsverbindende, präventive interkulturelle Tätigkeit, die Kulturarbeit, geschlechtsspezifische Förderung, Vernetzung und die Freizeit- und Lernangebote sind von pädagogischen Wert. Die einzelnen Aspekte fügen sich in das theoretische Modell gut ein und ergeben ein sinnvolles Ganzes." (Hofbauer 2000:94)

Darüber hinaus streicht Barbara Hofbauer Interkulturelles Lernen als ein besonders wichtiges Arbeitsgebiet der Parkbetreuung hervor: "Menschen verschiedener kultureller bzw. ethnischer Herkunft kommen miteinander in Kontakt. Daraus entstehen Lernchancen, die im Sinne interkulturellen Lernens genutzt werden können" (ebd.:32).

2.2. Soziokulturelle Studien zum inter-/transkulturellen Lernen

Eine Vielzahl von wissenschaftlichen Arbeiten behandelt bereits das Thema "Interkulturelles Lernen", allerdings wurde dieses Feld bisher von der Germanistik, Pädagogik und der Soziologie dominiert, wo sich zum Teil sogar eigene interkulturell orientierte wissenschaftliche Studienfächer (z.B. Interkulturelle Germanistik) oder Teildisziplinen (z.B. Interkulturelle Pädagogik) etabliert haben (vgl. Albrecht 1997:116). Diese bewegen sich jedoch meist nur innerhalb des Kontextes Schule. Dazu kommt, dass laut Gabriele Khan-Svik "ein Gebäude auf einem Boden errichtet wird, der nicht genügend vermessen und kartografiert ist. Die zugrundeliegenden Begriffe sind z.T. nicht geklärt (...), und so werden Häuser auf schwammigen oder unsicheren Fundamenten errichtet" (Khan-Svik 2008:13). Eine Ursache davon sieht sie darin, dass sich im Bereich der Interkulturellen Pädagogik

"in vielen Publikationen Definitionen von Kultur finden lassen, die aus kulturanthropologischen Texten bzw. jenen aus den cultural studies übernommen wurden, allerdings zum Teil ohne deren Entstehungskontext zu beleuchten. Es wurden darüber hinaus nicht unterschiedliche Kulturbegriffe in der Ethnologie gegeneinander abgewogen, sondern nur einige wenige Autor/inn/en zitiert; es sind vor allem die Sichtweise Clifford Geertz' und jene von John Clarke et al. in die Interkulturelle Pädagogik eingeflossen." (Khan-Svik 2008:16)

Khan-Svik versucht in ihrer Studie über "Kultur und Ethnizität als Forschungsdimension: Von der Kulturanthropologie zur Interkulturellen Pädagogik" diesen Mangel zu beseitigen. Dass für eine ganzheitlich umfassende Auseinandersetzung mit diesem Thema ein transdisziplinärer Ansatz erforderlich ist, betont nicht nur Gabriele Khan-Svik (2008:17 u. 189), sondern auch Elizabeth Graue und Daniel J. Walsh (Graue/Walsh 1998:14). Bisher wurde dieser jedoch hauptsächlich von der schulpädagogischen Seite getragen, welches auch aus ihrer Auflistung über "Interpretative Studies of Children – A Resource" klar hervorgeht (ebd.:7). Kultur- und

Sozialanthropologische Untersuchungen fallen hingegen eher spärlich aus. Einen guten Überblick über bereits vorhandene Studien zum Interkulturellem Lernen sowie die Beschulung von MigrantInnenkindern, allerdings zum Stand der 1990er Jahre, bringt der Wiener Kultur- und Sozialanthropologe Wolfgang Gröpel in seiner Magisterarbeit über die "Sozialisation, Identität und 'Lebenswelt Schule' von Kindern aus Migrationsverhältnissen" (Gröpel 1997:6f). Gröpel stellt fest, dass "eine Verschränkung des Diskurses zu Themen wie MigrantInnen, Interkulturelles Lernen, Kultur, Multikulturalität, Identität, Fremdheit, 'Bikulturalität', Ethnizität etc. noch zuwenig stattfindet bzw. stattgefunden hat" (ebd.:7). 1999 wurde das Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) beauftragt, ein Forschungsprojekt zum Thema "'Interkulturelles Lernen' in der Praxis: eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich" durchzuführen, aus welcher ein Sammelband entstand (Fillitz 2003). Susanne Binder, die in diesem Projekt mitbeteiligt war, vergleicht die Erkenntnisse daraus mit denen aus ihrer Feldforschungsstudie in den Niederlanden im Rahmen ihrer Dissertation (Binder 2003) zum Thema "Migration, Segregation, Integration: Konzept und Praxis Interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive". In dieser Studie, die ausschließlich den schulischen Kontext behandelt, liefert Binder einen guten Überblick über Study of Children's Culture sowie Sozialisationstheorien in der Kultur- und Sozialanthropologie (2003:106ff). Ein interessanter Versuch unterschiedliche Disziplinen und Arbeitsbereiche zu diesem Thema zusammenzubringen ist der Beitrag zum Thema "Intercultural Education"³² in der Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften TRANS, von dem Susanne Binder Mitherausgeberin und ihr Wiener Kollege Mikael Luciak die Herausgeber sind.

In dem von Datta Asit (2005) herausgegebenen Sammelband zur 'Transkulturalität und Identität' werden die Grenzen des Interkulturellen Ansatzes sehr gut behandelt und neue Perspektiven aufgezeigt. So beschreibt der Soziologe Hartmut Griese folgende mögliche Ansätze, welche die unter Kritik stehende 'Interkulturelle Pädagogik' ablösen könnten: "Interkulturelle Kompetenz", "Transkulturalität", "Sozio-kulturelle Kompetenzen", "Kulturelle Universalien", "individualistischer Kulturbegriff" und "intersubjektive Bildungsarbeit" (Griese 2005:20ff). Welche konkreten Konsequenzen das Konzept der Transkulturalität auf Bildungskonzepte hat, thematisiert Dietmar Bolscho im selben Sammelband (vgl. Bolscho 2005:35f). Einen guten Überblick über die Entstehungsgeschichte, Kennzeichen und Probleme der Interkulturellen Kommunikation aus der ethnologischen Perspektive liefert Alois Moosmüller (vgl. Moosmüller 2007). Als einen Hauptkritikpunkt an der Interkulturellen Kommunikation erwähnt er, dass sich diese "weniger mit allgemeinen und grundlegenden Fragen zu Kultur und kultureller Verschiedenheit beschäftigt, sondern vorwiegend mit der Wirkung von kultureller Differenz im Kontext international agierender Organisationen (...)" (Moosmüller 2007:237).

³² Vgl. URL:http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/luciak_report15.htm [13.09.2009].

Ein besonders großes Manko besteht an soziokulturellen Studien im Bereich der institutionellen Freizeitpädagogik, die es selbst erst seit den 1990er Jahren gibt. Die wenigen Arbeiten, die es dazu gibt, sind an einer Hand abzählbar. Zum Thema "Parkbetreuung" gibt es an der Universitätsbibliothek Wien lediglich ein Werk, nämlich die schon oben erwähnte Diplomarbeit von Barbara Hofbauer: "Parkbetreuung - ein Beitrag zur Freizeitpädagogik" (Hofbauer 2000). Unter dem Schlagwort "Freizeitpädagogik" fand ich 33 Arbeiten, die meisten waren jedoch aus der Perspektive der Sportwissenschaft und Erlebnispädagogik geschrieben. Von Seiten der Kultur- und Sozialanthropologie gab es dazu kein einziges Werk.

Die 'Anthropologie der Kindheit', die immer wieder auch als Studies of Children's Culture, Ethnography of Childhood oder Anthropology of Childhood bezeichnet wird, wurde bisher vorwiegend aus psychologischer und soziologischer Sicht her beleuchtet. Nach den Aussagen von Graue und Walsh fehle es im Bereich der Anthropologie der Kindheit vor allem an theoretischen Grundlagen: "that at this place and time in the study of children, theory building is needed. (...) We are convinced that existing theoretical frameworks for understanding children's interactions are either inadequate or as yet undeveloped" (Graue/Walsh 1998:22). Besonders Settings außerhalb der Schule, wo Kinder einen Großteil ihrer Zeit verbringen, sind bisher stark vernachlässigt worden.

Die Ethnologin und Sozialpädagogin Lilo Schmitz ist der Auffassung, dass die wissenschaftlich ethnologische Disziplin und die Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik überhaupt bisher zu wenig voneinander profitiert hätten. EthnologInnen sollten verstärkt in Bereichen der Sozialarbeit tätig werden, und so neue Sichtweisen und Fragestellungen in das "Alltagsgeschäft" bringen (Schmitz 1993:613). Die Soziale Arbeit wäre demnach gefordert "ihre Analysen und Interventionsziele auf ihre jeweilige kulturspezifische Eingebundenheit" kritisch zu hinterfragen sowie das Individuum nicht als "bloßes Ergebnis seiner ökonomischen und politischen Position" zu verstehen, sondern als eine sozial handelnde Person, die "jeweils in seine Kultur eingebettet, seine Lebensentwürfe, seine Symbole und seinen persönlichen Sinn einbringt" (Schmitz 1993:618). Von soziologischer Seite hingegen wurde bisher ethnologischen Konzepten große Skepsis entgegengebracht, welche jedoch die für die Wissenschaft aber auch Praxis bereichernden Ansätze aus der Kultur- und Sozialanthropologie dabei ausklammert:

"Ihnen wird entweder vorgeworfen, dass sie das Stigma des Fremden und Abweichenden erst schaffen (Bukow 1987: 29) oder, dass sie ihre jeweiligen Klienten und Informanten ausforschen und staatlichen Machtapparaten damit erst Informationen schaffen, die zur Unterdrückung eingesetzt werden und dass sie längst fällige soziale Umwälzungen durch ihre Arbeit verhindern (so z.B. Meillassoux 1980; Bukow/Llaryora 1988; Bukow 1987)." (Schmitz 1993:616)

Diese Vorwürfe sind verständlich im Hinblick auf die Instrumentalisierung von "volkskundlichen" Wissen, die innerhalb des politischen Kolonialsystems und später im

Nationalsozialismus geschah. Eine Folgeerscheinung davon könnte laut Brigitta Schmidt-Lauber sein, dass der Einsatz von EthnologInnen in konkreten Praxisfeldern wie der Interkulturellen Kommunikation vergleichsweise gering ist:

"Dabei mag auch historisch begründete Berührungsangst gegenüber dem Anwendungsbezug bestehen: Auf der einen Seite war "volkskundliches" Wissen im Nationalsozialismus hoch gefragt und die politische Einbindung, Färbung und Instrumentalisierung forderte wie gezeigt eine fachliche Neubestimmung heraus; auf der anderen Seite entwickelte sich auch die Ethnologie im Rahmen des politischen (Kolonial)Systems, war damit tendenziell politischen Interessen verpflichtet und sah sich seit der Dekolonialisierung ebenfalls zu einer neuen Positionierung und Gegenstandsbestimmung veranlasst. (...) In der konkreten Umsetzung und Anwendung ethnologischen Wissens tun sich weite Teile der Ethnowissenschaften jedenfalls auffällig schwer." (Schmidt-Lauber 2007:22)

Genau diese historischen Begebenheiten hatten intensive Selbstreflexionen und Neupositionierungen innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie zur Folge (vgl. Dostal 1994, Fischer 1990, Linimayr 1994, Streck 2000), um aus den Erfahrungen der Vergangenheit zu lernen. Kritische Selbstreflexionen seien laut Schmitz auch innerhalb der Sozialarbeit und Sozialpädagogik schon sehr früh passiert, indem eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer politischen und gesellschaftlichen Rolle geschah, die mit Hilfe von Weiterbildungsseminaren und professioneller Supervision auch während der praktischen Arbeit immer wieder erneuert wird (Schmitz 1993:617). Während SozialarbeiterInnen sich selbst gerne als FührungssprecherInnen ihrer KlientInnen deklarieren, bemerkt Schmitz, dass auch die Ethnologie oft eine ähnliche Rolle innehat, indem sie sich für machtlose Kulturen einsetzt (Schmitz 1993:615). Dies kann auf die Weise geschehen, dass durch Forschungsprozesse gewonnene theoretische Erkenntnisse, die natürlich selbst ständig im Wandel sind, auch unter der Oberfläche befindliche Tatsachen bzw. weiter reichende Zusammenhänge, zum Beispiel historischer und transnationaler Art, sichtbar machen helfen und in der wissenschaftlich fundierten Argumentation zu Gunsten der betreffenden Personen sehr unterstützend eingesetzt werden können. Die zunächst unterschiedlich erscheinenden Ansätze - der eher analytische der Ethnologie sowie der sehr praktische der Sozialarbeit - könnten auf diese Weise komplementär verstanden werden und sich durch intensivere Zusammenarbeit produktiv ergänzen (Schmitz 1993:614).

3. Methoden und Datenerhebung

3.1. Erhebung und Analyse der Daten

Als wichtiges Vorfeld meiner Recherchen für diese Arbeit betrachte ich meine Erfahrungen und Beobachtungen, welche ich seit Beginn meiner Arbeit als Parkbetreuerin im Mai 2000 gemacht und schon teilweise als Feldnotizen festgehalten hatte. Dieses Vorverständnis übte natürlich einen wesentlichen Einfluss auf meine darauf folgenden Interpretationen im hermeneutischen Prozess aus (vgl. Mayring 2002:29f). Auch das erste Interview mit meiner Vorgesetzten, welches im Oktober 2002 – im Rahmen für eine Seminararbeit – stattfand, trug wesentlich für die Wahl des Themas meiner Diplomarbeit bei. Zurückgreifend auf die Beobachtungen und Literaturrecherchen in der Vorphase meiner Forschung wählte ich im Oktober 2003 schließlich interessante Aspekte und Schlüsselkategorien für eine erste Hypothese aus, womit ich auch den Beginn meiner eigentlichen Feldforschung ansetzte. Die dabei aufgestellten Vermutungen und Fragen dienten quasi als zentrale Achsen, um welche ich meine weiteren Beobachtungen und informellen Gespräche orientierte, die ich in Tagesprotokollen und Feldnotizen festhielt. Gleichzeitig zog ich jene Schlüsselkategorien und Fragen auch als Basis für meine Literaturrecherche, meinen Interviewleitfaden sowie zur Auswahl der Bilder für die Collage heran. Mit Ausnahme des ersten Interviews mit meiner Vorgesetzten (2002) sowie des letzten mit der ehemaligen pädagogischen Leiterin der MA 13 (2008) erfolgten alle Interviews mit den Kindern in der Zeit von April bis September 2004 außerhalb der Betreuungszeit im geschützten Rahmen des Kinderclubs.

Im Anschluss an die Interviewtranskriptionen unterzog ich das gesamte Material der erhobenen Daten aus den bisherigen Beobachtungen und Interviews einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. Spöhring 1995:200ff, Mayring 2002:118ff). Dazu erweiterte ich die Liste von Kategorien, die sich bis dahin herauskristallisiert hatten mit jenen, die aus den Interviews neu hinzukamen. Mithilfe von Randbemerkungen erfolgte hierauf die genaue Kodierung sämtlicher Interviews und Feldnotizen, indem ich einzelne Textpassagen passenden Kategorien zuordnete. Danach filterte ich das gekennzeichnete Material heraus, fasste es zusammen und arbeitete es mit theoretischen Erkenntnissen aus der Literatur auf. Nachdem ich das meiste Material analysiert hatte, griff ich jedoch auf weitere Feldnotizen aus Beobachtungen und informellen Gesprächen zurück, die sich in meiner fortlaufenden Arbeit als Parkbetreuerin bis zum Ende meiner Feldforschung ergaben. Damit konnte ich Schlussfolgerungen immer wieder überprüfen und die laufenden Veränderungen sichtbar machen.

3.2. Machtverhältnisse und Verweigerungen

Im Gegensatz zur Situation zu Hause oder in der Schule ist jene in der Parkbetreuung – aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der Tatsache, dass die BetreuerInnen nur eine begrenzte Verantwortung über die Kinder übernehmen – sicherlich eine andere. Dennoch ist es so, dass auch jene Kinder, die sich ohne Aufsicht im Park aufhalten, durch die BetreuerInnen beobachtet werden und dadurch ein anderes Verhalten anzunehmen ist, als wenn sie nur unter sich wären.

"The nature of contemporary children's lives, as they become increasingly institutionalized at school and day care, is such that they are constantly under the watchful eye of adults. (...) The boundaries of children's experiences are patrolled by adults in a way that makes any researcher-child relationship a strange mix that must be reconciled explicitly within the data collection and analysis process."
(Graue/Walsh 1998:12)

Was die Erlaubnis für meine Forschungstätigkeiten betrifft, hatte ich es durch meine langjährige Arbeit als Betreuerin und damit auch als Gatekeeperin relativ leicht, Vertrauen und Einverständnis der Kinder, aber auch von deren Eltern und meiner Vorgesetzten zu gewinnen. Obwohl es sicherlich stimmt, dass Erwachsene wie Gatekeeper und Eltern einen wesentlichen Einfluss auf den Zugang zum Feld haben können und Kindern oft wenig Raum für eigene Entscheidungen bleibt (Graue/Walsh 1998:12), musste ich dennoch feststellen, dass die letzte Entscheidung, als 'Forschungsobjekt' zur Verfügung zu stehen, bei den Kindern selber lag. So gab es ein paar wenige, die ganz klar ein Interview ablehnten. Auch während des Interviews wussten die Kinder sehr wohl Antworten zu vermeiden, wenn manche Fragen ihnen unangenehm waren. Sofern dies von Bedeutung war, versuchte ich es bei den zitierten Interviewausschnitten sichtbar zu machen. Auch Hans Merkens weist auf die Wichtigkeit solcher Verweigerungen für den Forschungsprozess hin: "Verweigerungen oder Hindernissen kommt Bedeutung zu, weil sie oft systematischer Natur sind. Sollte es so sein, verfälscht ihr Nichteinbeziehen die Ergebnisse in eine bestimmte Richtung in Relation zum Gesamtfall" (Merkens 2000:288).

3.3. Anforderungen an die Datenerhebung

"(...) good interpretative research must be connected to those contexts in which they are embedded – the child within her setting, the setting within a larger community, the researcher within her scholarly culture, and ideas within theoretical frameworks." (Graue/Walsh 1998:14)

Der Aufforderung von Graue und Walsh folgend versuchte ich die Beziehung zwischen dem lokalen Kontext und einem größeren Kontext herzustellen, indem ich auch außerhalb der Parkbetreuung Lebensumfelder der Kinder besuchte, wie zwei Schulveranstaltungen, ein *kermes*³³ in der benachbarten Moschee, oder das Zuhause der Kinder, nachdem ich Einladungen von Eltern zu Tee oder Kaffee gefolgt war. Die Informationen, die ich aus dieser verdeckten teilnehmenden Beobachtung in Form von Gedächtnisprotokollen als Feldnotiz erhielt, halfen mir wichtige Zusammenhänge zu erkennen. Über den lokalen Kontext hinausgehend waren auch Informationen über das Herkunftsland und Ferienhaus nützlich, welche ich zum Teil in informellen Gesprächen und zum Teil in den Interviews aber auch aus meinen eigenen Erfahrungen aus längeren oder kürzeren Aufenthalten in diesen Ländern erhalten hatte. Besonders auf der musikalischen Ebene halfen mir meine bisherigen Erfahrungen (siehe oben) und mein persönliches Interesse auch Orte und Läden ausfindig zu machen, wo ich die Lieblingsmusik der Kinder in den verschiedenen Sprachen erwerben konnte. Das heißt natürlich auch, dass ich damit den interaktiven Prozess der Datenerhebung aktiv mit generierte:

"Acquiring data is a very active, creative, improvisational process. Data must be generated before they can be collected." (Graue/Walsh 1998:91) "Data are not 'out there' to be collected by objective researchers. Instead, they come out of the researcher's interactions in a local setting, through relationships with participants, and out of interpretations of what is important to the questions of interest." (Graue/Walsh 1998:73)

Ein anderer Aspekt in der Datenerhebung, auf den Hastrup und Hervik verweisen, betrifft die Schwierigkeit, intersubjektives Erleben mit all seinen Ebenen methodisch ausreichend erfassen zu können, "without dehumanizing it, that is without deconstructing it as experience and transforming it into totalizing professional models of knowledge" (Hastrup/Hervik 1994:9). Um auf diese Herausforderung eingehen zu können, versuchte ich möglichst verschiedene und auch kreative Methoden in meine Datenerhebung mit einzubeziehen, die ich im folgenden Abschnitt behandeln möchte.

³³ *Kermes* ist ein Tag der offenen Türe in einer Moschee, wo hausgemachte Kulinaritäten, Handarbeiten, Bücher etc. angeboten werden.

3.4. Methoden der Datenerhebung

Um verschiedene Aspekte meines Feldes erfassen zu können, griff ich sowohl auf quantitative, als auch auf interpretative³⁴ Methoden in meiner Datenerhebung zurück. Den größeren Teil nahmen jedoch die interpretativen Methoden ein, mit Schwerpunkt auf halbstrukturierte Interviews und teilnehmende Beobachtung bzw. beobachtende Teilnahme. Darüber hinaus versuchte ich über Fotoanalysen, Audio- und Videoaufnahmen, Collagen und Zeichnungen nonverbale Methoden in den Forschungsprozess zu integrieren. Damit schließe ich mich der Meinung von Hastrup und Hervik an, dass die meisten Informationen und Praktiken während der Feldforschung im nonverbalen Bereich geschehen und nicht einfach in Dialogen erzählt werden können, sondern erlebt werden müssen (vgl. Hastrup/Hervik 1994:3 u. 5ff). Auch Vered Amit betont, dass über die Sprache hinausgehend es vor allem Werte, Emotionen und Motive sind, die als Träger von kulturellen Mustern dienen und in gelebter Praxis ihren Ausdruck finden. Für diese gelte es über die teilnehmenden Beobachtung und Interviews hinaus ergänzende Methoden zu finden (siehe Amit 2000:11f). Für die Forschungsarbeit mit Kindern gilt dies natürlich im Besonderen: "Understanding children well requires combining varied approaches as well as looking for new ones." (Graue/Walsh 1998:16)

Stichdatenliste

Um einen Überblick über Alter, Geschlecht, die vorhandenen Mutter-/Fremdsprachen und freundschaftlichen Verbindungen zu bekommen, führte ich eine Stichdatenliste der Kinder, die unsere Parkbetreuung in Anspruch nahmen. Über diese Liste, die ich im Laufe meiner Forschungszeit immer wieder ergänzte, war es mir schließlich möglich über sämtliche Namen, Geburtsdaten und -orte, geschwisterliche Verbindungen sowie Berufsfelder der Eltern einen Überblick zu bekommen, auch von jenen Kindern, die ich nicht interviewt hatte.

Anwesenheitsstatistik

In der Zeit von 13.10.2003 bis 20.04.2004 führte ich im Kinderclub und in der Zeit von 26.04.04 bis 01.09.04 im Park eine Anwesenheitsliste mit den einzelnen Namen jener Kinder, die an der Betreuung teilnahmen, um eine genaue Vorstellung der Anzahl der teilnehmenden Kinder mit geschlechtsspezifischer Unterscheidung zu bekommen.

³⁴ Hierbei berufe ich mich auf die Begründung von Graue und Walsh, die den Begriff "interpretativ" gegenüber "qualitativ" bei der Benennung ihrer Forschungsmethoden bevorzugen, da er weniger exkludierend ist: "We do not find it useful to situate ourselves within the qualitative-versus-quantitative turf battle of the last decade or more. Opposing something inevitable results in defining oneself in oppositional terms – who one is not and what one does not instead of who one is and what one does" (Graue/Walsh 1998:17).

Collage - 'Was gehört zu mir? Was ist wichtig für mich?'

Bevor ich die Kinder interviewte, breitete ich aus verschiedenen Kategorien, die sich während meiner Feldforschung als untersuchenswert herauskristallisiert hatten, Bilder aus Prospektmaterial, selbst gemachte Fotos und die Kopien von CD Covers auf einem Tisch aus. Daraufhin wurde jedes Kind aufgefordert aus diesem Material jene Bilder auszusuchen und zu einer Collage zusammen zu kleben, die eine besondere Bedeutung für sie/ihn hatten. Obwohl schon während dieser Phase das Aufnahmegerät eingeschaltet war, um interessante Bemerkungen zu den Bildern festhalten zu können, fand das eigentliche Interview erst nach Abschluss der Collage statt, die jedoch als Ausgangsbasis für manche Fragen verwendet wurde.

Halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews

Die halbstrukturierten Interviews dienten dazu, auf jene Vermutungen und Fragen, die bis dahin entstanden waren noch tiefer eingehen zu können. Mit Ausnahme der vier Gruppeninterviews boten die acht Einzelinterviews die einmalige Möglichkeit, sich mit der Lebens- und Gedankenwelt des betreffenden Kindes ohne der Anwesenheit von anderen in einer relativ großen Zeitspanne auseinander zu setzen, was sonst durch die große Zahl der betreuten Kinder kaum möglich war. In dieser speziellen Interviewsituation, die sich vom Feld im Park stark unterschied, indem die Gruppendynamik wegfiel, erfuhr ich Dinge, die mir in meiner alltäglichen Arbeit sicherlich verschlossen geblieben wären. Zusätzlich zu diesen zwölf Interviews mit Kindern machte ich, wie schon erwähnt, im Vorfeld meiner Recherchen ein halbstrukturiertes Interview mit meiner Vorgesetzten sowie in der Endphase ein Interview mit der ehemaligen pädagogischen Leiterin der Parkbetreuung.

Teilnehmende Beobachtung bzw. beobachtende Teilnahme

Aufgrund meiner teilnehmenden Position als Betreuerin befand ich mich, wie schon in der Positionierung erwähnt (siehe oben) die meiste Zeit in einer beobachtenden Teilnahme und nur in seltenen Fällen in der teilnehmenden Beobachtung. Gezielte Projekte und Aktionen, die mein Forschungsthema berührten und im Rahmen der Parkbetreuung über meine Initiative durchgeführt wurden (z.B. Ländercollagen, Was ist Was?, Starmania-Singen, Kochen, Radiosendung, Film), wirkten dabei als wichtige Auslöser, wo Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen sichtbar wurden, die sonst vielleicht nicht thematisiert worden wären. Gerade diese Beispiele verdeutlichen aber auch wie stark ich selber das Feld der Daten mit generierte.

Fotographie, Audio- und Videoaufnahmen

Sehr unterstützend für die Übersicht über die Gruppierungen waren Fotos, die ich auf Wunsch der Kinder machte, wobei sie sich mit ihren besten Freunden fotografieren ließen. Besonders interessant waren natürlich jene Bilder, welche durch die Kinder selbst entstanden, als sie sich vom Betreuungsteam den Fotoapparat ausborgten. Darüber hinaus halfen Fotos auch sichtbare Signale und Symbole in Wandmalereien, Bastelarbeiten oder in der Bekleidung, vor allem in Form diverser Anhänger festzuhalten. Ähnlich wie mit dem Fotoapparat machte es den Kindern großen Spaß mit dem Minidisk oder einer Videokamera sich selbst beim Singen bzw. Tanzen aufzunehmen oder sich gegenseitig zu interviewen (z.B. Parkfilm, Radiosendung im Mädchencafé, Starmania-Singen).

Artefakte

Hierzu zähle ich diverse Zeichnungen und Bastelarbeiten, die während der Betreuungszeit von den Kindern angefertigt wurden und Informationen zu meinem Thema beinhalten.

4. Theoretische Perspektiven mit Einblicken auf die Praxis

"The value of theory is that it allows one to see the previously invisible and to see the previously visible in new ways." (Graue/Walsh 1998:26) "Theoretical explanations go below the surface, to the invisible, to an understanding of what the mundane social life of human interactions means (...) connecting observations and developing ideas about a setting that explain why things happen the way they do. (...) Finally, theoretical explanations capitalize on knowledge of the social, historical, political, and cultural dimensions of the local setting to situate actions and interactions in contexts that give them meaning." (Graue/Walsh 1998:95)

Als Herausforderung dieser kultur- und sozialanthropologischen Untersuchung, die auf meiner beruflichen Tätigkeit als Parkbetreuerin aufbaut, verstehe ich die in meinem Fall besondere Verflechtung von Theorie und Empirie. Zum einen ermöglichten mir meine jahrelangen praktischen Erfahrungen verschiedene Theorieansätze anhand eigener Beobachtungen und gelebter Erfahrungen zu überprüfen und besser zu verstehen. Zum anderen verhalfen mir theoretische Konzepte meine Sichtweise in der Arbeit mit den Kindern durch neue Perspektiven zu erweitern. Theorien unterliegen zwar immer einer Beschränkung, indem sie nur einen kleinen Teil der Welt erfassen und in einer zentralistischen und hegemonialen Sichtweise andere Perspektiven ausblenden können. Dennoch schließe ich mich der Meinung von Graue und Walsh an, dass für die Erfassung lokaler, kultureller und historischer Kontexte die Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorieansätzen von großem Nutzen ist (siehe Graue/Walsh 1998:13f, Miller 1998:52f).

In diesem Sinne möchte ich zunächst anhand theoretischer Konzepte mit gleichzeitigen kleinen Einblicken in die Praxis die für meine Arbeit essentiellen Themen *Kultur*, *Ethnizität* und *Identität* behandeln. Daran anschließend werde ich anhand von Beispielen aus meiner empirischen Arbeit das Modell der "Integralen Räume der Geborgenheit" vorstellen, in dem ich ethnologische Beiträge zu Identität, wie das Konzept der *home markers* von J. M. Wise mit dem integralen Ansatz des Philosophen Ken Wilbers verbinden werde.

4.1. Kultur

Als eines der zentralsten Themen in der Kultur- und Sozialanthropologie gilt natürlich 'Kultur' - ein Begriff, der umstritten und schwer zu umfassen ist, sehr unterschiedlich verstanden wird, jedoch im Alltag und in der Politik häufig gebraucht wird. Alfred L. Kroeber und Clyde Kluckhohn, die in den 1950er Jahren unterschiedliche Bedeutungen von 'Kultur' erforschten, fanden dazu an die 300 verschiedenen Definitionen (Kroeber, Kluckhohn 1952, nach Eriksen 1993:10). Eine besonders große Beliebtheit erfuhr der Kulturbegriff seitens der 'Cultural Studies' in den 1980er und 1990er Jahren, die gesellschafts- und kulturkritische Ansätze verstärkt in Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Philosophie und Soziologie einbrachten

(Gingrich 2005:27). Mit dieser starken Präsenz stand der Kulturbegriff jedoch auch zunehmend im Kreuzfeuer der Kritik, als er in der Debatte der 1990er Jahre seitens einer Gruppe von Gegnern (z.B. Adam Kuper, Eric Wolf, Leila Abu-Lughod, Tim Ingold, Verena Stolcke) wegen seines holistischen Anspruchs und seines homogenisierenden sowie festschreibenden Potentials heftig umstritten und zum Teil sogar verworfen wurde (Gingrich 2005:24; Strasser 2003:36; Hannerz 1996:31f). Diese Kritik war sicherlich wichtig, um die Gefahren 'harter' kulturellrelativistischer Ansätze sowie Konzepte, die auf Kulturentitäten beruhen, zu verdeutlichen. Unter 'harten' kulturellrelativistischen Ansätzen werden dabei solche verstanden, die von einem Nebeneinander kultureller Entitäten ausgehen und dazwischen harte differenzierende Grenzen setzen. 'Weiche' kulturellrelativistische Ansätze hingegen richten ihr Augenmerk auch auf die Gemeinsamkeiten, die über kulturelle Grenzen hinweg existieren.

Kultur – eine in sich abgeschlossene und unveränderliche Entität?

Gefahren und positive Impulse kulturellrelativistischer Ansätze

Ein grundlegendes Charakteristikum einer kulturellrelativistischen Sichtweise, ist, dass mit jeder spezifischen kulturellen Perspektive eigene Wertvorstellungen und weltanschaulichen Rahmenbedingungen verbunden sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass damit automatisch Gemeinsamkeiten über kulturelle Grenzen hinweg ausgeschlossen werden. Auch der amerikanische Kulturanthropologe Franz Boas, der den Begriff 'Kulturellrelativismus' als Gegenstück zum ethnozentristischen Evolutionismus und biologischen Determinismus in die wissenschaftliche Diskussion einbrachte, verstand Wertebegriffe wie Gewalt, Unterdrückung, Intoleranz und Rassenhass sehr wohl als etwas universal Gültiges und unterstrich "die Einheit der Menschheit bei grundsätzlicher Gleichwertigkeit aller Kulturen" (Gingrich 1999:85), wies aber gleichzeitig auf den relativen Charakter und das Selbstverständnis der lokalen Kulturen hin: "Jede Kultur sei in erster Linie aus ihren eigenen kulturellen Konzepten heraus beschreibbar und verständlich" (Gingrich ebd.). Dieser Hinweis ist meiner Meinung nach in einer Auseinandersetzung mit transkultureller Begegnung sicherlich unterstützend. Sobald jedoch in sich homogene und nach außen abgeschlossene kulturelle Einheiten damit verbunden werden, kann eine kulturellrelativistische Sichtweise auch in eine Sackgasse führen. Im Sinne der "Wissenschaftsethik", die in erster Linie mit der Verantwortung des Wissenschaftlers gegenüber der Anwendung seiner Erkenntnisse in Verbindung gebracht wird, und die meines Erachtens auch eine gewisse Verantwortung gegenüber der Förderung des Weltfriedens beinhaltet, erscheinen mir harte kulturellrelativistische Ansichten wie die des Politologen Bassam Tibi, der von einem "Krieg der Zivilisationen"³⁵ spricht oder auch jene von dem Politologen Samuel P.

³⁵ Tibi, Bassam: Krieg der Zivilisationen: Politik und Religion zwischen Vernunft und Fundamentalismus. Hamburg: Hoffmann u. Campe, 1995.

Huntington äußerst bedenklich, der mit seinem Buch über den "Kampf der Kulturen"³⁶ ebenfalls einen großen Einfluss auf die öffentliche Meinung und die Weltpolitik ausübt. Derartige Thesen seien laut der Untersuchung des Soziologen Gazi Çağlar, der im Rahmen einer Institutskonferenz zum Thema "Das Verbindende zwischen den Kulturen" die Sektion "Friedenskultur im Islam und im Christentum" leitete³⁷, bereits durch die kritische Wissenschaft hinreichend widerlegt worden (vgl. Çağlar 2001). Innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie war es in erster Linie die *culture and personality school*, die harte kulturellrelativistische Ansichten vertrat³⁸:

"Jede Kultur hat eine eigene, grundlegende Form von 'Schlüsselsymbolen' (...). Kultur sei ein integrales, kohärentes, relativ unveränderliches Ganzes, das nur von den Angehörigen dieser Kultur, aber kaum von Außenstehenden verstanden werden könne." (Gingrich 1999:87)

Zu den bekanntesten Vertreterinnen dieser Schule zählen Margaret Mead und Ruth Benedict, beide SchülerInnen von Franz Boas. Mead brachte unter anderem Fragen der kindlichen Entwicklung, von Sozialisation und Enkulturation mit *cultural patterns* in Verbindung, mit deren Hilfe sich Kinder innerhalb der betreffenden Kultur leichter zurechtfinden zu könnten (vgl. Mead 1953:8). Der Hauptkritikpunkt an diesem Ansatzes ist sicherlich, dass auch hier von kulturellen Einheiten, ausgegangen wurde, bei welcher "die amerikanische Kultur" zum Beispiel der "japanischen Kultur" gegenübergestellt wurde und jegliche innere Heterogenität damit übersehen wurde. Ein interessanter Aspekt an den Ansätzen von Ruth Benedict und Margaret Mead ist meines Erachtens jedoch, dass beide ihre Forschungsergebnisse über 'fremde' Kulturen als Spiegel und Auseinandersetzung mit ihren eigenen Kulturen benutzten. So umstritten und stereotypisierend diese auch sein mögen, Margaret Mead, die sich in späteren Arbeiten intensiv mit Akkulturation, Kulturwandel und Interkulturalität auseinandersetzte, ließ damit "ihrer eigenen 'zivilisierten' Nation wissen, dass von den 'Primitiven' etwas zu lernen war. (...) Die Vielfalt menschlicher Kulturen gelte es als Ressource zu betrachten, nicht als Handicap – eine Aufforderung, die bis heute noch so viel Gültigkeit besitzt wie damals" (Petermann 2004:710). Auf der anderen Seite versuchte sie aber auch in ihrer Auseinandersetzung mit globalen Akkulturationsprozessen und Zusammenhängen, ausgelöst durch die Atombombenabwürfe auf Hiroshima und Nagasaki, "eine gemeinsame Ethik zu entwerfen, getragen von einem interkulturellen, interethnischen Respekt, der auch die Achtung vor der Umwelt mit einzuschließen habe" (Petermann 2004:720). Ebenso erwähnenswert finde ich die Ansicht von Margaret Mead, "dass Unterdrückung, Krieg, die gesellschaftliche Benachteiligung der Frau etc. in allen Gesellschaften auf kulturellen Mustern beruhten, die erlernt würden und demnach auch durch kulturelle Prozesse des Umdenkens und Umlernens veränderbar waren"

³⁶ Huntington, Samuel P.: Der Kampf der Kulturen: die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München, Wien: Europaverlag, 1997.

³⁷ Die Institutskonferenz fand in der Zeit vom 7. bis 9.11.2003 im Austria Center Wien unter Ehrenschutz des Bundespräsidenten Dr. Thomas Klestil statt.

Vgl. URL: http://www.inst.at/kulturen/2003/03kulturprozesse/sektion_caglar.htm [09.11.2006].

³⁸ Von diesem Kulturkonzept hat sich die euroamerikanische Anthropologie jedoch spätestens seit den 1950-er Jahren ganz klar abgewendet (vgl. Gingrich 1999:87).

(Petermann 2004:710). Damit zeigte sie aber auch, dass die Konstruktion kultureller Muster nicht alleine auf primordiale Faktoren wie Sprache, *race*, regionale Abstammung, Verwandtschaft und gemeinsame Religion zurückführbar sei, sondern sämtliche Kontexte, in denen sich der Mensch bewegt, dabei einen Einfluss ausüben können. Manche dieser Gedanken, wie jene zur Interkulturalität, zu Zusammenhängen zwischen Macht und kulturellen Mustern oder zu globalen Prozessen, waren sicherlich für jene Zeit sehr fortschrittlich und haben bis heute ihre Gültigkeit. Das alte, starre und ortsbezogene Kulturkonzept jedoch, welches Kulturen als voneinander abgegrenzte Einheiten verstand, erfuhr zumindest seit dem zweiten Paradigmenwechsel³⁹ in den theoretischen Konzeptionen der Kultur- und Sozialanthropologie keine Legitimierung mehr. Dennoch wurde es "zunehmend als implizite Grundlage von empirischen Arbeiten, die einen Beitrag zu statischen Differenzierungen liefern, enttarnt" (Strasser 2003:36). Wahrscheinlich ist dies zurückzuführen auf die Ordnung stiftende Funktion den klaren Rahmen dieser veralteten Auffassung von Kultur, innerhalb dessen es leichter fällt kulturelle Unterschiede zu analysieren (Hastrup/Olwig 1997:1).

Auswirkungen des 'harten' Kulturbegriffes auf Interkulturelles Lernen

Auch im Bereich des Interkulturellen Lernens scheint die im vorigen Abschnitt erwähnte Ordnung stiftende Funktion des herkömmlichen Kulturbegriffes eine Rolle zu spielen. Zum Ausdruck kommt diese immer wieder in Form von festschreibenden Kategorisierungen. Der Wiener Kultur- und Sozialanthropologe Wolfgang Gröpel, der als Experte in Fragen zur Interkulturalität im schulischen Bereich bezeichnet werden kann⁴⁰, weist in diesem Zusammenhang auf Ansichten über konfligierende Wertorientierungen hin, die auf eben solchen Kulturentitäten basieren:

"(...) In den Sozialwissenschaften wird dieses Phänomen folgendermaßen bezeichnet: 'zwischen den Welten', 'Bikulturalismus', 'KulturpendlerIn', 'Grenzgängertum zwischen den Kulturen'. (...) Allen Begriffen ist eine kulturrelativistische terminologische Tendenz zu eigen, implizieren sie doch zumindest ihren Begrifflichkeiten nach Kulturentitäten". (siehe Gröpel 1997:22)

Dabei scheinen Vorstellungen von 'Bikulturalismus' sowohl in der Theorie als auch in der alltäglichen Praxis eine besonders häufige Anwendung zu finden. Charakteristisch für die darin enthaltene Sichtweise ist laut Käthi Dorfmueller-Karpusa (1997:29ff), dass zwei Orientierungspole bzw. zwei Welten⁴¹ das Leben von MigrantInnen prägen: die "erste Kultur",

³⁹ Ende des 20. Jahrhunderts kam es in der euro-amerikanischen Anthropologie zum zweiten Paradigmenwechsel, um die Stagnation, in welche die nordamerikanische Anthropologie durch den 'harten' Kulturrelativismus, Neo-Evolutionismus und Korrelationsstudien geraten war, zu überwinden. "Als Teil des anthropologischen Analyseinstruments führt die postmoderne Kritik endgültig die Dimension von regionalen und globalen Interaktionen, von Prozesshaftigkeit, multiplen Perspektiven und Interessen und von umstrittenen Hegemonien ein" (Gingrich 1999:201).

⁴⁰ Vgl. URL: http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/groepel15.htm [06.09.2009].

⁴¹ Diese zwei Welten, die üblicherweise mit ethnischen und nationalen Identitäten verbunden werden, verstehe ich als Konstrukte im Sinne von Benedict Andersons "imaginierten Gemeinschaften" und nicht als natürliche Begebenheiten.

die mit der Herkunftsfamilie in Verbindung gebracht wird, und die "zweite Kultur", die mit dem Aufnahmeland assoziiert wird. Zwischen diesen beiden Polen gilt es eine Synthese zu finden, "um die Barriere zwischen den beiden Kulturen zu überwinden" (Dorfmüller-Karpusa 1997:32) und zwischen den Extremen von Assimilation und Ghettoisierung eine, wenn auch labile, Balance zu finden (Vgl. Böhm u.a. 1999:76). In der Auseinandersetzung mit diesen zwei Welten komme es zu einem fortdauernden "Vergleichen zwischen Menschen, ihren Verhaltensweisen und ihren Beziehungen (...). Alles wird unter dem Vorzeichen der jeweils anderen Kultur evaluiert, kein Urteil bleibt fest an einen einzigen Bezugspunkt gebunden" (Dorfmüller-Karpusa 1997:34). Obwohl dieses Konzept aufgrund seines stark relativistischen, geschlossenen und essentiellen Verständnisses von Kultur eigentlich nicht vertretbar ist, findet es dennoch sehr oft Anwendung im interkulturellen Arbeitsbereich sowie in der dazugehörigen fachlichen Literatur, wo Kulturen von MigrantInnen auf eine 'in sich homogene Nationalkultur des Herkunftslandes' reduziert werden und einer 'in sich homogene Kultur des Aufnahmelandes' gegenübergestellt werden (vgl. Böhm 1999:80f). Die Vorstellung von Kulturen als "islands or spheres"⁴² ist es, welche auch laut Wolfgang Welsch den Interkulturellen Ansatz in einer Sackgasse enden lässt. So konnte ich keine Literatur zu praktischen Anleitungen interkultureller Spiele finden, welche diesen 'methodologischen Essentialismus' nicht enthalten. Auch das praktisch orientierte Anleitungsbuch über Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen von Helmut Rademacher (1991) baut eindeutig auf 'harten' ortsbezogenen Kulturkonzepten auf, auch wenn sein Ansatz gut gemeint war und ein besseres interkulturelles Verständnis zum Ziel hatte. Indem Rademacher zum Beispiel eine durchgehende Unterscheidung in 'deutsche' und 'türkische' oder sogar 'deutsche' und 'ausländische' Kinder (Rademacher 1991:66 u. 100) macht, also in sich abgegrenzte kulturelle Einheiten unterteilt, fördert er damit die Bildung von Nationalismen und Stereotypenbildungen und legt den Kulturen der Kinder Grenzen auf, die nicht der Realität entsprechen.

"Nationalism has led to a notion of culture as something which is possessed by all of humankind, but in separate, bounded and unique cultural wholes which correspond to distinct and localized social groups."
(Hastrup/Olwig 1997:4f)

Rademacher's Polarisierung in 'Deutsche' und 'Ausländer' (Rademacher 1991:66 u.102) fördert darüber hinaus aber auch schon bestehende Machtverhältnisse in Verbindung mit Wertungen zu untermauern. Das 'ausländische' Kind wird zum "distinctive Other" gemacht, das ja eigentlich 'ins 'Ausland' gehört und dem das privilegierte "Western Self" bzw. das 'österreichische' Kind, wenn auch nicht bewusst, übergeordnet ist (vgl. Strasser 2003:26). Auch Appadurai kritisiert die Unterscheidung zwischen 'ihnen' und 'uns' analog zu 'Natur' und 'Kultur', welche eine asymmetrische Beziehung zum Ausdruck bringt (Appadurai 1993, nach Hastrup/Olwig 1997:7). Ähnlich wie in humanistischen und interpretativen Ansätzen, in denen Ausdrücke wie "primitiv und zivilisiert, traditionell und entwickelt" gegenübergestellt werden,

⁴² Welsch (1999): URL: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html> [21.03.2009].

verhindern "jene dichotomen Konzeptionen (...) einen Blick auf die Verbundenheit der Räume und die Verwobenheit von kapitalistischen Zentren mit peripheren Ökonomien" (Strasser 2003:26). Mit der Dichotomisierung in 'Inländer' und 'Ausländer' geht in diesem Sinne eine Verschleierung jener transnationalen Räume einher, die zum Beispiel durch die Anwerbung von 'GastarbeiterInnen' in den 1960er Jahren entstanden, wo nationale Räume miteinander verbunden wurden, Wanderung zu etwas Alltäglichem wurde und auch der ortsbezogene Heimatbegriff seine Gültigkeit verlor. Karen Fog Olwig kritisiert in diesem Zusammenhang auch die lange angenommene 'Natürlichkeit' von Sesshaftigkeit in Bezug auf *natives*, von denen angenommen wird, sie würden in sich abgeschlossenen, ortsgebundenen kulturellen Ganzheiten leben. Diese Annahme führe lediglich zu Schlussfolgerungen von 'Entwurzelung' und dem 'Verlust kultureller Basis': "In this line of thinking, to move, unless part of regular nomadic patterns, has implied uprootedness and hence the loss of a firm cultural foundation" (Olwig 1997:18).

Auch in Vorstellungen, die auf dem Konzept des 'Multikulturalismus' basieren, besteht die Gefahr, die Konstruktion kultureller Entitäten zu fördern, sofern nicht auch Gemeinsamkeiten und Überschneidungen sichtbar gemacht werden (vgl. Yuval-Davis 1998:172). Darüber hinaus werden kulturellen Entitäten als etwas in sich Homogenes dargestellt, obwohl schon innerhalb derselben Familie, und innerhalb einer 'Ethnie' erst recht, sich die Kulturen⁴³ ihrer Mitglieder nicht hundertprozentig decken, sondern nur überlappen können, sodass vielmehr von einer kulturellen Einzigartigkeit eines jeden Individuums gesprochen werden müsste. Der Sozialpädagoge Hartmut M. Griese vertritt in diesem Zusammenhang sogar die Auffassung eines "individualistischen Kulturbegriffs" und entwickelte daraus sein Konzept der "intersubjektiven Bildungsarbeit" (vgl. Griese:21f).

Bei Ausdrücken wie 'Bikulturalismus', die immer wieder in Gesprächen und Literatur über 'Kinder mit Migrationshintergrund' Anwendung finden (siehe Kalayci 2001:60f), sind all diesen Erkenntnissen folgend ein Konstrukt, das auf in sich homogen vorgestellten kulturellen Entitäten aufbaut, die es in der gelebten Praxis eigentlich nicht gibt. Außerdem kommen solche Ansichten dem Wiener Ethnologen Karl M. Reiser zufolge einer Stigmatisierung gleich, welche die "realen Handlungsorientierungen und -kompetenzen unterschätzt. (...) Ihre Anwendung in Form einer polaren bzw. dualen Gegenüberstellung einer Einwanderergesellschaft, die auf eine Aufnahmegesellschaft trifft, ist unzureichend" (Reiser 1997:55ff, nach Gröpel 1997:22). Die Konstruktion von Bikulturalität jedoch zu ignorieren würde die Tatsache verschleiern, dass sie im Alltag sehr oft auf eine 'selbstverständliche' Art und Weise Verwendung findet⁴⁴ und auch in den Vorstellungen der Betroffenen selbst ein Thema ist, wie in der Aussage des

⁴³ In Anlehnung an Johann Gottfried Herder sowie Franz Boas treten Barnard und Spencer für den verstärkten Gebrauch der Pluralform, also 'Kulturen' ein (vgl. Barnard/Spencer 1996:137f).

⁴⁴ Zum Beispiel in der Symbolik zweier Nationalflaggen (einer türkischen und einer österreichischen), die ich über dem Eingang eines Supermarktes in der Nähe des betreffenden Parks oder auch in vielen Moscheen antraf.

dreizehnjährigen Willy zum Ausdruck kommt:

Wi: Ich bin eigentlich halb Österreicher halb Serbe. (...) Weil meine Muttersprache ist Serbisch und ich bin hier in Wien geboren, also bin ich halb halb.

S: Also Rumänisch ist nicht deine Muttersprache?

Wi: Das ist die Sprache eigentlich von meinem Vater. Also wenn mich einer fragt, was ich bin, sag ich "Serbe". Weil, wenn ich hier "Österreicher" sage, dann sagen die: "jå jå (mit Wiener Akzent), das stimmt nicht!" (...) Die fragen mich "Bist du ein Österreicher? Hundertprozentig nicht." Dann hab ich "ja" gesagt, "ich bin ein Serbe."

S: Wolltest du denen sagen, dass du dich als Österreicher siehst?

Wi: Ja, ich wollte sagen halb halb, aber ... dann nicht mehr. (Willy: 13; Interview am 27.04.2004)

Indem von der Gesellschaft, diesem Beispiel nach zu folgen, nicht einmal bikulturelle Identitäten akzeptiert werden, frage ich mich, ob auf der Basis eines nationalen Kulturkonzeptes es dem Individuum überhaupt möglich sein kann eine "balancierte Identität" zu erreichen, "eine Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, zwischen den Anforderung der anderen und eigenen Bedürfnissen sowie zwischen dem Verlangen nach Darstellung dessen, worin es sich von anderen unterscheidet, und der Notwendigkeit, die Anerkennung der anderen für seine Identität zu finden" (Krappmann 1969:9). Aus diesem Grund ist es meines Erachtens absolut erforderlich den Kulturbegriff zwar nicht zu verdammen, sondern ihn neu zu konzipieren, wie es in der Kultur- und Sozialanthropologie schon seit einiger Zeit geschieht.

Perspektivenvielfalt eines reformierten Kulturbegriffes

Trotz der Gefahren, die starre Kulturkonzepte mit sich bringen können, traten innerhalb der Kulturdebatte der 1990er auch etliche EthnologInnen wie Ulf Hannerz, Arjun Appadurai, Marshall Sahlins, Margaret Lock und Frederik Barth für eine Weiterverwendung eines reformierten Kultur-Begriffs ein (Gingrich 2005:24). "It is still the most useful key word we have to summarize that peculiar capacity of human beings for creating and maintaining their own lives together (...)" (Hannerz 1996:43). Auch Andre Gingrich steht für die Weiterverwendung des Kulturbegriffes mit folgender Begründung: "Gerade wenn es um Macht, Herrschaft und Hierarchien in Gesellschaften geht, würde man bei Verzicht auf den Kulturbegriff ein entscheidendes Mittel der Analyse dessen verlieren, womit Loyalität erzeugt und Mobilisierung⁴⁵ bewerkstelligt werden kann" (Gingrich 2005:25). Auch in Bezug auf den Integrationsansatz von Rainer Bauböck, der ja wie oben beschrieben für eine Anerkennung kultureller Differenzen eintritt, spielt meines Erachtens nach der Kultur-Begriff nach wie vor eine wichtige Rolle, um die unterschiedlichen Formen der menschlichen Existenz beschreiben zu können. Indem er jedoch ganz verworfen wird, würde ein brauchbares Werkzeug fehlen, besonders in Hinblick auf eine gelungene Integration, welche sich von 'Assimilation' eben durch die Akzeptanz dieser kulturellen Besonderheiten unterscheidet. Als ein Beispiel aus meiner interkulturellen Arbeit im Park verstehe ich die bewusste Aufforderung an die Kinder, ihre

⁴⁵ Mehr zu "empowerment" siehe Yuval-Davis 1998: 173ff.

Lieblingmusik, die sie zu Hause hören, mitzubringen und darauf hinzuweisen, dass diese Musik auch in anderen Sprachen als in Deutsch und Englisch sein kann. Im Laufe der Zeit wurde es schließlich selbstverständlich, dass die Kinder nicht mehr nur zur Musik in englischer Sprache ihre Brakedance-Künste zeigten, sondern auch in polnischer, serbischer, kroatischer, bosnischer, türkischer und albanischer. Der ähnliche Musikstil (z.B. Rap) bzw. bekannte Melodien oder Rhythmen in unterschiedlichen Sprachen, sowie das gemeinsame Tanzen dazu, stellten dabei das verbindende Element dar, welches interkulturelle gegenüber multikulturellen Ansätzen auszeichnet.

Schwacher Differenzbegriff

Um eben vorhandene Gemeinsamkeiten über kulturelle Differenzierung nicht zu übergehen, plädiert Lawrence Grossberg anstelle der 'harten' Version von Differenz, welche Verschiedenheit zum Ausdruck bringt, für eine 'schwache' Version in Form von 'Andersheit' – "otherness which recognizes that the other exists, in its own place, as what it is, independently of any specific relations" (Grossberg 1996:94). Der Gebrauch dieses 'schwachen Differenzbegriffes' ermöglicht eine Positionierung, "wonach 'Kulturelles' nicht auf 'Differenz' reduzierbar ist und wonach Gemeinsamkeiten auch quer zu mehr oder minder 'schwachen' kulturellen Unterschieden anerkannt werden" (Gingrich 2005:29).

Ungleichheiten und Machtspiele im Zusammenhang mit kultureller Differenz

Ein wichtiger Beitrag im Umgang mit der kulturellen Differenz kommt aus der feministischen Anthropologie, welche "sowohl die Dichotomie und Gleichheit als auch die scheinbare Inkompatibilität zwischen feministischen und multikulturellen Ansprüchen in Politik und Theorie zu überwinden" (Strasser 2003:48) versucht. Floya Anthia (2002) behandelt in ihren Ausführungen zu "translocational positionality" genau dieses "Recht auf Differenzen und die Möglichkeit der Bekämpfung von Ungleichheiten unter Anerkennung beider Aspekte" (Strasser 2003:48). Als ein Beispiel für solche Ungleichheiten und Machtspiele im Zusammenhang mit kultureller Differenz führen Akhil Gupta und James Ferguson folgendes Beispiel an:

"If (...) it is acknowledged that cultural difference is produced and maintained in a field of power relations in a world that is already spatially interconnected, then the restriction of immigration becomes visible as one of the main means through which the disempowered are kept that way." (Gupta/Ferguson 1992:17, nach Strasser 2003:37)

Kulturelle Differenzen werden also innerhalb bestimmter Machtkonstellationen, die kolonialer, neokolonialer, wirtschaftlicher, politischer, aber auch individueller Art sein können in Form von gesellschaftlichen Beziehungen konstruiert und stehen nicht für sich alleine (Gupta/Ferguson

1992, nach Hastrup/Olwig 1997:7 u. 9). Hierbei stellt sich die Frage, ob kulturelle Differenz unbedingt mit Wertungen verbunden sein muss oder ob sie nicht auch als gleichwertig akzeptiert werden kann. Damit Machtverhältnisse durch Differenzen nicht noch zusätzlich untermauert werden, ist das Sichtbarmachen von Gemeinsamkeiten besonders wichtig.

Dekonstruktion des in sich abgeschlossenen, ortsgebundenen Kulturkonzeptes

Eine weitere wesentliche Bedingung für den Gebrauch des Kultur-Begriffs ist wie schon mehrfach angedeutet die Dekonstruktion des in sich abgeschlossenen, ortsgebundenen Kulturkonzeptes, welches aufgrund der komplexen und mobilen Lebensweisen der Menschen selbst, aber auch des globalen Mediennetzes, über das Informationen und Bilder in alle Welt geschickt werden können, nicht der Realität entsprechen kann (Hannerz 1996:17f, Appadurai 1991:192). Selbst weit abgelegene Gesellschaften leben nicht in Isolation vom Rest der Welt (Hastrup/Olwig 1997:4ff, Olwig 1997:32) und sind nach außen durchlässig und offen, weil sie eben über lokale Kontexte hinaus verbunden sind (Strasser 2003:37). Auch Eric Wolf zufolge gab es schon vor 1492 aufgrund von Fernhandel, Schrift, überlokaler religiöser Traditionen oder Migrationsprozessen kaum mehr isolierte Lokalgemeinschaften (Gingrich 2002:21). Überdies hinaus sind Migrationsbewegungen für viele Menschen inzwischen Selbstverständlichkeiten, welche in der Aussage einer von Olwigs Interviewpartnerinnen treffend zum Ausdruck kommt: "It is natural for people to move around" (Olwig 1997:18). Im Gegensatz zu der häufig als Natürlichkeit angenommenen Sesshaftigkeit von Menschen sollte nach James Clifford, welcher Kulturen als "sites of dwelling and travel" versteht, das wandernde Element überhaupt mehr in den ethnologischen Diskurs mit hinein genommen werden (Clifford 1992:103, nach Olwig 1997:18). Mithilfe eines deterritorialisierten Kulturkonzeptes ist es schließlich möglich soziale und ökonomische Verbindungen, Netzwerke und Verwandtschaftsbeziehungen, die sich über translokale und transnationale Räume erstrecken, zu erfassen:

"The shift away from locality as the boundary and site for cultural production has allowed anthropologists to take more cognizance of migrants and travellers whose social networks and frames of reference are likely to be dispersed and multilocal rather than conveniently fixed in one place". (Amit 2000:13)

Diese erweiterte transnationale Auffassung von Kultur schließt jedoch die lokale Ebene nicht aus, sondern bedeutet vielmehr, dass beide Bereiche nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Um genau diese "Dialektik von 'externen Einflüssen' und 'lokal Gewachsenem'" (Gingrich 2002:11) untersuchen zu können, schlägt Karen Fog Olwig das Konzept der *cultural site* vor. Als Beispiele für derartige *cultural sites*, die durch lokale und globale Bindungen gekennzeichnet sind, führt sie das *family land* und das *family house* an, also "cultural institutions which have developed in the interrelationship between global and local ties" (Olwig 1997:17). "(...) people on the move create social and cultural contexts, or in the

words of Appadurai, imagined worlds which facilitate meaningful interaction" (Olwig 1997:35). Für die Umschreibung der deterritorialisierten, transnationalen und globalen Bewegungen, welche mit diesen *cultural sites* einhergehen, ist Appadurai's Konzept der prozessualen, globalen Flüsse (*global cultural flows*) und 'Landschaften' (*scapes*) (Appadurai 1996:33f) sehr hilfreich. Im empirischen Teil dieser Arbeit werde ich mich bei der Untersuchung des 'Familienheims im Herkunftsland und in der Diaspora' auf diese beiden Konzepte beziehen und noch näher darauf eingehen.

Globalisierung und kulturelle Heterogenität

Neben sozialen und kulturellen Netzwerken, die innerhalb dieser *cultural sites* entstehen, spielen aber auch die neuen globalen Kapitalbewegungen eine wesentliche Rolle. Sie gehen "Hand in Hand mit 'flows' von Objekten, Personen, Bildern und Diskursen mit unterschiedlichen Richtungen, Geschwindigkeiten und Zwecken. Daraus ergeben sich systematische *disjunctures* und Widersprüchlichkeiten zwischen diesen *flows*: Transnationale Medienflüsse z.B. erzeugen Bilder vom 'guten Leben', welche vor Ort nicht befriedigt werden können (und sollen)" (Gingrich 2002:29). Ulf Hannerz betont im Zusammenhang mit der Globalisierung, dass die transnationalen kulturellen *flows* aber auch in sich different sind (Hannerz 1992:262) und infolge globaler ökonomischer Zusammenhänge Asymmetrien von Zentrum/Peripherie-Beziehungen folgen (Hannerz 1992:234). Sabine Strasser streicht im Zusammenhang mit der Globalisierung die mögliche Verstärkung von Differenzierungen, im Gegensatz zu der oft befürchteten Homogenisierung, hervor:

"Ökonomische Globalisierung verstärkt die hierarchische Verbundenheit von Räumen und bringt neue 'flows' von Menschen, Technologien, Finanzen und Wissen hervor. Sie wird allerdings nicht - wie oft angekündigt - globale kulturelle Homogenisierung nach sich ziehen, sondern genauso kulturelle Differenzen vervielfältigen." (Strasser 2003:37)

Jonathan Friedman ist ebenfalls überzeugt, dass ethnische und kulturelle Fragmentierung mit moderner Homogenisierung einhergeht und diese einander nicht ausschließen (Friedman 1990:311, nach Strasser 2003:37). Ulf Hannerz wiederum spricht von einer 'globalen Ökumene'⁴⁶ oder auch "metaculture of difference" (Hannerz 1996:50ff), welche in sich Entitäten bzw. so genannte Kulturen beinhaltet, "which are becoming more like subcultures within this wider entity" (Hannerz 1992:218), und die in asymmetrischen Zentrum/Peripherie-Beziehungen miteinander in Verbindung stehen. Im Gegensatz zu einer homogenisierten und nach außen geschlossenen Auffassung von Kultur handle es sich bei dieser Form von Kreolisierung um eine kreative "Reformulierung globaler Symbole in lokalen Kontexten. Auch wenn Barbie, Coke, McDonald's und Reality TV weit verbreitet sind, werden sie vor Ort unterschiedlich kontextualisiert und interpretiert" (nach Strasser 2003:37). Innerhalb des

⁴⁶ Kopytoff zitierend beschreibt Hannerz "the ecumene as a 'region of persistent cultural interaction and exchange'" (Hannerz 1992:296).

Forschungsschwerpunkts (FSP) 'Lokale Identitäten und überlokale Einflüsse'⁴⁷ wurde ebenfalls die innere Heterogenität von Kultur und deren Eingebundenheit in translokale Zusammenhänge sowie kulturelle Mehrdimensionalität hervorgehoben und von Andre Gingrich folgenderweise zusammengefasst:

"Heterogenität von Kultur, welche sich stets in räumlich-regionalen und zeitlich-historischen Kontexten entwickelt, (...) schließt zugleich überregionale, deterritorialisierte und u. U. transnationale Einflüsse a priori ein, wie auch interaktive Prozesse und Resultate von Kreolisierung vor Ort und nach Außen hin. Zugleich impliziert dies auch kulturelle Mehrdimensionalität - nämlich dass Gruppen wie Individuen mehrere kulturelle Identitäten haben können (z.B. solche von lokaler Exklusivität, von regionaler Vielfalt, und zugleich solche von überregionaler Zugehörigkeit)." (Gingrich 2002:12)

Der Mensch als aktives Subjekt in der Reproduktion und Transformation von Kultur

Kulturen werden in bestimmten Kontexten konstruiert und unterliegen einer ständigen Veränderung, die jedoch nicht alleine durch Strukturen und fixe Koordinaten eines Raumes bestimmt werden, sondern durch soziale Praktiken menschlicher Akteure (Hastrup/Olwig:4):

"The individual is no longer seen as the passive enactor of culture, reflecting the so-called 'fax model of internalising culture', which casts the person as a machine copying public messages into private psyches (Strauss and Quinn 1994). Instead, individual actors are seen as motivated human agents, whose activities constitute whatever 'culture' there is for anthropologists to study." (D'Andrade/ Strauss 1992, nach Hastrup/Hervik 1994:6)

Dabei gehe es nicht um abstrakte Regeln und Codes, sondern um praktische Erfahrungen, welche von Werten, Emotionen und bestimmten Motiven begleitet sind (Hastrup/Hervik 1994:7). Der Akzent bei der Erforschung dieser Prozesse, in denen Kultur reproduziert und transformiert wird, sollte demnach nicht nur auf die Sprache und kognitiven Kategorien gelegt werden, da auch im Körper Erfahrungen, Erinnerungen und Gefühle gespeichert sind:

"(...) experience and memory are embodied and not only (re-)cognized in language. (...) it is no longer possible to claim that language mirrors reality and that language, consequently, is a privileged entry into any culture. (...) Most social experience lies beyond the words." (Hastrup/Hervik 1994:7f)

Enkulturation - also die Internalisierung von Kultur - passiert demnach auf verschiedenen Ebenen, die nicht alleine über kognitive Kategorien erfassbar sind, sondern die es über direktes Erleben (siehe Hannerz 1996:40; Hastrup/Hervik 1994:6) mit zu erfassen gilt:

"(...) internalisation should be viewed as a holistic experience within the interpersonal realm, comprising thought, feelings and emotions. One is tempted to label it a 'total social experience', with a bow to a prominent ancestor of social anthropology. Internalisation points to the locale of both cognised and embodied knowledge, while also stressing its link to the extrapersonal realm of the public world - towards which language reaches out." (Hastrup/Hervik 1994:5)

⁴⁷ Vgl. URL: <http://www.wittgenstein2000.at> [03.07.2008].

Während in den verschiedenen Ansätzen innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie in Bezug auf die Reproduktion und Transformation von Kultur neben der mentalen Ebene zunehmend auch die körperliche und emotionale Ebene miteinbezogen werden, geschieht eine Auseinandersetzung mit der geistigen Ebene, die auf einem universellen Bewusstsein basiert, nur sehr am Rande. Der Philosoph Ken Wilber, der die universelle Ebene in seinem integralen Ansatz mitdenkt, vertritt diesbezüglich die Meinung, dass es sehr wohl in allen Kulturen "gewisse gemeinsame Tiefenstrukturen" gibt, "während die Oberflächenstrukturen, die tatsächlich Manifestationen dieser gemeinsamen Merkmale, in der Tat relativ, kulturspezifisch und historisch bedingt sind" (Wilber 2002:63).

"[Die] Leugnung jeglicher Form objektiver Wahrheit und ihrer Auflösung in einem kulturellen Konstruktivismus (...) [machen] alle Erkenntnisbehauptungen zu intersubjektiven Konstrukten. (...) Natürlich sind Aspekte der Erkenntnis intersubjektiv konstruiert, aber diese Konstruktionen vollziehen sich in Netzen subjektiver, objektiver und interobjektiver Wirklichkeiten, die die Konstruktion einschränken." (Wilber 2002:58f)

Auch Seyla Benhabib weist auf die universellen Zusammenhänge hin, in der wir uns als "community of interdependence" befinden und Verantwortung tragen müssen:

"Not only what we say and think but also what we eat, burn, produce, and waste has consequences for others about whom we may know nothing, but whose lives are affected by our actions. (...) We have become moral contemporaries, even if not moral partners, caught in a net of interdependence, and our contemporaneous actions will also have un contemporaneous consequences. This global situation creates a new 'community of interdependence'." (Benhabib 2002:36)

Aufgrund eben dieser Verbindungen und Abhängigkeiten sei die Artikulation eines "pluralistic enlightened ethical universalism on a global scale" (Benhabib 2002:36) erforderlich. Es sei sogar ein unabdingbarer "pragmatic imperative to understand each other and to enter into a cross-cultural dialogue" (ebd.:36). Nur mit Hilfe der moralischen Konsequenzen eines derartigen Imperativs könnten in der globalen Konfrontation zwischen Kulturen, Sprachen und Nationen Übergriffe auf das Leben anderer Menschen vermieden werden. Grundlage einer solchen "moral community" seien "universal respect" sowie "egalitarian reciprocity", welche allen Teilhabenden gleiche Rechte in der Mitbestimmung der Regeln gesellschaftlichen Zusammenlebens zuspricht (Benhabib 1992:29ff, 2002:37). Es gehe jedoch nicht darum "communicative agreement" in dieser Universalität zu suchen, sondern um etwas das "non-self-contradictory" ist (Benhabib 1992:28). Die Herausforderung in diesem Zusammenhang ist sicherlich wie mit den vielen Wahrheiten, die oft gegensätzlich scheinen, umgegangen wird. Eine Möglichkeit dabei ist, diese Wahrheiten auf verschiedenen Ebenen zu untersuchen, nämlich auf der persönlich-subjektiven, der kollektiv-intersubjektiven, der kollektiv-interobjektiven sowie der universell-objektiven Ebene. Diese Unterteilung orientiert sich am Ansatz von Ken Wilber, der in diesem Zusammenhang von Quadranten spricht, die jeweils für

verschiedene Geltungsansprüche oder "Arten von Wahrheit" stehen (Wilber 2002:43). Diese Ebenen sind natürlich auch der Kultur- und Sozialanthropologie nichts Neues. Allerdings wurden sie meist in den einzelnen Strömungen, die es in der Geschichte der Kultur- und Sozialanthropologie gab, lange Zeit isoliert behandelt, indem man von einem Pol zum anderen schwenkte⁴⁸. Erst seit den 80er Jahren befassten sich EthnologInnen verstärkt mit dem Phänomen der Globalisierung und brachten es in Zusammenhang mit lokalen und intersubjektiven Kontexten. Außerhalb des Mainstream gab es jedoch auch mehrdimensionale Ansätze, wie den von Robert Redfield, der auf drei Kategorien aufbaut: einer 'individuellen', einer 'kulturellen' und einer 'universellen'. Jede dieser Kategorien ist außerdem in einen inneren, angeborenen sowie einen äußeren, erlernten Bereich aufgeteilt, weshalb Redfield letztendlich von sechs verschiedenen Kategorien spricht (nach Hannerz 1996:33). Ulf Hannerz, zieht dieses Konzept für seinen reformierten Kulturbegriff heran, benennt die zweite Kategorie jedoch von 'kulturell' auf 'kollektiv' um. Die längste Zeit hätten EthnologInnen sich in der kollektiven Kategorie, mit der Betonung auf Differenzen bewegt, nun sei es anscheinend an der Zeit, auch die universelle Ebene, in der Menschen ähnliche Erfahrungen miteinander teilen, verstärkt mit einzubeziehen" (Hannerz 1996:34).

⁴⁸ So konzentrierten sich Vertreter der Cultural and Personality Richtung, wie z.B. Margaret Mead und Ruth Benedict, auf eine subjektzentrierte persönliche Dimension von Identität (Gingrich 2000:14); in der Nachkriegszeit lag wie z.B. bei Robert Redfield der Akzent auf dem Universellen (Wolf 1964:20, nach Hannerz 1996a:174); die strukturalistisch-funktionalistische Gruppe rund um Evans-Pritchard wiederum legten ihren Schwerpunkt auf den Einfluss äußerer Strukturen; und in der Ethnizitätsforschung wurde das Hauptaugenmerk auf die intersubjektiven Beziehungen zwischen kulturellen Gruppen gelegt.

4.2. Ethnizität

Du bist

Masken werden aufgesetzt
Jeder verpasst jedem eine Identität
So schwer war es nie selbst zu sein

Hände greifen nach deinem Herz
Ziehen hin und her
Die Zeit teilt dich in deine Bruchteile

Sammele deine Teile auf, bis du
Bist
Du bist du
Bis du bist
Sei Olivenmus zwischen den Zähnen
Schwimm ohne mit der Wimper zu zucken
Setz dich in ein Cafe am Ring
Bestell dir das Leben
Bis du bist
Du bist Minuten

(Seher Çakır⁴⁹ 2004:131)

Ethnizität bezeichnet ein soziales Verhältnis, ein oftmals asymmetrisches Beziehungssystem von Menschen und Menschengruppen (Ethnien), die sich voneinander durch kulturelle Inklusion und Exklusion abgrenzen. Die kollektiven Eigen- und Fremdzuschreibungen entstehen dabei nur in Beziehung zum 'anderen' infolge der Abgrenzung: "Sie müssen wissen, wer sie nicht sind, um zu wissen, wer sie sind" (Hall 1999:93). Trotz Zusammenhang mit kulturellen Besonderheiten sollte Ethnizität jedoch laut Andre Gingrich nicht mit Kultur verwechselt werden. Ethnizität sei vielmehr als ein Beziehungsgeflecht zu verstehen, indem unter Einfluss der jeweiligen Situation ausgewählte Aspekte der beteiligten Kulturen Bedeutung erhalten (vgl. Gingrich 1998:105):

"Eine Frage von Ethnizität ist, wenn zu einem gegebenen Zeitpunkt in einer bestimmten Region eine selektierte Gruppe von Kulturaspekten in die Praxis und die Vorstellungswelten der beteiligten Gruppen eingeführt wird. Dort dienen sie dazu, Beziehungen der Symbiose, der Gegenseitigkeit, aber auch der Abgrenzung herzustellen." (Gingrich 1998:106)

Einen wichtigen Beitrag für die Ethnizitätsforschung⁵⁰ leistete in diesem Zusammenhang der norwegische Ethnologe Fredrik Barth (1969) mit seinem Konzept der 'ethnischen Grenzen'.

⁴⁹ Seher Çakır ist Schriftstellerin und Journalistin. Sie ist 1971 in Istanbul geboren und lebt seit 1983 in Wien.

⁵⁰ Obwohl die Anfänge der Ethnizitätsforschung in Form von Akkulturationsstudien schon auf die 1920/30er Jahre zurückreichen (Strasser 2003:29) und in den 1940er Jahren Phänomene wie Ethnisierung, Gruppenmitgliedschaft, Stereotypisierungen sowie Grenzziehungen zwischen Gruppen im urbanen Kontext untersucht wurden (Eriksen 1993:20ff), ist Ethnizität ein Begriff, der erst in den 60er Jahren im anglo-amerikanischen Raum entstand, als man zunehmend das Scheitern der 'melting-pot'-Idee feststellte (Orywal/Hackstein 1993:593).

Barth stellte das Thema der Grenzziehung zwischen ethnischen Gruppen in den Mittelpunkt und kritisierte die Festschreibung von ethnischen Gruppen als "culture-bearing units", die auf der Basis einer gemeinsamen Substanz objektiver Merkmale (z.B. Sprache, Abstammung, Kultur, Religion) innerhalb eines zeitlichen Kontinuums und eines bestimmten Territoriums, festgeschrieben werden (substantialer Ansatz)⁵¹. Auch Orywal und Hackstein kritisieren dieses essentialistische Verständnis von Ethnien, das bis in die 60er Jahre vorherrschte, und betonen die Notwendigkeit den Fokus auf die Akteure zu richten (Orywal/Hackstein 1993: 594).

Alleine schon wegen der kulturellen Differenzen, die immer auch innerhalb derselben ethnischen Gruppe vorhanden sind (obwohl sie dort vielleicht eher eine untergeordnete Rolle spielen), entsprechen homogene kulturelle Einheiten nicht der Realität. Auf der anderen Seite können aber auch ethnische Grenzen trotz kultureller Ähnlichkeiten zwischen zwei Gruppen sehr wohl existieren. Ethnische Grenzen sind also keine natürlichen Gegebenheiten, sondern werden auf der Basis von Beziehungen zwischen bestimmten Personen und Gruppen und unter bestimmten Kriterien, konstruiert. "Kulturellen Unterschieden bleibt die Aufgabe der Markierungen dieser Grenzziehungen, doch ethnische Gruppen sind sozial konstruiert und daher weder kulturell noch personell stabil oder a priori gegeben" (Strasser 2003:31). Ein wesentlicher Schritt in der Ethnizitätsforschung war laut Sabine Strasser schließlich Ethnizität von Kultur zu trennen und das Hauptaugenmerk auf die "Interaktion und soziale Prozesse von Grenzziehungen (interaktiver Ansatz)" zu legen, um "den relationalen und damit wechselseitigen und integrativen Charakter ethnischer Grenzziehungen aufzeigen" (Strasser 2003:31).

Ethnische Grenzziehung in Form von Inklusion und Exklusion erfolgt also nicht auf der Basis 'objektiver' Differenzen, sondern durch Eigen- und Fremdzuschreibungen subjektiv selektierter Merkmale wie z.B. Sprache, Religion, Deszendenz, Physiognomie, der gemeinsame Bezug zu einer Region, aber auch Merkmale, die bisher von der Forschung eher wenig beachtet wurden wie Kleidung, Hausformen, Namensgebung, Nahrung, Umgangsformen, Musik, Stereotype (Orywal/Hackstein 1993:599). Primordialen Merkmalen – wie zum Beispiel Sprache, Religion und Abstammung – wird innerhalb ethnischer Grenzziehung oftmals ein besonderer Stellenwert beigemessen, doch auch sie werden je nach Situation selektiert und erhalten erst ihre Bedeutung bei der Betonung kollektiver Grenzen (Orywal/Hackstein 1993:596ff; Barth 1969:15)⁵².

⁵¹ Schon Michael Moerman stellte fest, dass diese angenommene Homogenität nicht der Wahrheit entsprechen kann: "Since language, culture, political organization, etc., do not correlate completely, the units delimited by one criterion do not coincide with the units delimited by another" (Moerman 1965:1215, nach Eriksen 1993:11).

⁵² Die zunächst gegensätzlich erscheinenden Ansätze der PrimordialistInnen (z.B. C. Geertz), welche die Vorstellung vertraten, "(...) dass die in frühester Kindheit erworbenen Merkmale wie Sprache, Abstammung und Religion die Mitglieder ethnischer Gruppen affektiv miteinander verbindet" sowie der SituationalistInnen (z.B. A. Cohen), welche "die Idee einer flexiblen, kontextabhängigen Grenzziehung, und damit die Idee einer dynamischen Definition von Identität und ethnischer Gruppe, entgegenhalten" wurde damit zu einer Synthese aufgelöst (Orywal/Hackstein 1993:596).

Die Inklusion von Mitgliedern bzw. die Exklusion von Außenstehenden erfolgt dabei folgendermaßen:

"The identification of another person as a fellow member of an ethnic group implies a sharing of criteria for evaluation and judgement. It thus entails the assumption that the two are fundamentally 'playing the same game' (...) On the other hand, a dichotomization of others as strangers, as members of another ethnic group, implies a recognition of limitations on shared understandings, differences in criteria for judgement of value and performance, and a restriction of interaction to sectors of assumed common understanding and mutual interest." (Barth 1969:15)

Fredrik Barth unterscheidet zwei Arten wie ethnische Grenzziehung aufgrund dieses subjektiven Auswahlverfahrens bestimmter Kriterien erfolgen kann:

"(i) overt signals or signs - the diacritical features that people look for and exhibit to show identity, often such features as dress, language, house-form, or general style of life, and (ii) basic value orientations: the standards of morality and excellence by which performance is judged. Since belonging to an ethnic category implies being a certain kind of person, having that basic identity, it also implies a claim to be judged, and to judge oneself, by those standards that are relevant to that identity." (Barth 1969:14)

Kulturelle Gemeinsamkeiten können innerhalb einer ethnischen Gruppe laut Barth nur das Resultat und nicht das Charakteristikum ethnischer Gruppenorganisation sein (Barth 1969:11f). Eine simple eins-zu-eins Zuordnung zwischen ethnischen Gruppen und kulturelle Ähnlichkeiten bzw. Differenzen stimmt also insofern nicht, da nicht alle 'objektiven' Differenzen bei ethnischen Grenzziehungen eine Rolle spielen, sondern nur jene, die von den sozialen Akteuren auf bestimmte Interaktionssituationen bezogen als bedeutend betrachtet werden: "some cultural features are used by the actors as signals and emblems of difference, others are ignored (...)" (Barth 1969:14).

Wesentlich ist außerdem, dass ethnischer Identität bzw. Ethnizität eine gewisse Dynamik und Prozesshaftigkeit zu Grunde liegen, auch wenn sie von den Akteuren selbst oftmals als nach außen hin abgegrenzt und unveränderlich bezeichnet werden (Eriksen 1993:38). Diese ständige Veränderlichkeit steht in Zusammenhang mit der ständigen Inkorporation und Assimilation neuer Mitglieder, dem Wandel der Kriterien kollektiver Identität sowie dem situativen Charakter von Identität und Ethnizität, der schon bei den Copperbelt-Studien erkannt wurde (Eriksen 1993:30).

Ebenso können aber auch politische, wirtschaftliche, soziale und demographische Faktoren auf die Eigen- und Fremdzuschreibungen von bestimmten Personen zu ethnischen Gruppen verändernd wirken (Gingrich 1998:106). Ethnizität bzw. ethnische Grenzziehung können demnach auch leicht von politischen und ökonomischen Interessen beeinflusst und manipuliert werden, gleichzeitig aber auch als Mobilisierungsfaktor für politische Aktionen benutzt werden (siehe Tambiah 1989:430, Eriksen 1993:20). Umso wichtiger ist es deshalb laut Sabine Strasser (2003:11) die Bedingungen zu untersuchen unter denen die Grenzziehung geschieht.

Umso wichtiger ist es auch translokale Perspektiven sowie den situativen und relationalen Aspekt von Ethnizität zu berücksichtigen (Strasser 2003:34). Als wesentliches Verdienst der feministischen Anthropologie für die Ethnizität bringt Strasser die "unterschiedlichen Positioniertheiten von Frauen in Machtbeziehungen und Kritik am Essentialismus" (Strasser 2003:45) ein. In der Auseinandersetzung mit multiplen sowie kontradiktorischen Subjektpositionen⁵³ geht es darum einander widersprechende, sowohl dominante als auch unterworfenen Stellungen sichtbar zu machen, die ein und dieselbe Person innehaben kann.

"Feministische Beiträge versuchen nun verstärkt, unterschiedliche Achsen der Macht zu erfassen und zu verdeutlichen, dass eine Person sowohl dominante als auch unterworfenen Erfahrungen vereint. Dieser Blick auf Macht wurde unter dem Stichwort kontradiktorische Subjektpositionen abgehandelt." (Strasser 2003:46)

Eine Person kann also oft mehrere Identitäten bzw. Subjektpositionen in sich vereinen, (z.B. Beispiel Geschlecht, Alter, Sprache, ethnische Selbst- und Fremdzuschreibungen, berufliche und sexuelle Orientierung, soziale Schicht), die sowohl hegemonialer als auch minoritärer Art sein können (Strasser 2003:45, Gringrich 2002:16). Infolge der Erkenntnis über die Überschneidungen mit anderen Markierungen von Ähnlichkeiten und Unterschieden liefere die feministische Anthropologie demnach "nicht nur einen Beitrag zur Dekonstruktion homogener Bilder über 'Andere', sondern auch zur Zurückweisung der hegemonialen, lange Zeit unreflektierten 'Self/Other'-Tradition ihrer eigenen Disziplin" (Strasser 2003:46).

Obwohl das Konzept der Ethnizität, ähnlich wie das der 'Kultur', in den 1980er Jahren "aufgrund seiner begrenzenden und homogenisierenden Perspektive" (Strasser 2002:33) zunehmend kritisiert wurde, und etliche EthnologInnen wie Marcus Banks im Hinblick auf den Missbrauch durch politische und populäre Strategien sich sogar gegen eine Weiterführung der Debatten um Ethnizität einsetzten, schließe ich mich der Meinung von Orywal und Hackstein an, die eindeutig für eine Weiterverwendung des Konzepts stehen. So kann Ethnizität als ein wichtiges Werkzeug für die Analyse von "'Wir-Gruppen-Prozessen' und die daraus abgeleitete Fragestellung der Intergruppenbeziehungen" sehr dienlich sein. Um kollektive Ab- und Ausgrenzungen besser verstehen und erklären zu können, fordern Orywal und Hackstein die "Einbeziehung der den Grenzziehungsposten zugrunde liegenden kognitiv-emotiven Muster" (Orywal/Hackstein 1993:604). Besonders nützlich erwies sich die Ethnizitätsforschung auch in empirischen und in interkulturellen Arbeiten, wo sie schon seit den 1980er Jahren Verwendung findet. So wird sie in diesem Bereich oftmals als "erklärende Variable", im Sinne eines besseren Verständnisses der unterschiedlichen ethnischen Sichtweisen, aber auch als "abhängige Variable" herangezogen, welche die Diskrepanz von Gesagtem und Praktiziertem behandelt (Orywal/Hackstein 1993:597). Auch in Bezug auf das Scheitern des Akkulturationsmodells, zeigte sich, dass ethnische Grenzziehungen nach wie vor eine Rolle spielen und nicht einfach

⁵³ Um der von Strasser eingeforderten kritischen Distanz gegenüber Festschreibungen zu entsprechen, schlägt Gringrich anstelle von "Subjektpositionen" den Begriff "Subjektbewegungen" vor (Gringrich 2002:16).

ignoriert werden können. So erwies sich die dort vertretene Meinung, dass ethnische Unterschiede der integrativen Kraft des Nationalstaates weichen würden, als Illusion: "The 'melting-pot', however, did not melt, and ethnic and racial divisions have been reproduced from generation to generation" (Yuval-Davis 1998:172).

Der norwegische Ethnologe Thomas Hylland Eriksen, der sich ebenfalls in den 1990er Jahren intensiv mit den Grenzen und Möglichkeiten des Ethnizitätskonzepts sowie dessen Zusammenhang mit Nationalismus auseinandersetzte, erachtet es ebenso als sinnvoll für die Erforschung interethnischer Beziehungen und betont den integrativen Aspekt von Ethnizität: "When one enters an interethnic relationship, it is necessary to establish a field of complementarity. This could be a shared language within which interaction can take place" (Eriksen 1993:27). Neben der Dichotomisierung, die aus der Gegenüberstellung "us and them"/ "insiders and outsiders" herrührt, sei für die Bildung von Ethnizität dieses gemeinsame Feld des interethnischen Diskurses und der Interaktion (Komplimentierung) notwendig, also ob Kontakt zwischen beiden Gruppen in Form einer sozialen Beziehung vorhanden ist und ob sie sich gegenseitig als unterschiedlich betrachten: "If these conditions are not fulfilled, there is no ethnicity, for ethnicity is essential an aspect of a relationship, not a property of a group." (Eriksen 1993:12)

Solange also innere Heterogenität und Situiertheit, Grenzbereiche und Übergänge, sowie kontradiktorische Subjektpositionen und multiple Identitäten mit berücksichtigt werden und ethnische Grenzziehungen nicht auf der Basis einer kulturellen Substanz untersucht werden, sei auch Strasser zufolge Ethnizität für die anthropologische Migrationsforschung nach wie vor ein sehr brauchbares Werkzeug (Strasser 2003:35). Es seien jedoch anti-essentialistische, Prozess orientierte und dynamische Konzepte von Kultur, Territorium und Zugehörigkeit, aber vor allem Forschungsmethoden notwendig, die einen differenzierten statt homogenisierenden Blick ermöglichen. "Dadurch kommen Strategien und Prozesse der sozialen Grenzziehungen wieder stärker in den Mittelpunkt, die ja auch den Ausgangspunkt von Ethnizitätsforschung bildeten. Doch dieses Mal nicht nur zwischen Gruppen, sondern auch innerhalb von diesen" (ebd.:35).

4.3. Identität

Die Suche nach einem *home*

Der Wunsch nach einem 'stabilen, wahren und kontinuierlichen Selbst', das sich nicht bewegt und in stürmischen Zeiten "ein Fixpunkt des Denkens und Seins, eine Grundlage für das Handeln, ein Ruhepol auf der sich drehenden Welt" (Hall 1999:83) ist, dürfte besonders stark sein in Zeiten, die von starkem Wandel und Unsicherheit geprägt sind:

"Menschen, die durch übermäßige Chaoserfahrungen oder durch Grenzüberschreitungen verwirrt sind, werden harmoniebedürftig, suchen nach greifbarem Einklang, verbindlichem Aufgehobensein oder nach befriedigender Vereinigung." (Hegi 1998:313)

Auch Hania M. Fedorowicz, auf John W. Burtons Theorie zu Identitätsbedürfnissen (1990) Bezug nehmend, vertritt die Auffassung,

"dass eine wichtige Quelle von Konflikten und Gewalt die Nicht-Befriedigung von Identitätsbedürfnissen ist. Diese lassen sich in fünf Bereiche zusammenfassen: Zugehörigkeit, Sicherheit, Anerkennung, Sinnbildung und Wirksamkeit. Während Bedürfnisse universell, d. h. ein wesentlicher Aspekt des Menschseins sind, sind die Art und der Modus ihrer Befriedigung kulturell und kontextbedingt - und können somit Gegenstand von Verhandlungen aber auch Missbrauch werden." (Fedorowicz 2001:99)

Im alltäglichen Leben zeigen sich diese Bedürfnisse im Äußeren in der Interaktion mit anderen Menschen, in der Form von zwischenmenschlichen Beziehungen, als Zuordnung bzw. Identifizierung mit einer gleich gesinnten Gruppe wie einem Sportclub (Abb. 1 u. 2) oder einfach als Bedürfnis sich in gewohnten und bekannten Umfeldern zu bewegen.



Abbildung 1: Armbänder "Fußballteam Galatasaray"



Abbildung 2: Gebrauchsgegenstand "Fußballclub Austria Wien (FAK)"

Sofern diese Sicherheit nur im 'Außen' bei einer anderen Person, Gemeinschaft oder einem Genussmittel gesucht wird, kann dies natürlich auch zu Abhängigkeiten führen. So werden die Ursprünge diverser Suchterscheinungen, die nicht nur den übermäßigen Konsum von Alkohol, Zigaretten oder anderen Drogen beinhalten, auch in den Zusammenhang mit fehlender

Anerkennung, instabilen Selbstwert und Identitätssuche gesetzt⁵⁴. Ein Thema, das im Zusammenhang mit präventiver Suchtprävention in der freizeitpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit große Relevanz hat. Das Institut für Freizeitpädagogik (IFP) in Wien, das seit 2004 sogar einen eigenen Lehrgang dazu anbietet, stellt die Präsenz dieses Themas folgendermaßen dar:

"Eine der vielen Herausforderungen der außerschulischen Jugendarbeit ist über den primärpräventiven Aspekt hinaus der kompetente Umgang mit konsumierenden Jugendlichen. JugendarbeiterInnen der unterschiedlichsten Arbeitsfelder sind mit Jugendlichen konfrontiert, die legale und illegale Suchtmittel konsumieren. Basiswissen, Hintergrund-Informationen, Anregungen für primär- und sekundäre Arbeitsansätze und Projekte sowie ein Überblick über die Sucht- und Drogenhilfeangebote in Wien stellen für diese besondere Herausforderung eine gute Grundlage dar."⁵⁵

Identitätssuche, die, wie schon erwähnt, ebenfalls bei Suchterscheinungen eine Rolle spielen kann, wurde auch im ersten Kurzlehrgang für Suchtprävention in der Jugendarbeit, in der Unterrichtseinheit zum Thema "Suchtprävention und Migration"⁵⁶ als ein wesentlicher Faktor erwähnt. Dabei wurde die Identität von Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien eher aus einer problematischen Perspektive heraus in der Form von "Zerrissen sein" zwischen zwei Kulturen – zwischen jener des Herkunftslandes und jener des Aufnahmelandes, behandelt. Stellt man jedoch im Zusammenhang mit dieser Identitätssuche nicht Kultur als etwas in sich Abgeschlossenes ins Zentrum der Untersuchung, sondern die Suche nach einem vertrauten Raum bzw. *home*, das auf vielen Ebenen möglich ist und die es zu entdecken gilt, ist es meines Erachtens möglich auch in der Praxis den Kindern bzw. Jugendlichen über gezielte Projekte und Aktionen, sowie über eine bewusste Auseinandersetzung etwas Unterstützendes mitzugeben. Dabei kann dieser Ansatz aber auch bei Kindern und Jugendlichen angewendet werden, die keinen Migrationshintergrund haben, da die Suche nach einem geschützten Raum oder *home* ja nicht nur Kinder oder Jugendliche aus MigrantInnenfamilien betrifft, sondern wie oben erwähnt etwas Universelles ist, also als eine menschliche Tiefenstruktur. In welcher Art die Erfüllung dieses Bedürfnisses erfolgt, kann jedoch unterschiedlich sein und manifestiert sich auch laut Ken Wilber (2002:63) in den jeweiligen Oberflächenstrukturen, die relativ, kulturspezifisch und historisch bedingt sind. Je nach Vorhandensein von symbolischem Kapital⁵⁷, das Pierre Bourdieu als körperlich oder geistig verinnerlichtes Kapital versteht und das er in soziales und kulturelles Kapital gliedert (Bourdieu 1992:135, Streissler 1999:53), sind demnach unterschiedliche 'Räume der Geborgenheit' möglich. Um dem kapitalistischen Beigeschmack des Begriffs 'Kapital' zu vermeiden, bevorzuge ich jedoch den Ausdruck 'soziale und kulturelle Kompetenz'. Neben der sozialen Kompetenz in Form von sozialen Kontakten und Gruppenmitgliedschaften können also auch Traditionen, Sprachen, Kategorien, soziale Rollen

⁵⁴ Vgl. Fachstelle für Suchtvorbeugung NÖ: Grundinformation Suchtvorbeugung. In: URL: http://www.suchtvorbeugung.at/suchtvorbeugung/documents/Grundinformationen_SVB.pdf S.3. [08.11.2006]

⁵⁵ Institut für Freizeitpädagogik: 3. Lehrgang für Suchtprävention in der Jugendarbeit. URL: <http://www.wienextra.at/ifp/suchtpraevention.asp?er=8> [08.11.2006]

⁵⁶ Diese Einheit wurde am 17.01.2005 im Institut für Freizeitpädagogik (IFP) von Nivaldo Vargas Arias geleitet.

⁵⁷ Im Gegensatz materiellen ökonomischen Kapital.

und Muster, aber auch Lieder und Tänze – also kulturelle Kompetenzen – dabei helfen, die Welt zu ordnen und sich in ihr zu orientieren.

Auch die Konstruktion einer imaginären Gemeinschaft wie die der Nation kann als Reaktion auf dieses "fundamentale Begehren nach Sinn und Kohärenz" (Bronfen/Marius 1997:2) verstanden werden. So kamen im Park immer wieder Identifikationen mit Nationen auf Wandmalereien (Abb.3) oder Bastel- und Malarbeiten (Abb.4-6) zum Vorschein, die Ausdruck dieses Bedürfnisses sein können:



Abbildung 3: Wandmalerei "regionale, nationale und sportliche Zugehörigkeiten"



Abbildung 4: Bügelperlenmuster "UÇK"



Abbildung 5: Zeichnung "türkische Flagge"



Abbildung 6: T-Shirt Bemalung "serbische Flagge"

Was die Bastel- und Malarbeiten betrifft, sei bemerkt, dass seitens der ParkbetreuerInnen kein Thema vorgegeben wurde, schon gar nicht Flaggen darzustellen. Der eigene Wunsch die Nationalflagge des Herkunftslandes oder Symbole wie das der UÇK darzustellen, lässt jedoch die Interpretation zu, dass die Kinder durch das Identifizieren mit bestimmten Nationen eben einem wichtigen Bedürfnis Ausdruck verleihen wollten. Auf diese Gefühle auch in der Transkulturellen Arbeit im Park einzugehen, erachte ich als sehr wichtig. Jedoch sollte dies

meines Erachtens in einer Form geschehen, die nicht unbedingt Nationalismen fördert, weil es gerade im Namen von Nationen es leicht zu Diskriminierungen von Minderheiten kommen kann und es schon genügend Massenkriege und Massenmorde deswegen gab. Außerdem handelt es sich bei Nationen sowieso um imaginäre Gemeinschaften, die jedoch offensichtlich auf ein wichtiges Bedürfnis reagieren. So bezeichnen auch Bronfen und Marius die Nation als eine "phantasmatische Konstruktion, die auf ein fundamentales Begehren nach Sinn und Kohärenz reagiert" (Bronfen/Marius 1997:2). Solche imaginären Phantasmen hätten die paradoxe Funktion,

"(...) eine notwendige Lücke in der symbolischen Ordnung zu verdecken, indem sie sie artikulieren. Die Nation ist eine Schutzdichtung, der für eine gewisse Zeit die Aufgabe übertragen wurde, menschliche Gesellschaft und Kultur (ihre 'Realität') zunächst in Europa, dann in anderen Teilen der Welt, vor einem Einbrechen des Realen zu bewahren, d.h. letztendlich vor der Bedrohung durch Kontingenz, Fehlbarkeit und Sterblichkeit zu schützen." (Bronfen/Marius 1997:2f)

Um soziale Heimatlosigkeit zu verhindern, bedarf es laut Bronfen und Marius jedoch kollektiver Identitäten bzw. "einer gelingenden Selbstorganisation des Sozialen, welche wiederum auf imaginären Gemeinschaften im Sinne notwendiger Fiktionen oder Schutzdichtungen aufbaut". Jedoch müsste es hierbei "weniger um Ausschluss des nicht Dazugehörigen gehen, sondern vielmehr um die Produktivität interner Differenzen" (Bronfen/Marius 1997:3). Als eine gute Möglichkeit verstehe in diesem Zusammenhang die Methode der *home-markers*, welche bedeutungsvolle kulturelle Elemente benennen hilft und aus der Vorstellung von starren und homogenen Nationalkulturen herauslöst. Doch mehr dazu weiter unten.

Komplementäre Aspekte von Identität

Wie oben erwähnt kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Suche nach Geborgenheit um ein universelles Phänomen, also eine Tiefenstruktur, handelt. Die Art und Weise jedoch auf welche 'Räume der Geborgenheit' zurückgegriffen wird, welches die Oberflächenstruktur ausmacht, ist kulturell geprägt und kann von Mensch zu Mensch unterschiedlich sein. Die verschiedenen Aspekte von Identität, die dabei herangezogen werden und die ich im Folgenden behandeln werde, gelten demnach auch nicht für alle Menschen in der gleichen Art und Weise. So ist es möglich dass der eine oder andere Aspekt bei einem Menschen mehr im Vordergrund steht als beim anderen, je nach Persönlichkeit, Kontext, Geschichte und Sozialstruktur, um nur ein paar zu nennen.

Das souveräne Individuum?

Ein Aspekt von Identität, bei dem die handelnde und denkende Person in das Zentrum gestellt wird, wird durch den Individualismus ausgedrückt, ein Konzept, das in Europa seinen Ausgang genommen hat und dementsprechend dort verwurzelt ist, das von manchen als Um und Auf der Entwicklung schon fast angehimmelt und von anderen als etwas Asoziales abgestempelt wird. Mit dem Blick auf die geschichtliche Entwicklung sowie die gesellschaftlichen Kontexte richtend, erscheint mir die Auseinandersetzung mit dem Konzept des Individualismus für eine ganzheitliche Erfassung von Identität sehr unterstützend. Laut Louis Dumont sind die Wurzeln des Individualismus im klassisch-antiken oder jüdisch-christlichen Erbe zu finden (Dumont 1983:34f). In Ländern, in denen der Nominalismus einflussreich ist, tritt der Individualismus jedoch erst mit der Renaissance oder mit dem Aufstieg des Bürgertums in Erscheinung (Dumont 1983:33). Begründet wurde der Individualismus demnach allerspätstens durch gesellschaftliche Veränderungen in der Renaissance (z.B. Reformation, Protestantismus, Renaissance-Humanismus und wissenschaftliche Revolutionen): Sie "befreiten die Individuen von ihren stabilen Bindungen in Traditionen und Strukturen. (...) Die Geburt des 'souveränen Individuums' zwischen dem Renaissance-Humanismus des sechzehnten und der Aufklärung des achtzehnten Jahrhunderts stellte einen bedeutenden Bruch mit der Vergangenheit dar" (Hall 1994:188), der insbesondere durch die Verdrängung Gottes aus dem Zentrum des Universums geprägt ist. An dessen Stelle wurde die "Konzeption des rationalen, reflektierenden und bewussten Subjekts im Zentrum des Wissens" (Hall 1994:189) gesetzt, welches als das 'cartesianische Subjekt' bekannt wurde und nach René Descartes⁵⁸, dem 'Vater der modernen Philosophie' benannt wird:

"Es war mit dem Vermögen der Vernunft, des Bewusstseins und der Handlungsfähigkeit ausgestattet. Sein 'Zentrum' bestand aus einem inneren Kern, der mit der Geburt des Subjekts entstand und sich mit ihm entfaltete, aber im wesentlichen während der ganzen Existenz des Individuums derselbe blieb - kontinuierlich oder 'identisch' mit sich selbst. Das essentielle Zentrum des Ich war die Identität einer Person." (Hall 1994:181)

Manche individuelle Aspekte, wie das Vermögen der Vernunft, das Bewusstsein und die Handlungsfähigkeit, sind meines Erachtens durchaus wichtige Erkenntnisse, besonders in Bezug auf Identitätskonstruktionen, und finden sich in Ansätzen zum aktiven handelnden Subjekt (siehe unten) wieder. Die essentielle und substantiale Anschauung des 'souveränen Subjekts', welche den mentalen Anteil menschlicher Bewusstseinsbildung in den Vordergrund stellt und andere Einflüsse⁵⁹ eher ausklammert, gehört jedoch zumindest in kultur- und sozialanthropologischen Kreisen längst der Vergangenheit an.

⁵⁸ Der bekannte Ausspruch René Descartes "Cogito, ergo sum", "Ich denke, also bin ich" bringt den Stellenwert, der dem Verstand in der damaligen Gesellschaft zugesprochen wurde, klar zum Ausdruck.

⁵⁹ Z.B. jene des Unterbewussten, solche zwischenmenschlicher Art, sowie solche, die auf Strukturen und globale, aber auch universelle Zusammenhänge zurückreichen.

Das interaktive Subjekt

Auch seitens der Soziologie wurde die Sichtweise eines autonomen Subjekts in den 1930er Jahren von George Herbert Mead, einem Vertreter der 'symbolischen Interaktionisten', kritisiert und durch die Idee des *soziologischen Subjekts* ersetzt, dessen Identität in der Interaktion mit "'bedeutenden Anderen'" geformt wurde, die dem Subjekt die Werte, Bedeutungen und Symbole vermitteln – die Kultur, in der sie lebte" (Hall 1994:182).

"Das Subjekt hat immer noch einen inneren Kern, ein Wesen, das 'das wirkliche Ich' ist, aber dieses wird in einem kontinuierlichen Dialog mit den kulturellen Welten 'außerhalb' und den Identitäten, die sie anbieten, gebildet und modifiziert. (...) Das Subjekt, das vorher so erfahren wurde, als ob es eine einheitliche und stabile Identität hatte, ist nun im Begriff, fragmentiert zu werden. Es ist nicht aus einer einzigen, sondern aus mehreren, sich manchmal widersprechenden oder ungelösten Identitäten zusammengesetzt." (Hall 1994:182)

Der Soziologe Lothar Krappmann, der den Begriff der "balancierenden Identität" geprägt hat (siehe oben) streicht ebenfalls hervor, dass "Identität nicht zureichend als ein subjektives, im Belieben des Individuums stehendes Bestreben" beschrieben werden kann, sondern als eine "den Strukturen sozialer Interaktionsprozesse entsprechende Leistung des Individuums" angesehen werden muss (Krappmann 1969:11). Der Ethnologe Alois Moosmüller bringt diese Thematik in Verbindung mit kulturellem und interkulturellem Wissen:

"Wenn Akteure interkulturell handeln, z.B. weil sie den kulturellen Kontext gewechselt haben, können sie nicht oder nur eingeschränkt auf ein gemeinsames Alltagswissen zurückgreifen, dann stimmen die mentalen 'inneren kulturellen Modelle' nicht oder nur eingeschränkt mit den praktizierten 'äußeren kulturellen Modellen' überein. D.h. Es entstehen Irritationen, die die Akteure versuchen aufzulösen, wozu sie verschiedene Möglichkeiten haben. Eine Möglichkeit besteht darin, die irritierenden Gefühle passiv aufzulösen, d.h. sie zu vermeiden, auszublenden oder zu minimieren. (...) Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Irritationen aktiv aufzulösen, indem der Akteur versucht eine Passung zwischen innerem und äußeren kulturellen Modell herzustellen bzw. ein gemeinsames interkulturelles Alltagswissen zu konstruieren." (Moosmüller 2007:241f)

Um eine Passung zwischen innerem und äußeren kulturellen Modell herzustellen, führt Moosmüller, analog zum Lernmodell von Piaget, zwei Gewichtungen an, die Akkomodation und die Assimilation⁶⁰. In jedem Fall handelt es sich um ein Spiel mit den Grenzen zwischen dem Eigenen bzw. *home* einerseits und Fremden andererseits. Dieser interaktive Bereich von Identitätskonstruktionen wurde innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie schon sehr ausführlich untersucht. Besonders die schon oben erwähnten Konzepte zu Ethnizität liefern zu diesem Thema wertvolle Erkenntnisse, die für das Erfassen von interaktiven Identitätskonstruktion hilfreich sein können.

⁶⁰ "Im ersten Fall passt der Akteur seine (durch die Herkunftskultur geprägten) kognitiven Schemata und affektiven Strukturen an die neue Situation an, er erlernt neues Alltagswissen, das von den Mitgliedern der Gastgesellschaft akzeptiert wird. Im zweiten Fall verläuft alles umgekehrt, d.h. Er behält die alten Schemata und Strukturen bei und gestaltet die äußere Welt um, bzw. konstruiert die Welt so, dass sie zu seinem mentalen kulturellen Modell bzw. zu seinem hergebrachten Alltagswissen passt." (Moosmüller 207:242)

Existenzbedingungen, Machtstrukturen und Gender

Die endgültige De-Zentrierung des modernen Subjekts, welches auf der Logik der Vernunft beruhte, geschah laut Stuart Hall (1994:193ff) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus verschiedenen gesellschaftstheoretischen Blickwinkeln heraus. Neomarxistische Denker beriefen sich auf Aussagen von Marx, nach welchen die Menschen zwar ihre eigene Geschichte machen, jedoch "nicht aus freien Stücken, nicht aus selbst gewählten, sondern unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen" (MEW 18, 115, nach Hall 1994:193), also den gesellschaftlichen Existenzbedingungen. Durch die im 19. Jahrhundert neu geschaffenen Institutionen und sozialen Ordnungssystemen (Rechtsprechung, Gefängnis, Psychiatrie, Pädagogik) wurden laut Michel Foucault außerdem Praktiken der Macht und Disziplinierungsakte sichtbar, welche ebenso das Konzept des souveränen Subjekt auflösten (Hall 1994:197f) Von Seiten der feministischen Anthropologie wurde in diesem Zusammenhang auf die Konstruktion des geschlechtlichen Subjekts und den Zusammenhang von Gender, aber auch auf Ungleichheiten innerhalb desselben Geschlechts aufmerksam gemacht (Hall 1994:198f).

Der Einfluss unbewusster psychischer Prozesse

Der Psychoanalytiker Sigmund Freud wiederum entdeckte, dass Identität ein Produkt unbewusster psychischer Prozesse ist, "die nach einer anderen 'Logik' als der Vernunft funktionieren" (Hall 1994:194) und über lange Zeit gebildet werden, wodurch auch Identität sich andauernd verändert. In den USA, wo vor und nach dem zweiten Weltkrieg seitens der schon oben beschriebenen Culture & Personality - Schule eine Art 'Psychologisierung' des Subjekts betrieben wurde, wurden die Erkenntnisse von Freud und Jung aufgegriffen und in das Konzept der 'grundlegenden Persönlichkeitstypen' integriert. Die kulturanthropologischen Psychologen Abram Kardiner und Ralph Linton wiederum entwickelten basierend auf Freuds Thesen über die frühkindliche Persönlichkeitsprägung im Zusammenspiel mit soziokulturellen Normen das Konzept der Grundpersönlichkeitsstruktur (*basic personality structures*):

"Die 'Grundpersönlichkeitsstruktur' würde durch 'primäre kulturelle Institutionen' im Kleinkindalter geformt. (...) Eltern, ältere Geschwister, nähere Verwandte bringen dem Kleinkind diese Kulturzüge als Handlungsmuster bei. (...) Durch die 'sekundären Institutionen'⁶¹ werden, sobald diese etabliert sind, die Sozialisations- und Enkulturationsmaßnahmen von Generation zu Generation tradiert und bestätigt; sie bilden das kulturelle Erbe, d.h. ein Koordinatensystem, in dessen Rahmen sich die individuelle Persönlichkeit gestaltet." (Petermann 2004:721f)

⁶¹ Als Beispiel für 'sekundäre Institutionen' führt Kardiner Denkmuster (z.B. Tabuvorstellungen), Religion, Riten, Mythen und Märchen sowie soziopolitische Strukturen an (Kardiner: 473).

Auch wenn primäre und sekundäre Institutionen in der Identitätsbildung einen Einfluss ausüben und sehr viel davon auf der unbewussten Ebene geschieht, können sie dennoch nicht hauptverantwortlich gemacht werden und andere Einflüsse, die oben schon angedeutet wurden, einfach ausklammern. Die Akzeptanz einer 'Basispersönlichkeit' beinhaltet nach Wolfgang Gröpel außerdem die Gefahr, dass Sozialisationsdefizite (wie sie z.B. in den 70er Jahren MigrantInnenkindern in Bezug auf die Unterrichtssprache Deutsch angehängt wurden) auf diese Weise gerechtfertigt werden würden (Gröpel, 1997:26).

Primordiale Faktoren

Aspekte wie Sprache, *race*, regionale Abstammung, Verwandtschaft und Religion werden manchmal als primäre Faktoren bezeichnet und finden ihren Ausdruck in alltäglichen Aussagen wie 'zurück zu den Wurzeln'. Der amerikanische Kulturanthropologe Clifford Geertz sieht in primordialen Faktoren "'angenommene' Gegebenheiten der sozialen Existenz – in der Sprache der Sozialisationsforschung also internalisierte Faktoren. Dieses 'Hineingeborenwerden' würde lebenslang verbinden" (Geertz 1963:109f, nach Gröpel 1997:22). Im Sinne, dass diese Faktoren in 'das Eigene' integriert und dadurch vertrautes symbolisches Kapital werden, mag diese Behauptung bis zu einem gewissen Grad stimmen. Dennoch sollte nicht übersehen werden, dass auch innerhalb derselben Familie bzw. innerhalb einer Ethnie keineswegs von einer absoluten Homogenität ausgegangen werden kann, sondern heterogene Ansichten, unterschiedliche Sprachen, Religionen und – was die 'heilige' Blutsverwandtschaft betrifft – auch Vermischungen mit anderen Ethnien die Realität sind. Darüber hinaus kann auch später erlerntes und angenommenes kulturelles Potential verbindend wirken, indem zum Beispiel die Sprache des 'Anderen' erlernt wird und in dieser Sprache gemeinsam ein Lied gesungen wird (siehe unten). Nach all dem zu schließen sollte die Gefahr primordialer Ansätze, 'äußere' Einflüsse zu ignorieren und gleichzeitig 'innere' Faktoren zu homogenisieren, ernst genommen werden, sie jedoch ganz zu verdammern, entspricht meines Erachtens auch nicht den realen Gegebenheiten. So schließe ich mich der Meinung von Orywal und Hackstein an, dass primordiale Faktoren zwar in Abhängigkeit von der Situation den Identitätsprozess prägen, sie jedoch nur einen Teil in der Identitätsbildung ausmachen können. Im Falle einer Verabsolutierung besteht sogar die Gefahr, dass andere Faktoren ausgeklammert werden, wie die Handlungsfähigkeit des Subjekts, interaktive Begegnungen auch außerhalb des familiären Kontextes, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse, globale Einflüsse und universelle Gemeinsamkeiten.

Linguistisches Relativitätsprinzip

Ein wichtiger Beitrag zum Thema Identität in Bezug auf Sprache und Denkweise wurde in der Ethnolinguistik festgestellt und findet ihren Ausdruck in der 'Sapir-Whorf-Hypothese'⁶², die auch als "linguistisches Relativitätsprinzip" bezeichnet wird:

The 'Sapir-Whorf hypothesis' or 'Whorfian hypothesis', in its simplest form, proposes that the structure of a given language will affect the way in which speakers of that language think. The implication of this is that people who speak different languages will think differently. (Barnard/Spencer 2002:499f)

Die Erkenntnisse der *Sapir-Whorf-Hypothese* wurden auch vom Entwicklungspsychologen Vygotsky aufgegriffen, indem er hervorhob, dass über die Sprache kulturelle Werte und Normen, Bedeutungen und Assoziationen innerhalb des kognitiven Erfahrungsprozesses erlernt werden, die das Denken sowie die Vorstellungen prägen (vgl. Toren 1996a:93, Streissler 1999:55). Auch hier möchte ich bemerken, dass diese Aussage sicherlich wichtig für das Verständnis von Identitätsprozessen ist, sie jedoch meines Erachtens nicht nur auf die Muttersprache alleine bezogen werden sollte. Als ein Beispiel dazu aus meiner eigenen persönlichen Erfahrung mit Sprachen, verstehe ich das griechische Wort "παρέα" (*parea*), das im Langenscheidt Taschenwörterbuch als "Gesellschaft, Gruppe, unzertrennlicher Freund, Umgang" übersetzt wird. Keine dieser Übersetzungen vermittelt jedoch meines Erachtens das gemeinschaftliche Gefühl, welches im griechischen Ausdruck steckt, dessen Verständnis nur erlebt werden kann, jedoch ins Deutsche nicht wirklich übersetzbar ist. So erlebte ich selbst "παρέα" als ein gemütliches Zusammensein mit anderen Menschen, die nicht nur nahe stehende Freunde sein müssen. Das Gefühl dieser Art von "παρέα", das eben auch in der Sprache seinen Ausdruck findet, erlebte ich bewusst zum ersten Mal in Griechenland. Als ich aus meinem einjährigen Studienaufenthalt aus Griechenland zurückgekehrt war und viel Zeit mit StudentInnen aus Griechenland und aus der Türkei verbrachte, konnte ich dieses Gefühl von "παρέα" auch in Wien erleben, sodass es immer mehr in mein persönliches kulturelles Potential integriert wurde und ich damit auch meine Umgebung mit beeinflusste.

Das, was die linguistische Relativitätstheorie über die Sprache festgestellt hat, gilt meines Erachtens aber auch für Lieder, die ebenso ein Spiegel von kulturspezifischen Lebensweisen darstellen können. Über sie lässt sich auch die emotionelle Ebene leichter ausdrücken und erfassen. Was die Texte von Liedern betrifft, stellte ich in meiner Feldforschung immer wieder fest, dass eine treffende Übersetzung in die deutsche Sprache oft kaum möglich war und eher komisch klang, als dass das Gefühl damit ausreichend vermittelt werden konnte (siehe unten).

⁶² Diese These wurde benannt nach ihren Gründern Edward Sapir (1884-1939) und seinem Schüler Benjamin Lee Whorf (1897-1941), die beide der Boas-Schule angehörten (Petermann 2004:683).

Das Kind als aktiv handelndes Subjekt

Die Kinder im Park, die ein auffallend großes Interesse am Erlernen der anderen Parksprachen zeigten und einzelne Wörter und Phrasen in ihren Wortschatz integrierten (siehe unten), können demnach keineswegs als passive Rezipienten von Kultur angesehen werden, so wie es wissenschaftliche Arbeiten über die Anthropologie der Kindheit laut der Sozialanthropologin Christina Toren immer wieder darstellen: "approaches that children 'learned culture' or more radically, were 'conditioned by culture', made children more or less passive objects of adult ideas and practices" (Toren 1996a:93). Dass Kinder als "active participants in the social world" (Graue/Walsh 1998:100) die Konzepte, welche Erwachsene aufstellen, konstruktiv mitgestalten und dass das Verständnis von Kindern ein anderes ist als das der Erwachsenen, erkannte schon in den 1930er Jahren Jean Piaget, der Begründer der kognitiven Entwicklungstheorie (Toren 1996a:93):

"He showed that the process by which children arrived at a mature understanding of adult concepts of, for example, number, volume, time etc. was *constructive*. In other words, children are not passive receivers of adult ideas; rather they have actively to constitute their understandings of the world. But Piaget tended to assume that the conceptual products of cognitive constructive processes were bound to manifest themselves in all people in the same way, and thus that his findings were universally applicable." (Toren 1996a:93)

Das Phänomen Kindheit in seinem Verständnis als eine soziale Konstruktion, kann demnach nur erfasst werden, indem den Stimmen von Kindern Raum gegeben wird, die in diesem Prozess eine aktive Rolle spielen:

"This means that children must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. They can no longer be regarded as simply the passive subjects of structural determinations." (Graue/Walsh 1998:4)

Christina Toren, die, wie auch ihre Kollegin Allison James, zu den tragenden ForscherInnen der Anthropology of Childhood gezählt werden kann, bestätigt aufgrund ihrer eigenen Forschungen in Fiji die Annahme, dass Kinder kognitiv an der Konstruktion und Transformation der Konzepte der Erwachsenen beteiligt sind:

"People have to constitute the ideas and practices of which they appear to be the product. This new perspective means that 'socialisation' is beginning to give way to a more complex understanding of persons as historical agents, actively engaged in constituting their relations with others and, in so doing, subtly transforming the concepts that denote these relations." (Toren 1996b:514)

Auf der sozialen bzw. intersubjektiven Ebene können demnach kulturelle Besonderheiten, gesellschaftliche Regeln, Wertesysteme und Moralvorstellungen durch ein handelndes Subjekt übernommen, aber auch infrage gestellt und dadurch verändert werden. Dem Druck, der durch die Gruppenerwartungen entsteht dabei jedoch zu widersprechen, erfordert sicherlich größere persönliche Stabilität als sie unhinterfragt zu übernehmen und kann von der Angst begleitet sein aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden, die ja auch als ein Ort der Geborgenheit dient. Diesem Verhalten innerhalb der Gruppe begegnete ich in meiner Arbeit mit den Kindern sehr

oft, indem Kinder, die einer bestimmten Peergruppe angehörten, oft widerstandslos bei Streichen mitmachten, zu denen das Kind mit der größten Autorität aufrief. Dennoch zeigte sich, dass jene, die sich aus Überzeugung von bestimmten Aktionen distanzieren, letzten Endes nicht an Achtung seitens der anderen Kinder verloren, sondern sogar sehr oft an Respekt gewonnen hatten. Gleichzeitig brachten solche Aktionen Dynamik in die Gruppe, indem der bisherige 'Anführer' auf einmal nicht mehr die volle Autorität besaß oder es auch zu einer Abspaltung kam und sich eine neue Gruppe rund um das 'revoltierende' Kind bildete.

Das heißt, je mehr sich ein Kind aus dem bekannten, vertrauten und als sicher erscheinenden Kontexten hinaus traut und ihm bewusst wird, dass es verschiedene Möglichkeiten und Perspektiven gibt eine Sache zu betrachten, werden dementsprechend auch die Kontexte und das symbolische Kapital erweitert, welche nach Hannerz die *habitats of meaning* (siehe unten) ausmachen und die Basis und den kulturell definierten Kontext für weitere Handlungen darstellen. Graue und Walsh sprechen in diesem Zusammenhang auch von *activity setting*. In diesem Setting werden in Form sozialer Interaktionen Bedeutungen kreiert, die das individuelle Handeln mitbestimmen:

"Individual action is generated out of social interactions and the meanings they create. It is enabled and constrained by the tools and resources (including other individuals) that compose the context" (Graue/Walsh 1998:41).

Als Mitglied eines solchen *activity settings* ist es dem Kind aber auch möglich, Bedeutungsinhalte nicht bloß blind zu übernehmen, sondern aktiv mitzugestalten. Peggy Miller, Professor für Kommunikation und Psychologie an der Universität in Illinois und Vertreterin des interpretativen Ansatzes in der *ethnography of childhood* setzt sich mit dem Thema, wie Kinder sich innerhalb des Bedeutungssystems ihrer Kultur orientieren und welche Rolle die Sprache in diesem Sozialisierungsprozess spielt. Auch sie hebt in diesem Zusammenhang die aktive Mitgestaltung des Kindes hervor: "In learning language, children gain entry to shared meaning systems and access to the tools needed to re-create and transform those systems" (Miller 1998:49).

Kulturelle Kontextabhängigkeit

Während Piaget auf die Bedeutung des aktiven Mitgestaltens der Kinder innerhalb ihres kognitiven konstruktiven Entwicklungsprozesses hinwies und die Erkenntnisse daraus universell verallgemeinerte, vernachlässigte er damit aber auch zugleich die kulturelle Kontextabhängigkeit: "For Genevans, the child has been a window onto universal laws, laws that operate independently of culture and context" (Graue/Walsh 1998:3). Schon Margaret Mead, die sich als einer der ersten Kulturanthropologinnen mit dem Thema Kindheit befasste,

hatte auf diese Lücke hingewiesen. Basierend auf ihren Forschungen in Samoa in den 1940er Jahren stellte sie fest, dass das Denken, das Verhalten und die Persönlichkeit des Kindes von seinem kulturellen Umfeld geprägt ist und nicht auf der ganzen Welt einheitlich ist (Toren 1996b:92).

Im Zusammenhang mit den frühkindlichen Prägungen stehen also auch Strukturen, die von der sozialen Umgebung vorgegeben sind und auf das Handeln, die Wahrnehmung und das Denken von Individuen wirken. Diese Existenzbedingungen erzeugen laut Pierre Bourdieu "Habitusformen" (Bourdieu 1979:165), welche gleichsam als "Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix" (Bourdieu 1979:169) zu verstehen sind. Demzufolge sind es die Strukturen eines bestimmten Typs von Existenzbedingungen, "die die Strukturen der Habitusformen, die ihrerseits der Wahrnehmung und Einschätzung einer jeden späteren Erfahrung zugrunde liegen, hervorbringen, und zwar kraft ökonomischer und sozialer Zwänge, die sich im eigentlichen Bereich der Familie auswirken ... (etwa Verbote, Sorgen, moralische Unterweisungen, Konflikte, Geschmäcker usw.)" (Bourdieu 1979:168). Gröpel verweist hierbei auf die offensichtliche Nähe des Habituskonzeptes mit den primordialistischen Theorieansätzen, streicht jedoch auch dessen Nutzen hervor, indem Bourdieu die Ursachen von Generationskonflikten mit unterschiedlichen Existenzbedingungen erklärt (Gröpel 1997:25). Was Bourdieu jedoch von vielen Seiten in seinem Habitus-Konzept angekreidet wird, ist seine Starrheit, die den Blick auf verschiedene Lebensumfelder und deren Einflüsse verhindert (vgl. Streissler 1999:52 und Binder 2003:24f) sowie die Überbetonung des "Systems verinnerlichter Muster", dem er das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit (*agency*) komplett unterordnet.

Transnationale Landschaften

Seit den 1980er Jahren wurden schließlich immer mehr auch transnationale und globale Perspektiven in Identitätsdiskussionen mitgedacht. Man erkannte, dass die zunehmende Endterritorialisierung (Olwig 1997:194, Appadurai 1996:49) sowie die diversen transnationalen Flüsse neue Formen der Konstruktion von Zugehörigkeit "durch Filme, Reisen, Erzählungen, Internet usw." (Strasser 2003:38) mit sich bringen. "The landscapes of group identity – the ethnoscapas – around the world are no longer familiar anthropological objects, insofar as groups are no longer tightly territorialized, spatially bounded, historically unselfconscious, or culturally homogeneous" (Appadurai 1996:48). Um die daraus entstehenden "kulturellen Differenzen und Identitäten jenseits von fixen und kontinuierlichen Zugehörigkeiten und Territorien" (Strasser 2003:36) jedoch erfassen zu können, sind laut Sabine Strasser "dynamische Konzepte von Platz, Raum und Daheimsein" (ebd.:40) erforderlich.

Von der Spaltung der Wissenschaften zum interdisziplinären Dialog

So wie das Subjekt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend eine Fragmentierung erfuhr, hatte der von Descartes vertretene "Dualismus zwischen 'Geist' und 'Materie'" (Hall 1994:189) schon im 18. Jahrhundert in den unterschiedlichen europäischen Wissenschaftsdisziplinen seinen Ausdruck gefunden, indem er "durch die Spaltung der Gesellschaftswissenschaften in die Psychologie einerseits und die übrigen Disziplinen andererseits (...) institutionalisiert" (Hall 1994:191) worden war. Die Teilung des menschlichen Bewusstseins in eine körperliche, affektive, kognitive und geistig-seelische Ebene wurde damit verstärkt, sodass zwar jede einzelne Wissenschaft in ihrem Fach 'Expertin' wurde und verschiedene Perspektiven auf ein und dasselbe Thema möglich wurden, dies den Blick auf die Zusammenhänge jedoch erschwerte, besonders indem lange Zeit die Verteidigung der eigenen Sicht und Abgrenzung zu anderen Disziplinen wichtiger waren als der interdisziplinäre Dialog. Heute scheint zumindest die Erkenntnis vorhanden zu sein, dass eine Zusammenführung dieser Wissenschaften und verschiedener Ansätze wichtig ist.

Mehrdimensionale Identitätskonzepte

Wie oben ersichtlich, wurde auch innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften, trotz ihres holistischen Anspruchs, immer wieder ein Hin- und Herpendeln zwischen verschiedenen Ansätzen und Abgrenzung zu anderen Disziplinen praktiziert. Mehr und mehr zeigt sich jedoch auch hier eine Tendenz bisherige Erkenntnisse aus den verschiedenen Richtungen in mehrdimensionalen Identitätskonzepten zu integrieren bzw. mit neuen Erkenntnissen zu erweitern und nicht sofort in Frage zu stellen (siehe Gingrich 2002:15ff). Paul Pinto (Boston University) brachte in einem Gastreferat im Rahmen des FSP⁶³ seine Kritik über einseitige Identitäts-Konzepte innerhalb der Ethnologie zum Ausdruck, "die entweder nur Eigen- oder nur Fremdzuschreibung berücksichtigen" (Gingrich 2002:19). Ebenso führe das Habitus-Konzept von Bourdieu an der Realität vorbei, welches "letztlich nur über eine soziale Dimension, nämlich über die der sozialen Schicht- oder Klassenzugehörigkeit definiert wird (Gingrich 2002:19)". Innerhalb des Wechselspiels zwischen Eigen- und Fremdzuschreibungen seien auch "die kognitiven, emotionalen und 'embodied' (Gingrich 2002:19) Elemente" von großer Bedeutung und sollten verstärkt in ethnologischen Arbeiten berücksichtigt werden.

⁶³ Der Forschungsschwerpunkt (FSP) 'Lokale Identitäten und überlokale Einflüsse' wurde durch die Verleihung des Wittgensteinpreises 2000 an o. Prof. Dr. Andre Gingrich ermöglicht und mit 1.1.2001 an der Kommission für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) eingerichtet. Siehe <http://www.wittgenstein2000.at> [21.03.2009].

Abgrenzung – Zugehörigkeit (*belonging*)

Um der Gefahr starrer Zuschreibungen zu entgehen sowie die soziale und emotionale Verbindung zwischen Menschen besser umschreiben zu können, verwendet Sabine Strasser den Begriff *belonging* (Zugehörigkeit) und versteht darunter

"flexible, wenn auch nicht beliebige Formen von subjektiv erwünschten und anerkannten, individuellen und kollektiven Formen des Fühlens und Handelns. *Belonging* trägt in sich die Komponenten 'being' und 'longing', Sein und Sehnen, und damit die Ebene der konkreten Anwesenheit und Erfahrung genauso wie die des Verlangens und der Imagination." (Strasser 2003:11)

Bezug nehmend auf Seyla Benhabib (1992) verweist Sabine Strasser laut Andre Gingrich jedoch auch auf die Gefahr einer einseitigen Auslegung von Zugehörigkeit. "Die Herstellung von Zugehörigkeit ergäbe sich nämlich nicht immer aus 'bloß Konstruiertem' oder aus (mehr oder minder willkürlich) Imaginiertem, wie die Haltung von distanziierten BeobachterInnen nahe legen könnte. Vielmehr ergebe sich Zugehörigkeit ebenso sehr aus Überzeugungen und Gefühlen von TeilnehmerInnen" (Gingrich 2002:16). Ähnliche Gedanken wie Sabine Strasser vertritt Lawrence Grossberg, ein Vertreter der Cultural Studies. Auch er spricht von multiplen Identitäten individueller und kollektiver Art, welche u. a. durch Differenzierung, Fragmentierung und *border-crossing* zustande kommen und kontradiktorisch zueinander stehen können (Grossberg 1996:90ff). Demnach beinhaltet Identität verschiedene Positionen, die sehr oft durch Differenzierung in negativer Relation zu einem subaltern bzw. marginalisierten 'Anderen' gebildet werden, gleichzeitig jedoch selbst in einer untergeordneten Position stehen können. Indem Differenz dabei in der 'schwachen' Version in Form von 'Andersheit' verstanden wird (siehe oben), ist es möglich über die negative Abgrenzung hinauszugehen und sich ebenso über positive Zugehörigkeit (*belonging*) zu identifizieren. Gleichzeitig wird damit Raum geöffnet, um auch Gemeinsames zwischen dem 'Anders sein' entdecken zu können.⁶⁴ Ohne sich also auf eine einzige Identität bzw. Subjektposition reduzieren zu müssen, sind mehrere Zugehörigkeiten möglich, die in ihrer Gesamtheit etwas Einzigartiges (*singularity*) erzeugen.

Cultural sites

Trotz der Tendenzen zunehmender Endterritorialisierung sowohl in der Wissenschaft als auch in der gelebten Praxis nehmen Raum und Ort jedoch nach wie vor eine wichtige Funktion ein, "as a source of life and a referent point which people may identify with from their particular position in the more global network of human relations" (Hastrup/Olwig 1997:12). Während EthnologInnen sehr oft damit beschäftigt sind, geschlossene, lokalisierte kulturelle Ganzheiten

⁶⁴ Auch Reginald Byron streicht in der Encyclopaedia of Social and Cultural Anthropology (1997) in seiner Definition des Identitätsbegriffs beide Aspekte, *sameness* als auch *difference* hervor.

zu dekonstruieren, sind die Menschen der Untersuchung jedoch oftmals gerade in Konstruktionen von kulturellen Ganzheiten eingebunden. Diese kulturellen Identifikationen sollten Hastrup und Olwig zufolge nicht als reine imaginäre Erfindungen abgetan werden, sondern es gilt die historische und soziale Bedeutung dieser kulturellen Plätze oder auch *cultural sites* als Brennpunkte der Identifikation in ihrem globalen und lokalen Kontext zu untersuchen:

"It is no tour point to dismiss such places of cultural identification as a figment of the imagination. On the contrary, we wish to examine the historical and social significance of these 'cultural sites' as focal points of identification for people who, in their daily lives, are involved in a complex of relations of global as well as local dimension." (Hastrup/Olwig 1997:11)

Das Besondere dieser *cultural sites* ist, dass es sich dabei um bestimmte reale lokale Plätze handelt, die in einem globalen Zusammenhang stehen. Hastrup und Olwig führen dazu zwei Beispiele an: Das *family land*, das im Besitz der Großfamilie liegt und deren Zusammenhalt stärkt, ist ein *cultural site*, "which offers a potential homeland and source of identification for those who honor and care for this site" (Olwig 1997:26). Und das *family house* oder *family home*, "where the children have grown up, is an important focal point in the global family networks" (Olwig 1997:27).

Habitats of meaning

Eine flexiblere Alternative zum relativ starren Habitus-Begriff von Bordieu bietet der Soziologe Zygmunt Bauman mit dem Begriff *habitat*: "a habitat in which agency operates and which it also produces, one where it finds its resources and goals as well as its limitations" (Bauman 1992:190f, nach Hannerz 1996:22). Strukturelle Bedingungen kommen hier also ebenso zum Ausdruck wie auch die Handlungsfähigkeit des Subjekts. Ulf Hannerz greift diese Gedanken von Bauman in seinem Konzept der *habitats of meaning* (Hannerz 1996:22) auf.

"Habitats can expand and contract. As they can overlap entirely, partially or just possibly not at all, they can be identified with either individuals or collectivities. (...) In the global ecumene, some people may indeed share much the same habitats of meaning, but these can also become quite idiosyncratic." (Hannerz 1996:22f)

Indem sich Habitate also überlappen, können sich sowohl Individuen als auch Kollektive damit identifizieren. Aufgrund der unterschiedlichen Kontexte, in denen sich die Menschen bewegen, sind jedoch trotz der möglichen Überlappungen mit den Habitaten anderer Menschen die Habitate eines Individuums einzigartig:

"The places we have been to and the people we have met in them, the books and newspapers we read, the television channels we can zap to, all these make a difference. (...) Yet our habitats of meaning will of course depend not only on what in some physical sense we are exposed to, but also on the capabilities we have built up for coping with it knowledgeable: the languages we understand, write, or speak, our levels of literacy with respect to other symbolic forms, and so on." (Hannerz 1996:23)

Transkulturelle Identitäten

Stühle

Lange

Saß ich zwischen den Stühlen

Bis

Ich

Es satt hatte

An diesem Tag beschloss ich

Einen weiteren Stuhl

Zwischen die Stühle zu schieben

Zum einen

Habe ich mir eine Verbindung geschaffen

Zum anderen

Endlich einen bequemen Sitz

(Seher Çakır 2005:29)

Im Gedicht von Seher Çakır kommt in den ersten Zeilen sehr schön die Vorstellung von Bi- bzw. Multikulturalität zum Ausdruck, innerhalb derer versucht wird eine Balance zu finden, was offensichtlich sehr schwierig fällt. Interessant ist jener Moment in diesem Gedicht, bei dem die zunächst mehr oder weniger den Umständen ausgelieferte passive Person sich ihrer unbequemen Lage bewusst wird und nun nach kreativen Lösungen sucht und sie auch in der Schaffung eines neuen Stuhls findet. Was genau diesen Stuhl auszeichnet, bleibt den LeserInnen überlassen. Könnte es sich vielleicht dabei um eine Art Collage oder Mischung aus den Essenzen der beiden anderen Stühle handeln?

In der Kultur- und Sozialanthropologie wird diese Vorstellung in Bezug auf Identität und Kultur, welche auch translokale und multiple Ebenen erfassen kann, mit Konzepten zu Hybridität, Kreolisierung oder Transkulturalität zum Ausdruck gebracht.⁶⁵ Der Ausdruck 'hybrid', der ursprünglich aus der Biologie stammt und im kulturellen Kontext eher etwas merkwürdig klingt, beschreibt all das, "was sich einer Vermischung von Traditionslinien oder von Signifikantenketten verdankt (...), was durch Techniken der *collage*, des *samplings*, des Bastelns zustande gekommen ist" (Bronfen/Marius 1997:14).

Kr: Ich bin 12 Jahre alt und in Wien geboren. Ich kann Kroatisch, Bosnisch, Jugoslawisch – das ist fast alles dasselbe – ich hab einen kroatischen Pass.

S: Und zu Hause, was sprecht ihr für eine Sprache zu Hause?

Kr: Gemischt.

S: Also Kroatisch – Deutsch?

Kr: Ja.

S: Wo möchtest du später mal leben?

Kr: Eh hier in Wien.

S: Und Bosnien?

Kr: Ich will dort ein Ferienhaus oder so was, ... dass ich zu den Ferien hingehen kann.

⁶⁵ Ulf Hannerz führt in diesem Zusammenhang auch noch andere Begriffe an: Collage, Mélange, hotchpotch, Montage, Synergie, bricolage, mestizaje, mongeization sowie Synkretismus (Hannerz 1996b:13).

S: Und wieso nur in den Ferien?

Kr: Was mach ich dort? Ich kann erstens die Sprache nicht..

S: Aber du kannst doch Kroatisch.

Kr: Ja, aber nicht ganz perfekt, ich vermische immer mit Deutsch, dann werden mich die Leute dort nicht verstehen. Und zweitens, ich weiß nicht wo ich einkaufen soll, wo ich was machen soll. Ich kenn die Wege nicht, nur in dieser Busovača. Da kenn ich das ganze Dorf, die Wege, und ich würde trotzdem nicht hin gehen wollen. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

An diesem Beispiel ist sehr gut zu erkennen, dass es bei einer Synthese von translokalen und multiplen Ebenen nicht darum geht sich für eine einzige Ebene, einen Ort oder eine Sprache etc. entscheiden zu müssen, sondern dass es kreative Lösungen gibt, die eben Vielschichtigkeit zulassen. Wesentlich ist, wie auch Bronfen und Marius feststellen: bei Hybridität handelt es sich "nicht um den 'möglichen Zustand einer Einwanderungsgesellschaft' (...), sondern um die faktische Realität, in der wir uns bereits vorfinden" (Bronfen/Marius 1997:18). Mann oder Frau muss also keine Migrationserfahrungen hinter sich haben, um von einer hybriden Kultur geprägt zu sein. Mehrsprachigkeit, die heute wie das Internet schon fast zur Selbstverständlichkeit geworden ist, Eindrücke aus Reisen in fremde Länder, die sich in der Mobilisierung und im Kochstil wieder finden, aber auch Kontakte zu Gruppierungen mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten innerhalb der eigenen Gesellschaft – um nur ein paar Beispiele zu nennen – all das IST meines Erachtens Hybrid-Kultur. Das was dem Konzept der Hybridität jedoch immer wieder angekreidet wird, ist trotz Anerkennung der (wenn auch kreativ umgestalteten) Differenz, die Verschleierung sozialer und ökonomischer Grenzziehungen sowie Hierarchien:

"Die Auflösung von Grenzen in theoretischen Reflexionen ermöglicht zwar neue Konzepte und Einblick in globale Systeme, analysiert aber nicht notwendigerweise Hierarchien und Ausgrenzungen wie die Entstehung von neuen Nationalismen, der Festung Europa, von neuen Formen unsichtbarer Frauenarbeit, Rechtsextremismus und kulturellen Essentialisierungen in den Auseinandersetzungen um Macht." (Strasser 2003:43)

Gerade diese hierarchische Dimension der Zentrum/Peripherie-Beziehung, die im Konzept der Hybridität zu kurz kommt, nimmt in jenem der Kreolisierung eine bedeutende Rolle ein. So bezeichnet Kreolisierung die Vermischung verschiedener kultureller Elemente "of two ore more widely seperate historical currents which interact in what is basically a center/periphery relationship" (Hannerz 1992:264).

"The cultural processes of creolization are not simply a matter of a constant pressure from the center toward the periphery, but a much more creative interplay. As languages have different dimensions such as grammar, phonology, and lexicon, and as creole languages are formed as a unique combinations and creations out of the interaction between languages in these various dimensions, so creole cultures come out of multidimensional cultural encounters and can put things together in new ways" (Hannerz 1992:265).

Kreolisierung kann also als eine mögliche und vielfach praktizierte Alternative zu Assimilations- bzw. Ghettoisierungstendenzen betrachtet werden, indem auf kreative Art und Weise Elemente kombiniert werden, die jedoch nicht autonom zu verstehen sind, sondern in ständiger Interaktion mit der Umwelt in Verbindung stehen (Hannerz 1992:266). Auf Edward Said und

seine Orientalismus-Studie Bezug nehmend, gehe es laut Bronfen und Marius in diesem Zusammenhang auch darum, das Andere in sich selbst zu erkennen. Je nach Kontext, Situation und Referenzrahmen seien dabei mehrfach codierte, komplexe personale wie kollektive Identitäten innerhalb einer plural verstandenen Welt möglich (vgl. Bronfen/ Marius 1997:7).

Das dritte Konzept, das dieses Thema ebenfalls behandelt, ist jenes der 'Transkulturalität', das im pädagogischen Bereich in Form des 'transkulturelles Lernen' immer mehr den interkulturellen Ansatz ablöst (siehe oben). Meist wird dort auf den Philosophen Wolfgang Walsch⁶⁶, und seinem Konzept der Transkulturalität verwiesen⁶⁷. Ausgehend von globalen Veränderungen und transnationaler Netzwerke (aufgrund weltweiter Migrationsbewegungen und Massenmedien) bezieht sich dieses Konzept in erster Linie auf die "Veränderung und Entwicklung der kulturellen Orientierungen von Individuen (...), die ihre kulturellen Orientierungen in sozialen Kontexten, und zwar in einer Vielzahl sozialer Bezugssysteme und über sozial vermittelte Konstrukte aneignen" (Flechsig 2000). Der Begriff der 'Transkulturalität' ist jedenfalls schon ein relativ alter Begriff, den der kubanische Ethnograf Fernando Ortiz in seinem Buch *Cuban Counterpoint* (1947) einführte, um die komplexen soziokulturellen Entwicklungen in Kuba mit einem passenderen Begriff umschreiben zu können als es der damals geläufige Begriff der Akkulturation vermochte:

"I am of the opinion that the word transculturation better expresses the different phases of the process of transition from one culture to another culture, which is what the English word acculturation really implies, but the process also necessarily involves the loss or uprooting of previous culture, which could be defined as a deculturation. In addition it carries the idea of the consequent creation of new cultural phenomena, which could be called neoculturation." (Ortiz 1995:102f)

Der Ansicht, dass im Prozess der Transkulturation eine Entwurzelung bzw. ein radikaler Bruch mit der hervorgegangenen Kultur in Form einer Dekulturation geschehen muss, sei dahin gestellt. Dennoch war dieser Ansatz Kultur zu denken für die damalige Zeit sicherlich sehr revolutionär und brachte etliche neue Aspekte wie hybride Identitäten und Machtkonstellationen in den theoretischen Diskurs ein, wie auch Fernando Coronil in der neuen Einleitung zum erwähnten Buch schreibt:

"His counterpoint of cultures makes evident that in a world forged by violence of conquest and colonization, the boundaries defining West and its Others, white and dark, man and women, and high and low are always at risk. Formed and transformed through dynamic processes of transculturation, the landscape of the modern world must constantly be stabilized and represented, often violently, in ways that reflect the play of power in society. (...) If the self-fashioning of sovereign centers entails the making of dependent peripheries, Ortiz celebrates the self-fashioning of these peripheries, the counterpoint through which people turn margins into centers and make fluidly coherent identities out of fragmented histories." (Coronil 1995:xiv)

⁶⁶ Vgl. URL: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html> [21.03.2009].

⁶⁷ Vgl. Flechsig, Karl-Heinz (2000): *Transkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier vom Institut für Interkulturelle Didaktik Göttingen. URL: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm> [21.05.2009].

Zusammenfassung

Die Identität einer Person kann also den obigen Ausführungen zufolge zwar zu einem gewissen Teil primordial geprägt sein, wird jedoch auf Grund der Handlungsfähigkeit des Subjekts ständig neu gebildet. Dies geschieht in Prozessen als Ergebnis von Eigen- und Fremdzuschreibungen, in Form von Abgrenzung zu 'Anderen' (*otherness*), als positives Zugehörigkeitsgefühl (*belonging*) in interaktiven sozialen Beziehungen oder als Verschiebung der Grenze zum Anderen, indem das Andere auch in sich selbst erkannt wird. Trotz individueller Andersartigkeit gibt es jedoch Gemeinsamkeiten, die auch universeller Art sein können. Außerdem umfasst Identität mehrere Teilidentitäten, die kontradiktorisch zueinander stehen können und auf die Situation bezogen Relevanz erhalten. Gesellschaftliche Strukturen, äußere Bedingungen, Machtverhältnisse aber auch transnationale und globale Einflüsse wirken dabei ebenfalls mit. Infolge der komplexen Zusammenhänge und Fülle von beeinflussenden Faktoren befindet sich Identität in ständigem Wandel und ist nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der körperlichen, affektiven und geistig-spirituellen Ebene erfahrbar. Das Produkt dieser Prozesse ergibt auf der persönlichen Ebene eine Art Collage, die sich jedoch ebenfalls ständig verwandelt.

4.4. 'Integrale Räume der Geborgenheit'

Integrale Identität

Wie aus dem vorigen Kapitel hervorgeht, gibt es zum Thema Identität eine Fülle von Ansätzen, von denen jeder für sich aus einer bestimmten Perspektive an das Thema herangeht. Auch wenn davon etliche einer mehr oder weniger starken Kritik unterliegen, haben doch alle in einem bestimmten Punkt etwas zu sagen. Um Identität jedoch möglichst ganzheitlich erfassen zu können, sind, wie schon oben bemerkt wurde, multiple Ansätze bzw. eine integrale Herangehensweise erforderlich, die eben diese verschiedenen Perspektiven überschauend mitberücksichtigt und integriert: "um das Ganze verstehen zu können, muss man die Teile verstehen. Um die Teile zu verstehen, muss man das Ganze verstehen" (Wilber 2005:27). Auch das menschliche Bewusstsein und Verhalten entspricht laut Ken Wilber dieser Komplexität und bewegt sich auf vier Erkenntnisebenen. In seinem integralen und mehrdimensionalen Ansatz, in welchem er das Wissen alter Weisheitstraditionen mit modernem Wissen verbindet⁶⁸, bringt Wilber (2002:39) diese Bewusstseinssebenen mit vier Quadranten in Verbindung, die jeweils durch einen anderen Geltungsanspruch⁶⁹ und eine andere Sprache ausgezeichnet sind:

"Der Kern der Sache ist, dass jeder Mensch einen subjektiven Aspekt (Aufrichtigkeit, Wahrhaftigkeit), einen objektiven Aspekt (Wahrheit, Entsprechung), einen intersubjektiven Aspekt (kulturell konstruierte Bedeutung, Gerechtigkeit, Angemessenheit) und einen interobjektiven Aspekt (Systeme und funktionelles Passen) besitzt und dass unsere unterschiedlichen Erkenntnisansprüche in diesen sehr realen Bereichen gründen." (Wilber 2002:64)

Da dieser integrale Ansatz auf das Wissen von alten Weisheitstraditionen, wie das 'Konzept' des Weltenrades der Maya⁷⁰, zurückgreift, sollten diesen Quellen⁷¹ meines Erachtens zumindest Anerkennung und Respekt geschenkt werden. Inwieweit diese vier Bewusstseinssebenen mit 'integralen Räumen der Geborgenheit' etwas zu tun haben, werde ich weiter unten behandeln. Zuvor möchte ich den Zusammenhang von *home* und den 'Räumen der Geborgenheit' (*spaces of comfort*) etwas näher beleuchten.

⁶⁸ "Die Weltsicht, die als *Philosophia perennis*, 'ewige Philosophie' bezeichnet wird, weil sie in denselben Grundzügen in den verschiedensten Kulturen und in allen Zeitaltern auftritt, bildet nicht nur den Kern der großen Weisheitstraditionen der Welt, vom Christentum über den Buddhismus zum Daoismus, sondern auch der Lehren vieler der größten Philosophen, Wissenschaftler und Psychologen in Ost und West, Nord und Süd" (Wilber 2002:76).

⁶⁹ Dabei verweist er auf die drei Geltungsansprüche nach Habermas: objektive Wahrheit, subjektive Aufrichtigkeit und intersubjektive Gerechtigkeit (Wilber 2002:52).

⁷⁰ Nach dem Weltbild der Mayas gibt es vier Bewusstseinssebenen, zwischen denen es gilt ein Gleichgewicht herzustellen: die persönliche, auf der die eigene Persönlichkeit sowie die körperliche Ebene entwickelt wird; die interaktive, bei der es um die Beziehungen der Menschen untereinander und um das Leben in der Gemeinschaft geht; die globale, welche die ganze Erde umfasst und in der Weltwirtschaft, der Politik, der Erziehung, in den Medien und Religionen zum Ausdruck kommt; und schließlich die universelle Ebene, welche auch jene Kräfte umfasst, die alles im Universum verbinden (Wimmer 2000:105ff).

⁷¹ Üblicherweise werden Konzepte traditioneller Weisheitstraditionen innerhalb der 'euroamerikanischen Wissenschaft' nicht als allgemein gültige, wissenschaftlich theoretische Modelle herangezogen, obwohl sie vielleicht eine Lücke füllen helfen können, die von der herkömmlichen 'westlichen' Wissenschaft bisher nicht ausreichend erfasst wurde. Darüber hinaus ist es meines Erachtens höchste Zeit diesen alten Traditionen ein Ohr zu schenken und nicht nur in der anderen Richtung das 'wissenschaftliche Wissen' als allgemein gültiges Wissen hinzustellen.

Heimat und *home*

Da die Kinder mit der Bezeichnung *home* nicht so viel anfangen konnten, verwendete ich in den Interviews den Begriff 'Heimat', der zwar sicher nicht ident ist, jedoch zumindest Ähnlichkeiten hat. Auf die Frage was die Kinder als ihre Heimat verstehen und was sie ihnen bedeutet, kamen folgende Antworten:

Mi: Wenn ein Dorf, wo deine Opa und Oma – oder nein – wo ich lebe, das ist eine Heimat. Oder?
S: Was ist deine Heimat?
Mi: ... Ich glaub ... Wien. Ja weil ... ja, weil, in Serbien bin ich nur zu Urlaub. Wenn ich in Serbien bin, in Serbien, wenn ich in Wien bin, in Wien. (Mirko: 10; Interview am 28.09.2004)

Öz: Heimat? ... Heimatstadt, mein eigenes Land, also Türkei ist meine Heimatstadt.
S: Aber geboren bist du nicht dort, oder?
Öz: (verneint durch einen Zungenschlitzer) Wien. Wien ist auch, aber Türkei mehr (lacht) bedeutet mehr für mich.
S: Was ist das, das mehr ist, das mehr bedeutet? Kannst du das erklären?
Öz: Heimat ... Muttersprache ... mein Leben ist dort.
Vl: Bei uns is eh ... Religion – eh ... Tradition oder so.
Öz: Und Religion. (Özgür: 13, Vladimir: 11; Interview am 28.09.2004)

Kr: Wien. ... Ja, Wien. ... Heimat glaub ich ist dort, wo man wohnt ... sein ganzes Leben lang, und in Bosnien ist keine Heimat, Kroatien da ist keine Heimat, weil man dort nur in den Ferien hinget – das Ferienhaus. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Di: Heimat bedeutet für mich ... Heimat ist so ein Haus, wo ich wohne. Bedeutet mir eh viel da, wo ich wohne. Ich will kein Sandler werden. Es ist besser, dass ich ein Haus habe, dass ich Geld hab und so alles. ... Das ist sehr wichtig für mich, dass ich nicht so auf der Straße leb. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

'Heimat' ist sicherlich ein Begriff, der von Person zu Person unterschiedlich verstanden wird und auch kulturell bedingt sein kann (vgl. Sarup 1998:94). Bedeutende Faktoren, die dabei von den Kindern erwähnt wurden, sind: Familie, Herkunftsort bzw. -land, Wohnort, Sprache, Tradition, Religion und Grundbedürfnisse wie eine Wohnung oder finanzielle Absicherung. Eine ähnliche Vielfalt und Relativität beinhaltet der Begriff *home*, der dem Verständnis von 'Heimat' sehr nahe steht und auch eine Verbundenheit bzw. die Zugehörigkeit (*belonging*) ausdrückt, bei welcher ein Gefühl von Stabilität und Geborgenheit vermittelt wird (vgl. Sarup 1998:94). Da mir der Begriff *home* jedoch etwas flexibler und offener erscheint, werde ich im Folgenden diesen verwenden.

Indem *home* offensichtlich etwas mit *belonging* und Geborgenheit zu tun hat, besteht auch ein enger Zusammenhang zu Identität, die laut Elisabeth Bronfen und Benjamin Marius den "Rückgriff auf nicht-beliebige, vertraute Strukturen" (Bronfen/Marius 1997:1) bedeutet. Darüber hinaus beinhalten beide Konzepte eine Form der Eigen- und Fremddarstellung: "the story we tell of ourselves and which is also the story others tell of us" (Sarup 1998:95). Was aber bedeutet nun *home* im Konkreten? Von den unendlich vielen Interpretationen fasst Sarup mit folgenden Worten zusammen:

"Home is where the heart is. Home is (often) associated with pleasant memories, intimate situations, a place of warmth and protective security amongst parents, brothers and sisters, loved people. (...) Particular objects and events become the focus of a contemplative memory, and hence a generator of a sense of love." (Sarup 1998:94)

Das Konzept der *home-markers*

J. M. Wise benützt für seine Definition von *home* (Wise 2000:300) den niemals endenden, prozessartigen und kreativen Akt einen Raum des Wohlbefindens (*space of comfort*) zu gestalten.

"Home is not an originary place from which identity arises. It is not the place we come from; it is a place we are" (ebd.:297). The song the child sings brings order out of chaos, a space of comfort amidst fear, in other words, home. Through song, repetition, and other ways of marking we establish personal territories in a search for a place of comfort." (ebd.:295)

Wise betont hierbei, dass das Objekt, also der *home-marker* selbst nicht so entscheidend ist als vielmehr dessen Effekte auf den Raum bzw. auf das Subjekt, den *home-maker*. Diese Effekte von *home-territories* können sich je nach kulturellem Hintergrund unterscheiden, indem dieselben *home-markers* in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedliche Repetition bzw. Resonanz auslösen können (Wise 2000:299f). Das Subjekt selbst versteht Wise dabei als

"the expression of repeated (or repeating) milieus and territories. The repetition that constitutes the subject we may call habit" (Wise 2000:302). "We are who we are, not through an essence that underlies all our motions and thoughts, but through the habitual repetition of those motions and thoughts". (Wise 2000:303)

Die Repetition der *home-markers* geschieht jedoch nicht in einem isolierten Raum sondern aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten heraus:

"It is through habits that we are brought into culture in a fundamental way. We cultivate habits, they are encultured. ... Our habits are not necessarily our own. Most are created through continuous interaction with the external world." (Wise 2000:303)

Das heißt, auch der markierte Raum bzw. das dabei entstehende Milieu eines *home* sind ständig in Bewegung und werden geprägt von sozialen Wechselbeziehungen (Ablehnung, Identifikation, Anerkennung) mit anderen Milieus bis hin zu transglobalen Netzwerken. *Home* ist dementsprechend nicht nur an einen Ort oder an einen Ursprung gebunden, sondern entsteht, indem ein Raum mit Hilfe von *home-markers* markiert wird, um sich eine Atmosphäre des Wohlbefindens zu schaffen. Trotz der Vielzahl von Möglichkeiten *home* zu markieren, wird jedoch nicht allen *home markers* derselbe Stellenwert zugesprochen. Ulf Hannerz führt in diesem Zusammenhang Dan Sperber an, der von einer "epidemiology of representations" spricht:

"Depending on the nature of our cognitive capacities, and on the interplay between mental representations and the public representations available to the senses, Sperber argues, some representations are more contagious than others, spreading efficiently and often swiftly through human populations. These are the ones which become 'more cultural,' in the sense of establishing themselves more widely and more enduringly in society." (Hannerz 1996:21)

Eine wesentliche Stellung bei der Markierung von *home* nimmt bei den Kindern im Park sicherlich die Religion ein. Besonders deutlich kam dies zum Ausdruck beim Kleben der Collagen. Die Freude und 'Erregung' war klar erkennbar an den Gesichtern und Aussagen von Mirko (Collage 1), Özgür (Collage 2) und Vladimir (Collage 3), als sie unter dem ausgebreitetem Bildmaterial Kirchen, Moscheen und Ikonen entdeckten:

Öz: *Camî⁷² cami !*
VI: Orthodox?
Mi: Gib her!
Öz: Ich will *cami cami*. ... Das ist auch gut.
Mi: (zu Vladimir) Herst schleich dich! Ist das eine serbische Kirche?
S: Ja, das ist eine serbische Kirche.
VI: Ah, ich kenn das! (zeigt auf ein Bild mit Kirche) Ist das auch serbische?
S: Diese Kirche ist sicher serbisch-orthodox, ja.
Mi: Schau, das ist auch orthodox!
VI: Ur viel orthodox.
Mi: He, gib mir das da!
S: Na teilt es euch doch. Es sind eh zwei Ikonen dabei.
Mi (zu Vladimir): Welche willst du von denen? (zu Özgür, der ein Bild mit einem serbisch-orthodoxem Motiv nimmt):
He, hör auf. Du bist kein Serbe. (Özgür: 13, Mirko: 10, Vladimir: 11; Interview am 28.09.2004)

Ein Grund für die besondere Bedeutung von Religion könnte mit ihrer unterstützenden und Geborgenheit bietenden Wirkung zusammenhängen, besonders in Zuständen, die von Unsicherheit geprägt sind: "(...) for members of many ethnic minority groups, their religion is an aspect of their culture, a valuable support in a hostile environment" (Sarup 2002:95). Neben der Religion wurde von den Kindern immer wieder auch die nationale Herkunft sowie die Sprache als "symbolic modes in defining cultural boundaries (...)" (Hannerz 1996:21) erwähnt. Susi (Collage 4) erklärt dies folgendermaßen:

Su: Also ... Religion, da hast du eine Religion, da weißt du das ist deine Muttersprache und dann bist du so und so ein Mensch, und so, und du kommst aus einem solchen Land und so – also deine Religion ist zum Beispiel serbisch-orthodox und gehst du in die Kirche ...
S: Du hast vorher gesagt, inzwischen ist Deutsch auch deine Muttersprache.
Su: Weil ich eine gute Note habe, darum. Serbisch und Deutsch sind – Deutsch gehört mittlerweile jetzt zu meiner Muttersprache. Also ich rede meistens nur Deutsch in der Schule. (Susi: 14; Interview am 11.05.2004)

Hannerz stellt den Zusammenhang mit Identität über das "Wir-Gefühl" her, das über die Sprache entsteht und zu dem auch die unterschiedlichen Medien (in gedruckter, visueller und auditiver Form) einen wichtigen Beitrag leisten. Dennoch sollte der Stellenwert von Sprache nicht überbetont werden:

"For quite some time, language has probably dominated our thinking about cultural boundaries, since it has coincided with notions of nation, and the active involvement in other symbolic modes - music, gesture, and others, and their combinations - has tended to be mainly confined to local, face-to-face settings. Now that media technology is increasingly able to deal with other symbolic modes, however, we may wonder whether imagined communities are increasingly moving beyond words." (Hannerz 1996:21)

Nichtsdestotrotz spielen die Sprache wie auch die Religion, wie sich im Laufe der Forschung gezeigt hat, trotz verstärkter Medientechnologie nach vor eine bedeutende Rolle, weshalb ich beiden Themen im empirischen Teil dieser Arbeit einen größeren Raum widmen werde. Im Folgenden möchte ich jedoch noch andere mögliche Aspekte von *home* beleuchten.

⁷² *Camî* steht im Türkischen für 'Moschee'.

Home als sinnliches Erleben

Obwohl die Sprache eine wichtige Möglichkeit ist mit der Umwelt in Kontakt und Austausch zu treten, sollten auch laut Maurice Bloch, einem Vertreter der kognitiven Psychologie, andere Wege bzw. Kanäle Beachtung geschenkt werden, über die Informationen aufgenommen werden und wodurch Identifikation und *home* ermöglicht wird: "And the information thus managed is only in part linguistic. It also includes 'visual imagery, other sensory cognition, the cognitive aspects of learned practices, evaluations, memories of sensations, and memories of typical examples'" (Bloch 1992:130, nach Hannerz 1996:40). So kann auch das Hören von Musik sowie das Singen eines bestimmten Liedes emotionell mit *home* in Verbindung gebracht werden (Sarup 2002:94), worauf ich weiter unten noch genauer eingehen werde. Aber auch bestimmte Gegenstände und Ereignisse können ein warmes Gefühl der Vertrautheit hervorbringen: "Particular objects and events become the focus of a contemplative memory, and hence a generator of a sense of love" (Sarup 1998:94). Insbesondere bei Kindern dürfte diese andere Art von Informationsaufnahme über direktes Erleben auf den verschiedenen Sinnesebenen eine wichtige Rolle spielen. Dies wurde in den Interviews, aber auch in den Collagen deutlich, wo ein Stichwort bzw. ein Bild ausreichte, um die Erinnerung an ein Erlebnis wach zu rufen, so auch bei Cetin (Collage 5) und Januz (Collage 6):

Ce: He! Da war ich! (zeigt auf ein Bild mit See und Kirche)
S: Weißt du wie das heißt?
Ce: Hallstadt.
S: Wann warst du in Hallstadt?
Ce: Wir waren mit der vierten Klasse. Wir sind mit dem Boot gefahren!
S: Und was habt ihr dort noch gemacht?
Ce: Wir haben wie viel wir wollten Pizza gegessen. ... Mittag hat er bei mir Essen gegessen.
S: Wer?
Ce: Januz.
S: Und was habt ihr gegessen?
Ce: Eier mit *sucuk*.
Ja: Türkische.
Ce: Und dann *karpuz*, also Melone, ... und noch dazu so ... Reis ist da drinnen und Paprika.
S: Gefüllte Paprika?
Ce: Ja.
S: Und hat's geschmeckt Januz?
Ja: (nickt zustimmend) Mmh. (Zeigt auf ein Bild) Ist das ein Big Mac?
Ce: He, das brauch ich!
S: Und was ist dein Lieblingsessen?
Ce: Mm ... wie heißt das wieder? ... Cevapcici.
S: Cevapcici? Wo hast du die gegessen?
Ce: In einem Restaurant.
S: Und was ist du sonst noch gern?
Ce: Mmm, Hühnerschnitzel.
S: Und was trinkst du am liebsten?
Ce: Multivitamin. (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Sogar Speisen und Getränke können, wie an diesem Beispiel erkennbar ist, Erinnerungen auslösen, die im kontemplativen Gedächtnis verankert bleiben und ein freudiges Wiedererkennen sowie ein vertrautes Gefühl von 'zu Hause' hervorrufen können, wie auch Ulf Hannerz feststellt: "Home is where that glass of cold milk is"⁷³ (Hannerz 1996:27). Im Park begegnete

⁷³ Diese Aussage bezieht sich auf die Freude, die zwei Urlauber aus einem schwedischen Dorf empfanden, als sie in Borneo in einem Lokal kalte Milch vorfanden.

ich diesem Phänomen sehr oft, als wir mit den Kindern Speisen kochten, deren Rezepte wir zum Teil von den Müttern bekamen und die von anderen Kindern genau dieses freudige Wiedererkennen auslösten. Auffallend war, dass viele Speisen über verschiedene Länder hinweg Bestandteil in der lokalen Küche zu sein schienen und es lediglich Abweichungen in den Bezeichnungen und in kleinen Details gab, denen jedoch von den Kindern selbst kaum Beachtung geschenkt wurde. Die Begeisterung, etwas wieder zu erkennen, sowie sich des Genusses zu erinnern, schien größer zu sein als die Suche nach Differenz, wie z.B. bei der zehnjährigen Ceylan, als sie in das Mädchencafé kam, und wir gerade Opinka, eine süße Spezialität aus Polen, zubereiteten:

Ce: Das macht meine Mutter auch!

S: Und wie sagt ihr im Türkischen dazu?

Ce: Weiß nicht, tatli⁷⁴. (Ceylan: 10; Tagesprotokoll im Mädchencafé am 10.07.2003)

Kinder, denen es oft schwer fällt, sich bestimmte Ausdrücke zu merken, scheinen hierbei – im Vergleich zu Erwachsenen – Grenzen, die durch Bezeichnungen entstehen, weniger viel Bedeutung beizumessen und auch nicht gleich nach Unterschieden zu suchen. Interessanterweise lösen sich über das direkte Erleben aber anscheinend auch Grenzen auf, die über unterschiedliche Sprachen und Bezeichnungen gesetzt werden. Ken Wilber vergleicht in diesem Zusammenhang Wörter, mit denen wir Dinge bezeichnen, mit Landkarten, sie sehr oft mit dem Land selbst verwechselt werden:

"Es scheint, als sei es unser Problem, dass wir uns vom tatsächlichen Territorium der Natur, das kleine Grenzen hat, eine konventionelle Karte anfertigen, mitsamt den Grenzen, und die beiden dann gründlich miteinander vermischen. Wie Korzybski und die allgemeinen Semantiker gezeigt haben, sind unsere Wörter, Symbole, Zeichen, Gedanken und Ideen lediglich 'Landkarten' der Realität, nicht die Realität selbst, denn 'die Landkarte ist nicht das Land'." (Wilber 1991:45)

Die kindliche Neugierde trägt darüber hinaus dazu bei, dass es offenbar reizvoll erscheint Unbekanntes einfach mal auszuprobieren, auch wenn vielleicht im ersten Moment Unbehagen damit verbunden wird. Genau diese Wirkung löste der Rotbuschtee aus, den ich eines Tages mitbrachte und den damals noch kein Kind im Park kannte. Drei Jahre danach war er von etlichen Kindern in ihr schon 'bekanntes Repertoire' bereits aufgenommen und von vielen sogar sehr gemocht, sodass sie immer wieder danach fragten. Durch das Überschreiten der Grenze zwischen Bekanntem und Unbekanntem erweiterte sich somit auch der Horizont des Bekannten und die Palette der Auswahl, das eigene *home* zu markieren, wurde größer.

⁷⁴ Türk.: Süßigkeit.

Die Markierung von home auf den verschiedenen Ebenen des Bewusstseins

'Heimat' bzw. *home* kann sehr viel bedeuten, wie schon oben immer wieder zum Ausdruck kam. An dieser Stelle jedoch möchte ich die verschiedenen Bewusstseins Ebenen beleuchten, auf denen die Markierung von *home* möglich ist. Bronfen und Marius bringen in diesem Zusammenhang die persönliche und kollektive Identität zur Sprache und fordern dabei ein Überdenken des herkömmlichen Begriffs von Heimat:

"Wenn Heimat das ist, wohin man zurückkehrt, so setzt dies voraus, dass es etwas gibt, zu dem man zurückkehren kann. Heimat bedeutet die Möglichkeit des Rückgriffs auf nicht-beliebige, vertraute Strukturen. Das ist es, was Identität ermöglicht, und zwar sowohl personale wie kollektive Identität." (Bronfen/Marius 1997:1).

Dieser Rückgriff auf nicht-beliebige, vertraute Strukturen geschieht zum Teil über "die Selbstorganisation psychischer Systeme, die auf Bewusstsein basieren, auf der anderen Seite in Richtung der Selbstorganisation sozialer Systeme, die auf Kommunikation beruhen" (Bronfen/Marius 1997:1f). Ulf Hannerz streicht die Notwendigkeit hervor, zwischen individueller und kollektiver Ebene nicht den Zusammenhang zu verlieren:

"(...) we can usefully think of it in terms of the combination of cultural influences into relative individuality, on the one hand, and the esthetic and intellectual resonance (...) of that individuality in collective culture on the other hand." (Hannerz 1996:39)

Die persönliche Identität und das *home* eines Menschen bilden sich somit nicht isoliert von seiner Umgebung wie auch in der Gegenrichtung seine persönliche Ebene auf die kollektiven Ebenen prägend wirkt, indem das Individuum als Akteur diese Kontexte mit beeinflussen und auch neue Räume der Geborgenheit schaffen kann.

" (...) agency constitutes strategic installations; these are the specific places and spaces that define particular forms of agency and empower particular populations. (...) Such places are temporary points of belonging and identification, of orientation and installation, creating sites of strategic historical possibilities and activities, and as such they are always contextually defined." (Grossberg 1996:102)

Home jedoch nur auf die persönliche und kollektive Ebene zu beschränken, ist meines Erachtens nicht umfassend genug. So möchte ich an dieser Stelle die oben beschriebenen vier Bewusstseins Ebenen in Erinnerung rufen. Je nachdem welche Ebene (die subjektive, intersubjektive, transnationale/globale oder universelle) herangezogen wird, treten auch unterschiedliche Aspekte von *home* in den Vordergrund. Sie existieren jedoch nicht isoliert voneinander, sondern stehen in einem direkten Zusammenhang andauernder, prozessartiger gegenseitiger Beeinflussung. Im Folgenden möchte ich die verschiedenen Ebenen noch einmal zusammenfassen, doch diesmal in Bezug auf *home*.

Die persönliche subjektive Ebene

Schon die individuelle Person – mit all ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Vorlieben – könnte meines Erachtens als eine Art von *home* betrachtet werden. So kann jede Person eine Collage von sich selbst machen und damit ihr persönliches und vertrautes *home* sichtbar machen, das einzigartig ist. Die collageartigen Selbstdarstellungen (siehe unten), in denen die Kinder bedeutungsvolle *home-markers* aus den unterschiedlichsten Habitaten aussuchten und ihre Person und Eigenwahrnehmung damit darstellten, bringen dies zum Ausdruck. Da dieses persönliche *home* von der subjektiven Perspektive abhängig ist, sowie dem kulturellen Repertoire und den verschiedenen Habitaten, in denen sich die einzelne Person bewegt, ergibt es auch von Kind zu Kind unterschiedliche Ergebnisse. Dort, wo sich jedoch Erfahrungen und Habitate kreuzen, überschneiden sich auch Bereiche des *home*.

"It is at the same time perhaps more than ever before possible for individuals to become constructed in quite unique ways, through particular sets of involvements and experiences. As she changes jobs, moves between places, and makes her choices in cultural consumption, one human being may turn out to construct a cultural repertoire which in its entirety is like nobody else's. It may be that each of its varied components is shared with different sets of other people, yet to the extent that the repertoire is integrated - to the degree that it becomes a perspective, a self - it becomes an individual matter (...)"
(Hannerz 1996:38f)

Hartmut M. Griese spricht in diesem Zusammenhang von "sozio-kulturellen Kompetenzen", welche er mit dem schon oben erwähnten "individualistischen Kulturbegriff" in Verbindung bringt (vgl. Griese:21f).

Die lokale und kollektive Ebene

Auf dieser Ebene entsteht ein Gefühl sich 'zu Hause' zu fühlen durch soziale Geborgenheit mit nahestehenden Menschen (z.B. Familie, Freunde, Peergruppe) und durch die Vertrautheit mit bestimmten Örtlichkeiten (z.B. Park, Ferienhaus, Kinderclub, Sportclub).

"Geographische Räume werden durch gelebte Erfahrungen und soziale Praxis zu vertrauten Plätzen, die ein Gefühl von Daheimsein oder Dazugehören vermitteln können. Orte, die 'zu Hause' genannt werden, sind nicht nur Gebäude, Straßenzüge, Dörfer, Städte oder Staaten, also Territorien, sondern auch Zugehörigkeit und Anerkennung." (Strasser 2003: 40)

Die globale und transnationale Ebene

"Einen Platz haben und sich Platz machen" bedeutet jedoch nicht nur die Zugehörigkeit zu einem territorialen Raum sowie dessen Mitgestaltung, sondern auch die "Positionierung in der Gesellschaft" (Strasser 2003:41). Es wäre sicherlich nicht ausreichend und den globalen

Bedingungen entsprechend *home* auf die persönliche und lokale Ebene zu beschränken, da die Vorstellung von 'zu Hause' eben auch "über räumlich ausgebreitete soziale Beziehungen mit dem Globalen verbunden ist" (Strasser 2003:41). So kann auch das Bewusstsein dieser transnationalen und globalen Verbindungen und Zusammenhänge, die über lokale und nationale Grenzen hinausreichen, die Basis für ein *home* bieten. Diese erweiterte Auffassung von 'zu Hause' als sozial, territorial, global und prozessartig ermöglicht darüber hinaus "einen neuen Zugang zu einem trans/lokalen ethnographischen Feld und den damit verbundenen Fragen von Gleichheit, Differenz und Macht" (Strasser 2003:42). Um die Zusammenhänge zwischen lokalen Realitäten und globalen Strukturen erfassen zu können, empfiehlt Arjun Appadurai einerseits globale Zusammenhänge in konkreten Lebenszusammenhängen zu untersuchen, andererseits Lokalitäten aus der Sicht verschiedener weitreichender, translokaler Zusammenhänge zu interpretieren (siehe Appadurai 1996:55). Das 'Familienheim und Ferienhaus' mit den dazugehörigen Netzwerken, das ich im empirischen Teil noch vorstellen werde, könnte als ein Beispiel für derartige 'glokale' Räume herangezogen werden.

Die universelle, objektive Ebene

Auch auf universeller Ebene ist meines Erachtens ein Gefühl von *home* möglich. Im religiösen Kontext könnte dies als 'göttliches' *home* zu verstehen sein. In diesem Zusammenhang stelle ich die Frage in den Raum, ob dieses *home* nicht bei allen religiösen Menschen dasselbe ist, sofern die Verbindung mit dem 'Göttlichen' und Seiner ganzen Schöpfung⁷⁵ sowie das Vertrauen in die göttliche Unterstützung vorhanden ist. Jedenfalls kann dieser Aspekt den interreligiösen Dialog sicherlich produktiv unterstützen. Im Park wurde dieses Vertrauen und der göttliche Glaube im Zusammenhang mit religiösen Anhängern ausgedrückt oder auch beim Singen von religiösen Liedern.

Obwohl Religionen auf dieser Ebene sicherlich eine bedeutende Stellung einnehmen, ist der Glaube an Gott, bzw. an eine bestimmte Religion, meines Erachtens nicht unbedingt erforderlich, um die universelle Ebene erleben zu können. Schon das Gefühl sich 'auf gleicher Schwingung' mit einer anderen Person zu befinden, und dabei über die Herzen eine Verbindung zu spüren, verstehe ich als eine universelle Verbundenheit bzw. als eine universelle Tiefenstruktur. Äußerliche Grenzen, die als sprachliche Barrieren, nationale Grenzen, unterschiedliche Moralvorstellungen, angelernte Muster oder auch als äußere Formen von konfessionellen Glaubensrichtungen erscheinen, treten in solchen besonderen Momenten in den Hintergrund. Gudrun Koch-Göppert untersuchte genau diesen Bewusstseinszustand bei wissenschaftlichen ForscherInnen und beschreibt ihn folgendermaßen:

⁷⁵ Im Islam kann diese Verbundenheit mit dem 'All Einen' bzw. 'Gott' oder 'Allah' meines Erachtens schon alleine aus der *shahada* (Glaubensbekenntnis) und der Lehre vom *tawhîd* (Glaube an die Einheit Gottes) geschlossen werden.

"In einer spirituell-religiösen Praxis entwickelt der Forscher eine Kompetenz des Gegenwärtig-Seins als einen Bewusstseinszustand, der Vergangenheit und Zukunft in sich vereinernd die lineare Zeit aufhebt und ihn in ein unmittelbares Wahrnehmen hineinführt, welches sein Bewusstsein weitet für neue Erkenntnismöglichkeiten. Gleichzeitig erfährt der Forscher im Moment des Gegenwärtig-Seins, des Ganz-bei-sich-Seins einen Zustand von Verbundenheit mit sich selbst und der Welt (...)" (Koch-Göppert:290)

Ein wichtiges Medium, das diese universelle grenzenlose Verbindung spürbar machen hilft, ist sicherlich die Musik (vgl. Siegert 2008:111, 125ff). Durch sie ist es möglich Grenzen auf den verschiedensten Ebenen zu durchdringen und Menschen direkt zu erreichen, sowie zu berühren.

"But what makes music special - what makes it special for identity - is that it defines a space without boundaries (a game without frontiers). Music is thus the cultural form best able both to cross borders - sounds carry across fences and walls and oceans, across classes, races and nations - and to define places; in clubs, scenes, and raves, listening on headphones, radio and in the concert hall, we are only where the music takes us". (Frith 1996:125)

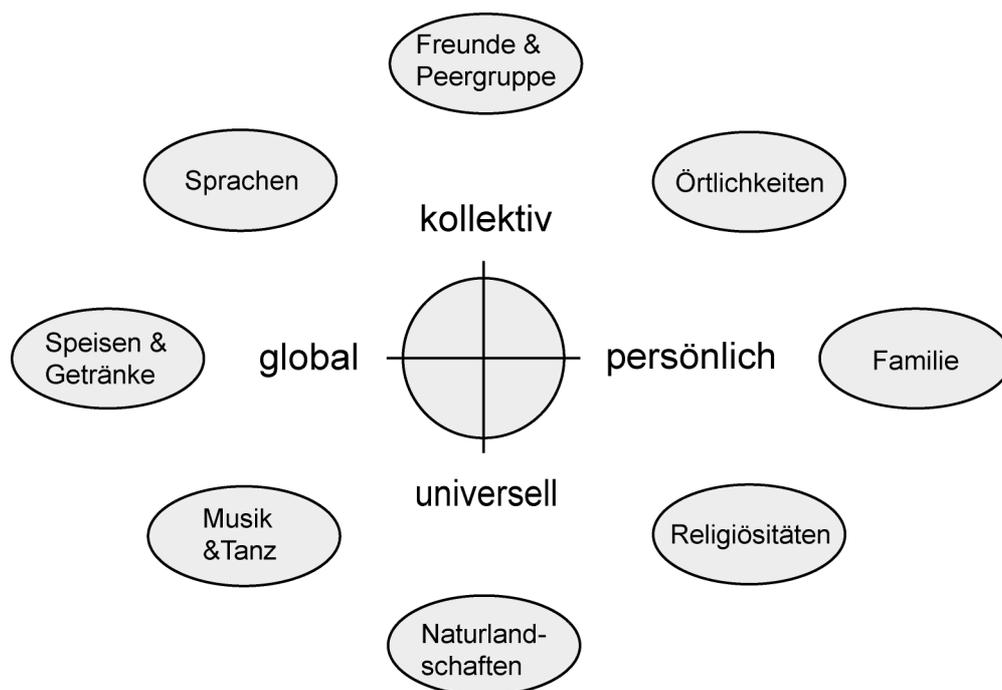


Abbildung 7: Integrale Räume der Geborgenheit

5. Das Familienheim im Herkunftsland und in der Diaspora

S: Wie oft fährst du in den Kosovo?

Ja: Wenn ich von der Schule frei habe.

S: Am Wochenende auch?

Ja: O ja.

S: Und habt ihr dort ein Haus?

Ja: Ja, ein großes! Wir haben zwei Häuser gehabt (mit enthusiastischer Stimme)! Jetzt wohn' ich im neuen. Wenn mein Bruder heiratet und wenn unser Cousin ins neue Haus geht, machen wir das alte kaputt. Das ist zusammen ein Haus. Wir haben vier Stöcke – Keller ist eins, zwei ist normal, wenn du rein gehst, dritter und vierter Stock. Dritter ist schon fertig, aber vierte noch nicht. Ich habe meiner Mutter gesagt, wenn wir alles fertig haben, werde ich ganz oben schlafen. Sie hat gesagt: ja, ich gib dir ein eigenes Zimmer.

S: Hast du jetzt auch ein eigenes?

Ja: (die Frage überhörend mit enthusiastischer Stimme) Das sind so Zimmer! Ein Zimmer, zwei Zimmer, drei Zimmer, vier und Klo ist da!

S: Habt ihr auch ein Haus in der Türkei Cetin?

Ce: Ja. Sogar drei. Ankara, Istanbul und Adapazarı.

S: Und sind die dann leer, wenn ihr in Wien seid?

Ce: Na. Von meinem Vater sein Bruder⁷⁶ wohnt in Ankara.

(Januz: 11, Cetin: 10; Interview am 14.09.2004)

Die beiden dicken Freunde Januz und Cetin, die beide die ersten Jahre ihrer Kindheit in ihrem Herkunftsland verbracht hatten – Januz im Kosovo und Cetin in Adapazarı/West-Türkei – und nach wie vor in regelmäßigen Abständen dort das Ferienhaus der Familie besuchten, sind keine Ausnahme. So berichteten sämtliche befragten Kinder von einem Haus im Herkunftsland, wo sie mit ihrer Familie in kleineren und größeren Abständen während der Urlaubszeit oder sogar am Wochenende hinfuhren. Die längsten dieser Aufenthalte spielten sich in der Hochsaison der Parkbetreuung (in den Monaten Juli und August) ab, welches die Abwesenheit vieler Kinder – oft fast zwei Monate – mit sich brachte. Da diese Beziehungen und Erlebnisse rund um das Ferienhaus auch einen bedeutenden *home-marker* der Kinder ausmachten und für diverse Parkbetreuungsprojekte interessant sein könnten, soll in diesem Kapitel etwas näher darauf eingegangen werden.

Sehr deutlich kommt in den meisten Interviews zum Ausdruck, dass das Ferienhaus auch ein wichtiges Familienheim darstellt, wo die Großfamilie (die 'Zurückgebliebenen' wie auch die Angehörigen aus der Diaspora) zusammenkommt und in vielen Fällen sogar in unmittelbarer Nähe zusammen wohnt. Wie auch im letzten Beispiel klar zum Ausdruck kommt, kann das Familienheim sich auf mehrere Häuser erstrecken (im selben Dorf oder sogar in mehreren Ländern der Diaspora), die von allen Mitgliedern dieser Großfamilie benutzt werden können. Über den Gebrauch des Wortes "wir" entsteht sogar der Eindruck, dass diese Häuser Gemeingut der ganzen Familie sind. So dürften die Spielgefährten rund um das Ferienhaus auch sehr oft die eigenen Cousinen und Cousins sein, wie bei Brigitte, die in Mazedonien geboren wurde:

⁷⁶ Die verwendete Wortstellung rührt von der wörtlichen Übersetzung aus dem Türkischen her; der Grund wieso der Ausdruck 'Onkel' nicht verwendet wird, kann sein, dass dem Kind dieser Ausdruck gerade nicht eingefallen ist oder aber auch unzureichend erscheint, da es im Türkischen für Vaterbruder und Mutterbruder jeweils eine eigene Bezeichnung gibt.

S: Wo möchtest du später einmal leben?

Br: (mit selbstverständlicher Stimme) In Mazedonien.

S: Habt ihr da auch ein Haus?

Br: Wir haben jetzt ein kleines Haus, wo meine Oma und mein Opa wohnen. Aber meine Oma ist jetzt hier, und mein Opa ist in Mazedonien, und mein Onkel hat ein großes Haus gemacht – wir haben jetzt auch ein ganz großes gemacht, und wenn wir in die Ferien gehen, ich glaub, da wird alles fertig sein. Wir haben die Fenster schon gemacht, wir müssen nur innen alles fertig machen.

S: Wie oft fahrt ihr dorthin?

Br: Immer, wenn Sommerferien sind. Wir bleiben immer zwei Monate. ... Aber dieses Haus, wo meine Oma und mein Opa wohnen – die werden jetzt das verkaufen – mein Onkel hat für die zwei auch ein Haus gemacht, aber ein kleines.

S: Daneben?

Br: Ja, daneben.

S: Und wo liegt das Haus?

Br: Das ist so – wie soll ich dir sagen – in den Bergen. Ich bin schon mit meinem Opa in das Haus gegangen, und dann sind wir oben hinauf gegangen in die Berge. Und wir haben dort gesehen, wie sie alle gearbeitet haben, das war ur cool. Die haben große Steine kleiner gemacht, so wie Sand. Da war so viel Staub!

S: Und was machst du alles, wenn du dort bist?

Br: Mit den Freundinnen spielen, alles Mögliche. Wir gehen Schwimmen manchmal.

S: Wo hast du deine Freundinnen kennen gelernt?

Br: Na, von meinen ... von meinem Onkel die Kinder und so, wir spielen dort. Alle sind dort. Sie kommen alle in den Ferien.

S: Die treffen sich alle dort?

Br: Ja.

S: Wo wohnen die sonst?

Br: Sie wohnen noch in Mazedonien, aber bisschen weiter als von uns.

S: Und die kommen dann alle dorthin, wenn ihr dort seid?

Br: Nein. Manchmal gehen wir zu denen, meine Familie und ich, und wir spielen dort und wir kaufen irgendwelche Sachen. Ohrhinge mit Magneten kosten 1 Milla 2 Stück. Das ist ur cool! Es sind ur viele Sachen billig dort.

S: Was kaufst du dort noch?

Br: Ich hab mir Ohrhinge gekauft, ur viele, aber die habe ich schon voriges Jahr gekauft, und so Sandalen und so, aber die waren schon 35 Milla teuer. Und so andere Sachen zum Beispiel.

S: Und nehmt ihr für eure Großeltern und anderen Verwandten Geschenke mit, wenn ihr nach Mazedonien fahrt?

Br: Für Verwandte nehmen wir nichts mit. Nur meine Mutter kauft immer für die Schokoladen und so Sachen.

(Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

Ziemlich ähnlich war die Art und Weise wie die Kinder ihr Ferienhaus und die Erlebnisse rundherum beschrieben, erkennbar an der enthusiastischen Stimme, der großen Begeisterung, Ausrufen wie 'ur cool' und der Lebendigkeit, als ob sie über ihre Vorstellung während der Erzählung ganz dort anwesend gewesen wären. Auffallend ist auch mit welchem Stolz die meisten Kinder, wie auch Cetin und Januz (siehe oben), von der Größe bzw. Vielzahl ihrer Ferienhäuser berichteten. Dabei wurde sehr gerne die große Zahl der Stöcke und Zimmer angegeben mit der Betonung auch ein eigenes Zimmer dort zu haben. Im Vergleich dazu waren die Wohnverhältnisse in Wien im Normalfall auf den engsten Raum beschränkt, was ich den Erzählungen und meinen eigenen Beobachtungen bei dem ein oder anderen Hausbesuch nach schließen kann.

Unterschiedlicher waren hingegen die Zukunftsvorstellungen über das Ferienhaus. Während manche Kinder wie Brigitte sich durchaus vorstellen konnten in weiterer Zukunft einmal dort zu leben, meinten andere, dass sie auch später nur in den Ferien dort eine gewisse Zeit verbringen möchten (siehe unten). Willy, der in Wien geboren wurde und immer wieder über das Wochenende nach Serbien in das Dorf seines Vaters fuhr, wo seine Familie gerade dabei war, ein Haus zu renovieren, zog es zwar auch stark dorthin, er schätze die Situation jedoch schon etwas realistischer ab:

S: Habt ihr in Serbien ein Haus?
 Wi: Ja (mit enthusiastischer Stimme), als ich geboren bin, hatten wir noch kein Haus, dann hat mein Vater ein altes Haus mit großem Platz gekauft. Dieses Jahr haben wir das Haus bedeckt mit Ziegeln, es fehlen die Fenster, man muss es noch renovieren, Strom und so alles. Mein Onkel, der wohnt 200 Meter weit von uns.
 S: Und möchtest du später mal dort leben?
 Wi: Ja. Es ist ganz groß.
 S: Und hast du da unten auch Freunde?
 Wi: Ja. – Es ist so groß: 20 Meter lang und 9 ½ Meter breit.
 S: Ist die Wohnung hier nicht so groß von euch?
 Wi: (mit bestimmten Ton) Na.
 S: Ist dir das Haus lieber?
 Wi: (bejahend und gleichzeitig seufzend) Ja, sicher!
 S: Möchtest du für immer dort leben?
 Wi: Das glaube ich nicht.
 S: Wieso nicht?
 Wi: Ich weiß nicht. Weil alle sagen, es ist besser wenn man hier wohnt. Dort ist es nicht gut, muss man schwer arbeiten mit Traktor, dann muss man Samen einpflanzen usw.
 S: Und hier ist es leichter?
 Wi: Ja, sagen die meisten.
 S: Wer sagt das?
 Wi: Na die Leute im Dorf dort.
 S: Und was sagen die Leute hier, die du kennst?
 Wi: Die sagen nix.
 S: Und dein Vater.
 Wi: Mein Vater sagt, er hat das Haus gebaut, wenn er alt ist, möchte er mit meiner Mutter dort in Serbien dann wohnen. Wir sollen da bleiben und ... und wir können kommen wann wir wollen.
 S: Und wie fährt ihr dorthin, mit dem Bus oder mit dem Auto?
 Wi: Wir fahren meistens mit dem Bus und wir müssen auch transportieren, so privat – Combi. Es fahren mehrere mit.
 S: Wer, Verwandte, Freunde?
 Wi: Alle. Die rufen immer an, und er sagt wir gehen entweder am Freitag oder am Donnerstag.
 S: Also auch über das Wochenende.
 Wi: Ja. Nur über das Wochenende, weil der muss auch arbeiten der Fahrer. (Thomas: 13; Interview am 27.04.2004)

Während die Häufigkeit, mit der die Kinder zum Ferienhaus fahren stark variierte, zeigte sich generell eine Einstimmigkeit im Selbstverständnis, dass der Urlaub beim Ferienhaus im Herkunftsland verbracht wird:

S: Und wie oft fährst du nach Jugoslawien?
 Su: Ja, in den Ferien, wenn ich Ferien habe.
 S: Fährst ihr in den Ferien immer nach Jugoslawien?
 Su: Ja (mit selbstverständlichem Ausdruck).
 S: Warst du schon mal woanders auch?
 Su: Na (ganz bestimmt), nur in Jugoslawien (lacht). (Susi: 14; Interview am 11.05.2004)

Selbst bei Kindern wie Özgür, die weniger oft als jeden Sommer zu ihrem Ferienhaus fahren konnten, schien die Sehnsucht und der Bezug sehr stark:

S: Wo warst du in den Ferien? Warst du in der Türkei?
 Öz: (schüttelt den Kopf) Nächstes Jahr, hoffentlich ... oder dieses Silvester dort. Ich kaufe mir von da ur viele Raketen, fahre in die Türkei und schieße dort.
 S: Und wohin fährst du dann hin?
 Öz: Nach Ankara oder Kayseri.
 S: Wer wohnt dort?
 Öz: Dort wohnt meine Oma. ... Das ist unser ... Land, da kenn ich mich so aus.
 S: Und wie oft fährst du in die Türkei?
 Öz: Ich war schon 6 Jahre lang nicht mehr.
 S: Warum?
 Öz: Ich weiß nicht. Mein Vater ist immer gegangen und ich durfte nicht gehen – (mit müder Stimme) für die Schule lernen, lernen.. Aber ich hab nie gelernt (lacht), ich war immer im Park. (Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

Aufgrund seiner Probleme in der Schule blieb es jedoch wieder bei diesem Traum. Erst zwei Jahre später – nach seinem letzten Besuch waren inzwischen acht Jahre vergangen – erzählte er, dass er nun endlich dort gewesen war. Entgegen seiner Erwartungen war ihm bei seiner

Oma jedoch so langweilig gewesen, sodass er gleich am ersten Tag ein Internetcafé aufsuchte. Diese Ambivalenz, bei der sich die Sehnsucht bzw. Vorfreude über eine bevorstehende Reise ins das Herkunftsland während des Aufenthalts in eine gewisse Langeweile wandelt, kam bei etlichen Kindern zum Ausdruck. Auch Georg teilte einerseits seine Freude über einen Sommeraufenthalt in Kroatien mit, andererseits wollte er auf keinen Fall zu lange bleiben und lieber schnell nach Wien in den Park zu den Freunden zurückkehren:

S: Kannst mir von Kroatien erzählen?

Ge: Mmh. Aber es wird ur schön sein! Da schlaf ich bei meiner Tante. Die hat erst ein kleines Baby (...) er spielt gerne mit mir. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Kurz darauf meinte er:

Ge: Aber eigentlich will ich nicht nach Kroatien mitfahren. Eigentlich will ich hier bleiben. Weißt du wieso? Weil der Januz fährt erst am siebten August und der Tingu und der Dino fahren überhaupt nicht weg. Und wenn ich nach Kroatien fahre, dann ist mir ur fad, da hab ich keine Freunde und so.

S: Aber dein Opa ist dort.

Ge: Nur der Opa. Da ist mir auch immer fad, manchmal. Eigentlich will ich hier bleiben so, mit ihnen Schwimmen gehen. Sie gehen fast immer schwimmen. (...) Aber eigentlich will ich auch nach Kroatien mit fahren, aber es wird dann immer ur lang und es wird dann paar Tage fad sein. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Auch Brigitte äußerte ihren Zwiespalt folgendermaßen:

Br: "Das ist schon komisch. Ich möchte ständig nach Jugo fahren, und wenn ich dort bin, möchte ich nach zwei Wochen wieder zurück." Auf meine Frage weshalb sie denn zurück möchte, antwortet sie: "Hier sind meine besten Freunde. Aber dort sind meine Cousins und Tanten und Onkeln. Hier bin ich nur mit meinen Eltern." Paulina, die unser Gespräch hört, wirft dazu ein: "Bei mir ist das genauso. Von mir sind auch nur die Eltern da. Alle meine Tanten und Onkeln sind in Polen." (Brigitte: 10, Paulina: 11; Tagesprotokoll am 10.07.2003)

Bemerkenswert ist, wie Paulina Analogien zu ihrer Situation erkannte und diese sogleich ausdrückte, nachdem sie das Gespräch mit Brigitte mitgehört hatte. Neben dem Bedürfnis der beiden Mädchen über dieses Thema zu sprechen, erscheint mir aber vor allem der geteilte Raum wesentlich, der über den Austausch ihrer ähnlichen Erfahrungen in unterschiedlichen Ländern kreierte wurde. Die Bedeutsamkeit solcher Gruppengespräche über das Ferienhaus und Familienheim im Herkunftsland sollte also nicht unterschätzt werden.

Weiters auffallend erscheint mir, dass kaum Kinder in den Sommerferien andere Länder besuchten, wo sie keine Verwandte hatten. Entweder blieben sie in Wien oder sie fuhren mit ihren Eltern in das Familienheim im Herkunftsland bzw. in andere Länder der Diaspora. Wie schon erwähnt, sind die Häufigkeit und die Dauer der Aufenthalte dabei recht unterschiedlich. Etliche Kinder wie Dino, Januz, Susi, Willy, Georg und Paulina, fuhren mit ihren Eltern jede zweite Woche über das Wochenende, in den großen Ferien sowieso, aber auch in kürzeren Schulferien und über Feiertage per Auto oder Bus nach Bosnien, in den Kosovo, nach Serbien⁷⁷, Kroatien oder auch nach Polen zu 'ihrem' Haus, das in diesem Fall als eine Art Zweitwohnsitz bezeichnet werden könnte. Die Distanz dürfte dabei kaum eine Rolle spielen. So kam Obrad mit seiner Familie "aus Jugo" noch einmal kurz hoch, "weil sie einen Fernseher und DVD-Filme

⁷⁷ Trotz Wissen um die 'richtige' Bezeichnung ist bei den meisten der Kids aus Serbien üblich, dass sie 'Jugo' und nicht Serbien sagen.

zum mitnehmen vergessen hatten"⁷⁸. Sehr viele Kinder, vor allem jene mit türkischem Migrationshintergrund (z.B. Kübra und Cetin), fahren nur in den großen Sommerferien in 'ihr' Land, meist mit dem Auto, aber auch mit dem Zug bzw. in seltenen Fällen auch mit dem Flugzeug und blieben üblicherweise ein bis zwei Monate. Und dann gab es Kinder wie Fatma und Gonca, die aus ökonomischen bzw. urlaubstechnischen Gründen nur jeden zweiten Sommer zu ihrem Ferienhaus fahren und manche, die sogar bis zu acht Jahren nicht mehr dort gewesen waren (z.B. Özgür und Elif). Auch innerhalb derselben Familie gab es Unterschiede was die Häufigkeit dieser Besuche im Herkunftsland betrifft. So gab Willy an, hin und wieder über das Wochenende nach Serbien zu fahren, seine Schwester Susi hingegen nur in den Ferien und das nicht jedes Mal.

Karen Fog Olwig, welche die lang angenommene Natürlichkeit von Sesshaftigkeit und damit zusammenhängende Schlussfolgerungen von 'Entwurzelung' und 'Verlust kultureller Basis' kritisiert (Olwig 1997:18), betont die Selbstverständlichkeit von solchen transnationalen Bewegungen, die infolge von Migration zustande kommen. An den Schnittpunkten der daraus entstehenden überlokalen kulturellen Netzwerke würden *cultural sites* entstehen, wie zum Beispiel das Familienheim (*family home*) und Familienland (*family land*): "These cultural sites attain their significance because they are identified with particular places, at the same time as they accommodate the global conditions of life (...)" (Olwig 1997:17). Institutionen wie das Familienheim und Familienland "can be viewed as '*cultural sites*' in the sense that they are created through an interplay between dwelling and travelling, presence and absence, localizing and globalizing" (Olwig 1997:35). In diesem Sinne erfüllen *cultural sites* die Funktion eines Bindegliedes zum 'Heimatland' "in much more concrete ways than through the imagined worlds erected by the creative resources of fantasy" (Olwig 1997:35). Gleichzeitig dienen sie aber auch innerhalb dieses globalen Netzwerkes von Beziehungen als "important frameworks of life and sources of identification" (Olwig 1997:35), die nicht an einen einzigen Wohnort gebunden sein müssen.

Das Ferienhaus⁷⁹ im Sinne des Familienheims ist also nicht als reiner Zweitwohnsitz einer einzelnen Kernfamilie zu verstehen, sondern erfüllt die Funktion eines *home marker*, der gleichzeitig ein Ort der Zusammenkunft der ganzen Verwandtschaft ist. Diese lebt zum Teil in unmittelbarer Nachbarschaft oder sogar im selben Haus, zum Teil ist sie infolge von Migration über die ganze Welt verstreut und kommt in den Ferien, manchmal auch an traditionellen Feiertagen und festlichen Anlässen⁸⁰ wie zum Beispiel Hochzeiten und Beschneidungszeremonien rund um das Familienheim zusammen. Dino, der in Mödling geboren

⁷⁸ Tagesprotokoll am 26.04.2004.

⁷⁹ Im Folgenden werde ich den von Olwig geprägten Begriff 'Familienheim' (*family home*) dem Ausdruck 'Ferienhaus' vorziehen und letzteren nur dann wählen, wenn es konkret um das eine Gebäude der betreffenden Familie geht.

⁸⁰ Zwei Kinder berichteten von relativ großen Wohn- und Gästeräumen sowie riesigen Küchen, wo dann gemeinsam gekocht und gefeiert wird.

wurde, gab an, dass die meisten Verwandten von ihm in Bosnien und in Kroatien lebten und sich im Sommer im Dorf treffen würden:

S: Hast du Verwandte in Bosnien?
Di: Viele (lacht).
S: Viele? Wer aller?
Di: Uuff. Meine Oma ist hier ... ah, meine Oma ist auch dort, in Bosnien, meine ältere Oma, meine Tante, mein Onkel, meine Cousine, ur viele.
S: Wohnen alle am selben Ort?
Di: Die wohnen nicht gleich – manche wohnen gleich, manche wohnen irgendwo anders. Wir sind so am Berg, da gibt's so Häuser. Oma ist gleich neben uns, ein Freund von meiner Mutter – viele wohnen dort auf dem Berg, den wir kennen. ... Wir haben einen eigenen Berg ... eigenes Land. Wir haben einen eigenen Wald auch. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Besonders wichtig dürfte das Ferienhaus im Zusammenhang mit Familienfeiern sein, wie zum Beispiel bei Beschneidungszeremonien und Hochzeiten:

Kü: In Alacam ist unsere Wohnung ... Dings⁸¹ ... eh ... vierstöckig; den vierten Stock bekommen wir, der zweite Stock ist geordnet – alles so Sofa, alles drinnen.
S: Also für Gäste, oder wie?
Kü: Ja. Und den dritten Stock bekommt mein Onkel und so.
S: Habt ihr ein ganzes Haus für euch?
Kü: Ja, es ist – das ganze Haus gehört uns. Jeden Sommer gehen wir.
S: Und wo feiert ihr die *sünnet*⁸² deiner beiden Brüder, in der Türkei oder hier in Wien?
Kü: Na, hier haben wir nicht so viele Freunde. In der Türkei sind noch meine Onkeln und meine Tanten und so weiter. Dort wollen wir das machen. (Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

Die Besonderheit des Familienheims als *cultural site* im Zentrum eines transnationalen Netzwerkes liegt demnach in seiner Funktion als realer Treffpunkt der verstreuten Familie und als "an important focal point in the global family networks" (Olwig 1997:27), der trotz unterschiedlicher Wohnorte den Zusammenhalt der Familie fördert. Wie aus dem folgenden Beispiel jedoch ersichtlich ist, muss sich das Familienheim nicht unbedingt nur im Herkunftsland an einem Wohnort befinden, sondern kann mehrere Stützpunkte umfassen, nämlich überall dort, wo sich Mitglieder der Verwandtschaft infolge von Migration niedergelassen haben:

Br: Alle Verwandte, die hier sind, die gehen in Ferien nach Mazedonien.
S: In Wien hast du auch Verwandte?
Br: Ja, wir haben ur viele hier. Im zweiten Bezirk ist mein Onkel, und von meinem Opa der Bruder, aber sein Sohn, der Sohn von ihm ist auch dort im zweiten Bezirk, und ich hab – wir haben viele dort – meine Tante, viele.
S: Und in Mazedonien?
Br: In Mazedonien haben wir auch viele, alle die Brüder sind dort und Geschwister. Von meiner Mutter ist von den Geschwistern nur eine dort, der Bruder von meiner Mutter ist in der Schweiz, und meine anderen zwei Tanten leben auch in der Schweiz.
S: Warst du schon mal dort bei ihnen in der Schweiz?
Br: Mmh [bejahend], besuchen. Wir waren zwei Wochen dort. Wir haben Fußball gespielt, alle Mädchen und Buben. Das war so schön auf dem Gras. Das war ur cool, Mädchen und Buben zusammen. ... Alle Verwandten ... ur schön war das! Die hatten ein ur großes Haus, aber dann wurde ich krank. Ich hatte Grippe. Ich hab – sie haben mir immer Tee gemacht. Ich hatte ein eigenes Bett, das war ur schön dort. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

Das Familienheim geht also über die Wohnstätte der Großeltern, die in den meisten Fällen in dörflichen Gegenden leben, hinaus, und kann auch 'Niederlassungen' der Verwandtschaft in den benachbarten größeren Städten oder sogar im 'Ausland' umfassen. Dabei handelt es sich jedoch nicht einfach nur um *cultural sites*, die auf der Welt lose verstreut sind, sondern um ein

⁸¹ Der Ausdruck 'Dings' ist aus der wörtlichen Übersetzung vom türkischen Begriff *şey* abzuleiten, der auch Sache bedeutet und sehr oft verwendet wird, wenn der betreffende Begriff gerade nicht in den Sinn kommt.

⁸² Islamische Beschneidungszeremonie.

transnationales Netzwerk, welches geprägt ist von *ethno-, techno-, media-, ideo-* und *financescapes*, die wiederum durch verschiedenste Flüsse (*flows*) von Personen, Technologien, Medien, Ideen, Wissen, und natürlich auch Finanzen entstehen (Appadurai 1996:33f). Bei den *global ethnoscares* handelt es sich dabei um 'Landschaften von Gruppenidentitäten' (*landscapes of group identity*), "(...) which are no longer tightly territorialized, spatially bounded, historically unselfconscious, or culturally homogenous" (Appadurai 1991:191) "[and] whose culturally constructed places of identification often will not coincide with their actual physical locations" (Appadurai, nach Hastrup/Olwig 1997:7). Die große Mobilität sowie die transnationalen Beziehungen kamen auch in Zukunfts- und Heiratsplänen zum Ausdruck:

S: Wo möchtest du später mal leben?
Mi: In Wien oder in der Schweiz.
S: In der Schweiz? Wieso in der Schweiz?
Mi: (lacht) wenn ich eine Frau in der Schweiz finde. Weil in Serbien gibt es Mädchen aus der Schweiz, die kommen von dort. (Mirko: 12; Interview am 28.09.2004)

Ceca, die zwar angab einen jugoslawischen Pass zu besitzen, wollte ebenfalls später einmal in der Schweiz leben, wo auch ihre Cousine eine Zeit lang gewohnt hat. Cetin wiederum, dessen Eltern aus der Türkei kommen, zog es nach Deutschland:

S: Und wo möchtest du mal später leben?
Ce: Ahm ... in Frankfurt.
S: Wieso in Frankfurt?
Ce: Weil dort von meinem Bruder sein großer Bruder Kinder hat. (Cetin: 10; Interview am 14.09.2004)

Das Netzwerk von verwandtschaftlichen Verbindungen und Bindungen, das sich über die global verteilten 'Familienzentren' erstreckt, kann also auch als *home-marker* zu verstehen sein, der an verschiedenen Plätzen der Erde als ein Ort der Geborgenheit und der Vertrautheit herangezogen werden kann. Die engen und häufigen Kontakte der meisten Kinder im Park mit Cousins und Cousinen, die sehr oft zum engsten Freundeskreis zählten, deuten meines Erachtens ebenso auf dieses starke Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Verwandtschaft hin. Gestärkt werden die Bindungen zum Familienheim aber auch von Abhängigkeiten und gegenseitigen Verpflichtungen. So übernahmen Großeltern und Onkeln bzw. Tanten im Familienheim nicht nur die Aufsicht der Kinder in den Ferien, während die Eltern in Wien arbeiteten, sie kümmerten sich auch um die Haustiere ihrer Enkelkinder aus Wien und pflegten die oft über Monate leer stehenden Ferienhäuser:

S: Wer wohnt in eurem Haus in Polen, wenn ihr nicht da seid?
Pa: Niemand, aber unsere Oma die kommt manchmal und gießt die Blumen und solche Sachen. (Paulina: 11; Interview am 13.07.2004)

S: Und dort [in der Türkei] hast du auch Verwandte?
El: Na sehr viele Verwandte! Da habe ich niemanden. Da hab ich nur meinen Onkel und meinen Opa und meine Oma hab ich.
S: Und wo fährst du hin Kübra, wenn du in die Türkei fährst?
Kü: Na wir gehen so ins Meer, wir sehen Berge und so weiter.
El: Ja, wir auch! ... Auf Türkisch sagt man so *köy* irgendwie.
S: *Köy*, Dorf.
Kü: Dorf, ja. Wir gehen dorthon, und meine Großmutter lebt dort, sie ist jetzt gerade da, zu Hause, eigentlich lebt sie in der Türkei. Sie kommt jedes Jahr hier, und dann bleibt sie hier und dann geht sie zurück in die Türkei. Und wir besuchen sie in den Sommerferien, zwei Monate bleib' ma dort.

S: Im Dorf, im köy?
 Kü: Nicht im köy. So ein Dings, dort ist eine Stadt, in Samsun, dort ist eine Stadt, dort leben wir eigentlich. Und in Samsun haben wir auch eine Dings ... eine Wohnung.
 S: Steht die jetzt leer?
 Kü: Ja. ... Eigentlich, wir gehen nicht öfters dorthin. Wenn wir hier sind, geht mein Onkel dort ein bisschen hin, wenn es so staubig ist, putzt er und so weiter. Er hat den Schlüssel, und manchmal geht er zu unserem Haus und schaut, ob etwas Dings ... etwas passiert ist und so weiter, und dann geht er zurück.
 El: Wir haben auch in der Türkei ein eigenes Haus!
 S: Wo?
 El: Ich weiß es nicht, weil ich war seit acht Jahren nicht mehr in Türkei.
 S: Und euer Haus steht jetzt auch leer?
 El: Nein, nicht so ganz leer. Wir haben schon Sofa und solche Sachen haben wir schon.
 S: Ach so ja. Aber Menschen wohnen jetzt keine.
 El: Nein. Mein Opa kommt manchmal und schaut auch so wie ihr Onkel. (Elif: 12, Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

Solange also die Familie 'daheim' nicht vernachlässigt wird und der Kontakt zu ihr gepflegt wird, kann auf sie gezählt werden (Olwig 1997:24, 26f). Das dürfte auch der Grund sein, weshalb nur sehr wenige der interviewten Kinder in den Ferien mit den Eltern in ein anderes Land auf Urlaub fahren, wo sie keine Verwandten hatten und Besuche des Familienheims im Normalfall als Selbstverständlichkeit betrachtet wurden. Ebenso wichtig war es bei einem solchen Besuch Geschenke aus dem Migrationsland mitzubringen. Zu den am meisten favorisierten Geschenken wurden neben Kleidung, Schokolade und Kaffee vor allem elektrische Geräte angegeben. So brachte Bobby's Familie zum Beispiel dem Großvater in Serbien einen Fernseher, einen DVD-Player, einen Video-Rekorder und ein Fahrrad mit. Aber auch in umgekehrter Richtung gab es anscheinend ein Bedürfnis den in die 'Fremde' reisenden Verwandten etwas mitzugeben. Sehr oft handelte es sich hierbei um hausgemachte Spezialitäten, vielleicht um einen Geschmack von Familienheim mit auf den Weg zu geben:

S: Wenn ihr eure Verwandten in Serbien besucht, was nehmt ihr von dort mit?
 Su: Na, sie geben uns Käse und so, alles Mögliche. – Sie haben es selber gemacht. Zwei drei Kühe, oder vier.
 S: Was nehmt ihr sonst noch mit?
 Su: Also mein Onkel ist Fleischer – Wurst nehmen wir ... also selbst gemachte von meinem Onkel.
 S: Und was nehmt ihr ihnen von Wien mit?
 Su: Ah ... Zwiebel, Kartoffel, Käse, Kaffee – alles, obwohl sie selber haben, aber wir nehmen alles mit.
 S: Wieso?
 Su: Weiß ich nicht (lacht). Mein Vater ist so. ... Er sagt: "Es ist nicht gut mit lehren Händen nach Jugoslawien zu gehen". (Susi: 14; Interview am 11.05.2004)

S: Was nehmt ihr euren Verwandten nach Serbien mit?
 Mi: So was sie brauchen, Sachen.
 S: Was für Sachen?
 Mi: Schokolade und ... dann Zucker, Salz, Öl.
 S: Und nehmt ihr auch von dort etwas mit?
 Mi: Na. (Mirko: 12; Interview am 28.09.2004)

S: Nehmt ihr Geschenke mit in die Türkei?
 Kü: Ja. Meine Mutter nimmt Geschenke mit: Blusen, und so weiter Shampoos und so.
 S: Und sonst, was noch?
 Kü: Na, es sind kurze Ärmelchen, Tees und so weiter.
 El: Kaffee.
 Kü: Ja, alles.
 S: Und was bringt ihr von der Türkei mit, wenn ihr zurück kommt?
 Kü: Na sie bringt nichts mit. Nur kauft sie so Kleider und so weiter.
 S: Nehmt ihr nicht irgendetwas mit wie Baklava?
 Kü: Nein.
 El: Hier gibt's eh dasselbe. (Elif: 12, Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

S: Und wenn ihr jetzt nach Bosnien und Kroatien fahrt, was bringt ihr dann der Oma und so mit?
 Kr: Kaffee.

S: Kaffee? Und sonst noch was?

Kr: Na, wir nehmen Kaffee und Schokolade und so, und sie verschenkt es weiter und so weiter.

S: Und was nehmt ihr mit, wenn ihr zurück kommt?

Kr: Sie packt uns voll mit Sachen, und wir lassen es trotzdem dort stehen.

S: Absichtlich?

Kr: Ja. Sie packt uns Eier, sie packt uns Wurst, und wir wissen, dass man das nicht bei Grenze darf.

S: Darf man das nicht mitnehmen?

Kr: Keine Ahnung. ... Wir sagen wir dürfen es nicht mitnehmen, und dann lassen wir es irgendwo. Und dann, ja dann lassen wir es vor dem Zaun und fahren weg. (Kristina: 12; Interview am 29.07.04)

Obwohl das Beschenken nicht immer symmetrisch in beide Richtungen verläuft, dürfte es dennoch ein wichtiges Ritual in der Pflege dieser Verwandtschaftsbeziehungen sein und, wie schon Marcel Mauss (1990) in seinen Studien über den reziproken Gabentausch feststellt, eine wichtige Funktion für den sozialen Zusammenhalt haben. Denn betrachtet man in Anlehnung an Mauss das Familienheim in all seiner Ganzheit als "totales" gesellschaftliches Phänomen, stellt der Gabentausch nur ein Element im "System der totalen Leistungen" (*systeme de prestations totales*) (Mauss 1990:22) dar. So handelt es sich dabei nicht nur um das Schenken von Gütern und Reichtümern. Auch in Form verschiedener Leistungen (z.B. finanzielle Unterstützung, Aufsicht der Kinder und Haustiere, Instandhaltung des Hauses, Reparaturdienste) und symbolischer Werte⁸³ (z.B. gegenseitige Anerkennung und Ehrerbietung, auf familiäre Unterstützung zählen können und 'immer' ein Zuhause haben) wird dieses reziprokes System gestärkt und aufrechterhalten. Voraussetzung dafür ist jedoch, wie auch Marcel Mauss anmerkt, die Pflicht des Gebens, Nehmens und Erwiderns (Mauss 1968, 1990:36), die theoretisch freiwillig, in der Praxis meist aber obligatorisch verstanden wird und auf der Basis moralischen Handelns basiert. Auch Pierre Bourdieu streicht die Bedeutung des Geschenkaustausches sowie der gesamten "symbolischen Arbeit" hervor,

"die darauf abzielt, die unabwendbaren Beziehungen, die über die Verwandtschaft, die Nachbarschaft oder die Arbeit aufgenötigt werden, durch Kommunikation und Kooperation in solche auf Wahl beruhende Reziprozitätsbeziehungen umzuwandeln: In die Arbeit der Reproduktion der bestehenden Beziehungen – Feste, Zeremonien, Austausch von Geschenken, von Besuchen und Höflichkeiten, vor allem auch Heiraten – die für die Existenz der Gruppe nicht minder unerlässlich ist als die Reproduktion ihrer ökonomischen Basis (...)" (Bourdieu 1979:335)

In diesem Sinne verstehe ich die Aussage des Vaters von Susi: "Es ist nicht gut mit leeren Händen nach Jugoslawien zu gehen" (siehe oben). Wahrscheinlich handelt es sich hierbei um eine moralische Verpflichtung, den GastgeberInnen bzw. Eltern/Großeltern etwas zurückgeben zu wollen. Was auf jeden Fall eine Rolle innerhalb dieses "Systems der totalen Leistungen" spielt, ist die Bedeutung von Ehre und Prestige, die über Autorität und Reichtum erlangt wird. Der teure BMW bzw. Mercedes oder das vergleichsmäßig luxuriöse Ferienhaus im Herkunftsland könnten mit diesem Bedürfnis zusammenhängen, sich in der Familie und in der Öffentlichkeit Anerkennung zu verschaffen. Dass die hohen Kredite, die sehr oft dazu aufgenommen werden müssen, nicht wirklich abschrecken, deutet auf die Wichtigkeit dieser Präsentation nach außen hin. Olwig (1997:23) zufolge könnte dieses Bedürfnis nach

⁸³ Pierre Bourdieu bezeichnet die Form des verinnerlichten symbolischen Kapitals, um die es sich hier handelt als das soziale Kapital. (Vgl. Bourdieu 1979:335ff).

Anerkennung auch mit Rückkehrwünschen der Eltern zu erklären sein. Auch wenn solche Gedanken an die 'alte' Heimat vielleicht nur Traumvorstellungen sind, bedeutet das Familienheim dort in jedem Fall ein potentielles 'Zuhause', das ihnen jederzeit eine Möglichkeit zu Rückkehr bietet. Materieller Wohlstand könnte in diesem Zusammenhang als ein Mittel herangezogen werden, um sich eine anerkannte Position und Respekt 'daheim' zu verschaffen, indem bewiesen wird, dass man es im Ausland zu etwas gebracht hat. Es scheint, als ob trotz langer Abwesenheit Plätze reserviert werden, die zum Ausdruck bringen: 'Ich bin da'. In einigen Interviews kam auch zur Sprache, dass Eltern handelsartige Beziehungen mit dem Herkunftsort pflegten:

Di: Wir hatten Tiere – schau wir haben oben ein Haus, unten so Keller, wo Tiere sind, und dann Kühe hatten wir, Schafe, Schweine, eh ... viele Tiere hatten wir. Wir hatten am meisten Tiere vom ganzen Berg. Die anderen hatten so zwa, dra, vier Tiere, wir hatten sechzig oida. ... Schweine hatten wir dreißig, denk ich.
S: Schweine? Wieso Schweine?
Di: Was weiß ich. Wir verkaufen manchmal Schweine.
S: Aber ihr seid doch Muslime, oder? Esst ihr Schwein?
Di: Nein, aber wir verkaufen sie.
S: Interessant – also denen, die keine Muslime sind, oder wie?
Di: Nein. Schau – wir verkaufen manchmal Muslims, aber sie essen das nicht.
S: Und was machen sie damit?
Di: Sie bewahren auf, dass sie nach Wien kommen, und dann verkaufen sie's. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Einen wichtigen Stellenwert innerhalb der *flows* von Objekten nahmen Filme und Musik in der Muttersprache ein, die zum Teil vom Internet herunter geladen wurden oder in Form von Musikkassetten, CDs und DVDs aus der 'alten Heimat' mitgebracht bzw. in Wien beim türkischen 'Kreisler', serbischen Videoverleih oder albanischen Reisebüro erworben wurden (mehr dazu im Abschnitt zur Musik). Auch der Fernseher spielte in den *flows* von Musik und Bildern eine sehr vernetzende Rolle, welches im Interview mit Brigitte klar zum Ausdruck kam:

S: Kannst du hier in Wien keine albanische Musik hören?
Br: O ja, wir haben fast eine ganze Lade mit albanischen Lieder.
S: Erinner dich die an etwas, wenn du sie hörst?
Br: Eigentlich nein. Aber in Amerika haben manche albanische Sängerinnen gesungen. Ich hab sie im Fernseher gesehen, bei meiner Tante. Ich hab übernachtet, und ich hab sie gesehen, in Amerika. ... Die haben alle geklatscht und geschrien. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

Appadurai zufolge dienen *mediascapes* als Bausteine für imaginierte Welten (Appadurai 1996:33)⁸⁴, die Bilder und Ideen von weit her transportieren können (Appadurai 1996:54). Diese 'neuen' imaginierten Landschaften können herkömmliche Zugehörigkeiten zu imaginierten Gemeinschaften wie der Nation in Frage stellen (Strasser 2003:38), werden aber gleichzeitig selbst sehr oft als kulturelle Ganzheiten verstanden, die laut Kirsten Hastrup und Karen Fog Olwig nicht einfach als imaginäre Erfindung abgetan werden, sondern als Orte kultureller Identifikation ernst genommen werden sollten (Hastrup/Olwig 1997:11). So helfen die importierten Klänge und Bilder sicherlich einen Raum der Geborgenheit (*home*) zu erzeugen, der über die nationale Grenze hinwegreicht und den Charakter eines *imagined place* besitzt, wo trotz 'Modernisierungstendenzen' jedoch auch immer wieder versucht wird 'Ursprüngliches' zu erhalten (siehe Olwig 1997:31):

⁸⁴ Vgl. Benedict Anderson's Begriff der 'imaginierten Gemeinschaften' (1983), die insbesondere infolge der Verbreitung von Printmedien über face-to-face Beziehungen hinausgehen.

Kü: Wir haben einen Ofen, der ist so groß und den kann jeder verwenden. Da gibt man Holz rein, dann ist da so ein Brot, man gibt's rein ... und dann holt man's raus (lacht).
 S: Habt ihr auch so einen Ofen?
 El+Kü: Nein. In der Türkei.
 El: Aber ich weiß wie das aussieht. Ich hab's im Bericht gesehen, >>im türkischen Kanal<<.
 Kü: >>filim (lacht)<<
 El: Und zum Beispiel, da backt man, und da gibt man das Brot mit dem Stein hin.
 Kü: Bei uns im Dorf hab ich gesehen: die ham so dicke Dings ... Brot gemacht.
 El: Aber die schmecken ur gut!
 Kü: Die haben so ein Dings ... Stab, dass man das Brot ausrollen kann. Man gibt das so ins Feuer. (...) Ich hasse gebackenes Brot. Ich mag gekauftes.
 S: Gekauftes? Wieso?
 El: >>Na ich mag!<<
 Kü: >>Ich weiß nicht.<< (Elif: 12, Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

Obwohl beide Mädchen über den Ablauf des traditionellen Brotbackens genauestens Bescheid wussten und voll Enthusiasmus davon berichteten, bedeutet es anscheinend dennoch nicht, dass Traditionen und Bräuche von den Kindern ohne Hinterfragung einfach übernommen bzw. als gut geheißen wurden. Manche, wie zum Beispiel jene mit religiösem Hintergrund, werden teilweise hinterfragt und als Aberglaube abgetan, teilweise auch übernommen. Kristina, die in Wien geboren wurde, nach der Scheidung ihrer Eltern ein paar Jahre mit ihrer Mutter in Kroatien lebte und jeden Sommer ihren Vater und ihre Großmutter in Bosnien besuchte, erzählte dazu:

Kr: Dann fahr ma nach Bosnien, nach Brčko⁸⁵. Da ist meine Oma, von meiner Mutter die Mutter. Dann fahren wir zu meinem Vater, und da repariert meine Mutter das Auto. Und dann fahren wir zu einem Berg und klettern hinauf [beim Wallfahrtsort Medjugorje⁸⁶]. Dort ist ein Berg, zwei Berge, einer ist zwei Kilometer hoch, der andere ein Kilometer hoch. Und auf dem wei Kilometer Dings da, ganz oben, da ist ein großes weißes Kreuz, und da schreiben Leute Briefe und tun die in Ritzen oder auf den Boden – und dahinter ist Jesus gekreuzigt. Und auf dem zweiten Berg, da ist so ein Kreuzweg, und oben, da ist Maria, und hinten wieder Jesus gekreuzigt.
 S: Und was schreiben die Leute in die Brieflein hinein?
 Kr: Wünsche.
 S: Und glaubst du, dass diese Wünsche erfüllt werden?
 Kr: Doch. Meine Oma, sie hatte einmal eine Krankheit beim Herz, und sie hat sich gewünscht, dass sie überlebt, und sie hat überlebt.
 S: Und sie hat auch einen Brief geschrieben?
 Kr: Mmh (bejahend).
 S: Hast du auch schon mal so einen Brief geschrieben?
 Kr: Mm (verneinend). Ich hab den Zettel immer vergessen. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

In den zwei Jahren, wo Kristina am Land gelebt und die meiste Freizeit bei einem Wasserfall verbracht hatte (vgl. Collage 7), dürfte sie ihre Liebe zur Natur entdeckt haben. Was das 'idyllische Dorfleben' und seine Traditionen jedoch betrifft, schien es bei Kristina Ambivalenzen zu geben, sodass sie das Leben in der Stadt bevorzugte, wo mehr "junge Leute" leben:

S: Was machst du alles, wenn du in Brčko bist?
 Kr: Meine Oma besuchen. Das ist so ein kleines Dorf, und da gibt's nur Alte ... nur Alte. Und die Töchter, Söhne, Enkelkinder, sie kommen immer dort hin zum besuchen. Und die nächste Stadt ist sieben Kilometer entfernt. Wir gehen immer in die Stadt.
 S: Wenn du zum Beispiel jetzt in den Urlaub fährst, und du bist einen Monat in Bosnien, was fehlt dir?
 Kr: Es gibt keinen Zielpunkt. ... Dort gibt's fast nichts zu essen. Es schmeckt nicht dort.
 S: Und wenn deine Oma kocht?
 Kr: Schmeckt es trotzdem nicht.
 S: Nicht? Was kocht sie denn?
 Kr: Keine Ahnung. Sie – es gibt ja diese Milch von der Kuh – ich hasse das, das stinkt mir. Ich kann's nicht essen.
 S: Kroatien ist für dich anders?

⁸⁵ Brčko liegt genau an der Grenze zu Kroatien.

⁸⁶ Unter Massen von WallfahrInnen, welche das Bergdorf Medjugorje jährlich besuchen, gibt es auch sehr viele Jugendliche, unter denen es angeblich täglich einige Auserwählte gibt, denen die Jungfrau Maria erscheint. Vgl. URL: http://www.stoessel.ch/journalism/medjugorje_mex.htm [31.03.2009].

Kr: Mmh (bejahend). Viel schöner.

S: Wieso?

Kr: Dort gibt's mehr junge Leute als in Bosnien. In Bosnien sind nur Alte. Bei meiner Oma im Dorf – jede Woche sterben drei Leute. Ich hasse das, wenn die Glocke nur einmal schlägt, auf einer Seite.

S: Heißt das dann, dass jemand gestorben ist?

Kr: Ja. Es heißt 'Ding'. Das 'Dong' lassen sie aus. Ich hasse das. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Manche Bräuche und Traditionen können also an Bedeutung verlieren. Arjun Appadurai weist in diesem Zusammenhang auf den Einfluss der neuen Medien hin, welche analog zur zunehmenden Deterritorialisierung von Personen, Bildern und Ideen seit den 1970er Jahren eine größere Auswahl möglicher Lebensformen liefern im Gegensatz zu herkömmlichen Traditionen "[which] provided a relatively finite set of 'possible' lives" (Appadurai 1991:198). Auch Binder (2003:113) stellt fest, dass eine kulturelle Reproduktion in Form stabiler transgenerationaler Wissensweitergabe aufgrund weitreichender globaler Einflüsse und Mobilität der Familienmitglieder nicht möglich ist. Dennoch scheinen die Wünsche der Eltern den Kindern jene Kultur zu vermitteln, die sie aus ihrer Kindheit kennen und mit ihrem 'Heimatsort' verbunden ist, bei der Identitätskonstruktion der Kinder keine unwesentliche Rolle zu spielen, sei es in Form von Abgrenzung oder auch als Übernahme. Sevinc, die erzählte mit ihrer Familie jeden Sommer für zwei Monate in die Türkei zu fahren, äußerte ihren Wunsch, später einmal in Istanbul zu leben, obwohl sie noch nie dort gewesen war – aber ihr Vater schwärme so von dieser Stadt⁸⁷. Auch Özgür drückte seinen starken Bezug zur 'Türkei' bzw. zu dem ihm 'vertrauten Land' aus:

S: Und in der Türkei warst du dieses Jahr nicht?

Öz: (schüttelt den Kopf) Nächstes Jahr, hoffentlich ... oder dieses Silvester dort. Ich kaufe mir von da ur viele Raketen, fahr nach Türkei und schieße dort.

S: Und wohin fährst du dann?

Öz: Nach Ankara oder Kayseri, dort wohnt meine Oma. Das ist unser ... Land, da kenn ich mich so aus.

S: Und wie oft fährst du in die Türkei?

Öz: Ich war schon sechs Jahre lang nicht mehr. (Özgür: 13; Interview am 28.09.04)

Aufgrund der finanziellen Situation seiner Eltern konnte Özgür seiner Aussage nach jedoch erst zwei Jahre danach seine Oma in Kayseri besuchen. Das durch und durch positiv besetzte Bild über die Türkei in seinem Kopf jedoch dürfte bis dahin inmitten all der Probleme, die es zu Hause gab, quasi wie eine Insel der Geborgenheit gedient haben.

Obwohl aus der Ferne sicherlich sehr oft Bilder produziert wurden, die mit der Realität nicht unbedingt übereinstimmten, ist es dennoch so, dass bei den Kindern auf der emotionalen sowie sinnlichen Ebene etwas angesprochen wurde, sobald sie sich an bestimmte Erlebnisse, Plätze, Stimmungen, vertraute Menschen, Tiere, Speisen und Getränke etc. erinnerten. Auslöser dazu waren ein Bedeutung tragendes Wort, ein Lied, ein Foto, eine Speise oder auch ein Duft, wodurch eine Art emotionelle 'Erregung' hervorgerufen wurde, die unter anderem am Aufleuchten der Augen, einer schnelleren Atmung oder einfach durch einen emotionalen Ausruf, wie zum Beispiel "cool!", nach Außen hin erkennbar wurde:

⁸⁷ Tagesprotokoll am 08.03.2005.

Pa: Das ist alles von Polen? [zeigt auf Bilder, die für die Collage zur Auswahl am Tisch liegen]
 S: Ja.
 Pa: Cool!
 S: Wie heißt der Ort, wo du geboren bist?
 Pa: Camena Gura. Lubava ist neben uns. Lubava ist so ein kleines Berg, und dort gehen wir manchmal Schlitten fahren. (Paulina: 11; Interview am 13.07.2004)

Für Kinder dürften konkrete Erlebnisse in der Vergangenheit, die ihnen Spaß gemacht haben, in der Bildung von Räumen des Wohlbefindens eine große Bedeutung haben, sodass sie sogar über Erinnerungen abrufbar sind und erlebt werden, als ob die Zeit zurückgedreht wird und dieses Erlebnis in ihrer Fantasiewelt gerade stattfindet. Vertrauenspersonen, die in vielen Fällen zur Verwandtschaft gehören, spielen dabei eine besondere Rolle:

El: Meinen Opa mag ich am besten dort [in der Türkei]. Er mag gerne Fische essen.
 S: Isst du auch gerne Fische?
 El: Ich mag sehr gerne Fische. Als ich noch klein war – kann ich mich ein bisschen erinnern – er mag gerne, er kauft immer Fische und bratet das, und dann wir tun das alles zusammen essen.
 Kü: Eh unser – in Alacam eh ... gegenüber von unserem Haus ist ein *göl*.
 S: Ein See
 Kü: Ja, ein kleiner See. Und dort sind so viele Fische. Ich gehe Fische fangen: ich schmeiße weg diese Angel, und da schau ich, es ist kein Brot mehr dran, sondern ein Fisch!
 El: Manche Fische essen auch solche Würmer.
 Kü: Ja, meine Onkel..
 El: Weil ich war auf der Donauinsel am Sonntag, und da waren solche Leute, die angeln immer, und dann ich hab gesehen, dass sie solche Würmer raus nehmen und an die Angel geben.
 Kü: Na mein Onkel hat's so gemacht – er nimmt eine Zeitung, er nimmt nicht seine Hände, er nimmt eine Zeitung und nimmt die Würmer so. Und dann, wenn er einen Fisch fängt, schneidet er ihn mit der Hand in der Mitte und dann gibt er ihn auf die Angel. Er hat zehn Fische gefangen. Mit so einem Netz hat mein Onkel und der andere Onkel >>ur viele große Fische gefangen<<
 El: >>Ja, das machen wir auch.<<
 Kü: Mit Sackerl waren wir so. Und dann sind wir gleich nach Hause.
 El: Ja in der Türkei gibt's zum Beispiel so ein Schiff, und dann zum Beispiel gehen sie nicht so angeln. Sie gehen zum Beispiel mit dem Netz und dann kommen ur viele Fische.
 Kü: Meine Onkel schmeißt das auf den Boden, ich laufe und hole das und gib die Fische in das Sackerl rein.
 S: Und kannst du die Fische auch zubereiten?
 Kü: Na. Ich kann sie nicht. Man muss sie eh nur braten.
 S: Ward ihr hier in Wien auch schon mal Fischen?
 Kü: Nein, hier nicht.
 El: Nein, war ich noch nicht. (Elif: 12, Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

Die Fischfang-Erlebnisse hatten bei beiden Mädchen offensichtlich einen prägenden Eindruck hinterlassen und könnten auch die Funktion eines *home-markers* innehaben. Dieser muss sich eben nicht nur auf das Dorf im Herkunftsland beschränken, sondern kann an mehreren Plätzen, auch auf der Donauinsel, wiederauftauchen und beide Räume dadurch verbinden. Eine ähnliche home-generierende Wirkung könnten auch andere Erlebnissen in der Natur haben. So ist Georg kaum mehr in seiner Erzählung über seine Erlebnisse rund um das Familienheim in Kroatien zu stoppen:

S: Was macht ihr noch mit eurem Opa zusammen?
 Ge: Wir gehen immer so spazieren oder Leute besuchen und so. Oder wir gehen Zwetschken pflücken und machen Zwetschkenwein. Mein Opa macht das. Ich weiß nicht wie. Oder Traubenwein und so.
 S: Habt ihr eigene Zwetschken?
 Ge: Nein, die gibt's in den Wäldern. Ich hab so einen großen Marienkäfer einmal gesehen, der hat mich ur geschreckt. (...) ich hab mal eine echtes Pferd gesehen!
 S: Im Wald?
 Ge: Ja. Wenn ich einmal Zwetschken pflücken war, erstes Mal – aber weißt du, wie sie die Zwetschken runter nehmen? Sie haun nur einfach drauf, und die fliegen runter. Aber erstes Mal sah ich so ein Pferd – weißt eh, und mein Opa wollte es auch mitnehmen, nur wir hatten nix zum halten und so. Es war voll alleine frei. In Kroatien sind ur viele Tiere so alleine ... ohne Herrchen. Ich hab mal so ein echtes braunes Pferd gesehen, ur schön! Es ist zu uns gekommen, und dann ist es auf einmal weg gelaufen, weil es Angst hatte. Ur viele Leute, die gehen in die Wälder und finden immer so Tiere und fangen sie einfach. Mein Opa hat auch einmal einen Hasen gefunden, einen

schwarzen Zaunwi (?).

S: Und macht ihr mit eurer Oma auch so viel?

M: Na nicht so viel, nur mit dem Opa. Wir gehen immer mit dem Opa spazieren. Und mein Vater geht immer so gerne – und ich bin einmal weg gelaufen. Weißt du wohin? Weil mein Vater wollte mich so gerne mitnehmen – ich bin aus dem Haus weggelaufen und dann unter das Auto gegangen. Meine Tante hat mich eh gefunden, ich bin nur ein paar Schritte gegangen und dann stehen geblieben. ... Mein Vater hätte mich so gerne mitgenommen, und mein Opa sagte: "nein, vielleicht wird's gefährlich im Wasser". Mein Opa hat einen Kampffisch gefunden. Aber eigentlich kann man sie normal nie finden. Und mein Opa hat sie das erste Mal gefunden. Und mein Vater hat ur große Fische gefunden (lacht).

S: Und die habt ihr dann gegessen?

M: Ja, alles. Der Kampffisch hat ur lecker geschmeckt. Wir haben dann Fischsuppe gegessen, das war ur scharf. (...) Wir haben auch so Feuerstellen. Kennst du die? Oder Kohle benützen wir. Ja, am besten sind die Feuerstellen. Und dann legen wir ur viel [Holz] in Feuerstellen, damit sie schneller zum brennen beginnen, und dann ... alles is ur cool und so. Und wenn man das raus nimmt, brennt das noch immer. Weil diese Feuerstellen sind Feuerstellen, die brennen weiter. Wenn man Wasser gibt, dann hört das nicht auf. Wenn, dann muss man mit dem Schlauch das Feuer löschen. Die sind ur gefährlich so Feuerstellen.

S: Wo gibt es so Feuerstellen?

M: Im Wald. Alles is ur selten im Wald. Ich mein' mein Opa weiß wo man – einen Ort, wo man ur gute Feuerstellen findet. (Interview am 09.07.2004)

Die wichtige Rolle des Großvaters als Vorbild und Bezugsperson wurde auch ein anderes Mal deutlich, als Georg stolz von ihm erzählte wie gut er malen und auch Musik machen kann. Besonders bewunderte Georg aber das Wissen seines Großvaters, als sie gemeinsam im Wald spazieren gingen. Eines Tages zeigte ihm sein Opa eine Quelle im Wald wo heiliges Wasser fließt, mit dem seine Oma geheilt wurde:

Ge: Man darf das nicht alles trinken. Das ist nur, das alles heilt ur seltene Krankheiten und das ist ur seltenes Wasser. Es ist ur sauber, und es ist wie Kristallwasser. Man gibt nur einmal drauf und es verheilt sofort. Das ist ur seltenes Wasser. Mein Opa weiß nur wo das ist, so bei Wäldern und so. Ich schwöre, er kennt sich mit allem aus ... auch wenn ich Pilze kriege, oder von Freunden Pilze, dann ruft meine Mutter sofort meinen Opa an, und fragt sie ihm: "Sind das giftige Pilze?" und so. Er weiß alles. Er braucht nicht einmal ein Buch dafür! Er weiß alles auswendig! (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Die intensive Beziehung und Nähe zu seinem Großvater, bei dem Georg sich offensichtlich sehr wohl fühlte, könnte auch als ein *home* verstanden werden, das einen vertrauten Raum der Geborgenheit vermittelt. Im Hinblick auf die wichtige und eigene Rolle, die Großeltern in der Erziehung von Kindern spielen – zum Beispiel in der Vermittlung von 'alten Weisheiten' und Wissen – erscheint mir der intensive Kontakt zum Ferienhaus und Familienheim im Herkunftsland besonders von Bedeutung. So verbrachten viele Kinder aus dem Park einen Großteil der Sommerferien bei ihren Großeltern im Herkunftsland, während ihre Eltern oft schon früher nach Wien zum Arbeiten zurückgekehrt waren. Der Großvater von Georg wusste diese Zeit offenbar gut zu nutzen, um seinen Enkeln etwas Wichtiges für ihr Leben mitzugeben. Das wahrscheinlich von Generation zu Generation weitergegebene Wissen über die Natur, insbesondere über Heilpflanzen und Tiere, welches Georg von seinem Großvater lernte, hatte offensichtlich einen tiefen Eindruck bei ihm hinterlassen. Die Nähe und Verbundenheit zur Natur, welche der Großvater seinem Enkel zu vermitteln verstand, könnte meines Erachtens als ein Schritt hin zu einem Bewusstsein verstanden werden, das *home* auf einer universellen Ebene ermöglicht, wo eben auch die Natur dazugehört. Sehr viele Erlebnisse, die von den Kindern in den Interviews bis ins letzte Detail und mit großem Enthusiasmus erzählt wurden, spielten sich in der Natur ab. So berichtete auch Ceylan eines Tages mit leuchtenden Augen, dass sie schon in den Bergen war, nachdem ich gemeint hatte, das beste Wasser sei doch dort

zu finden. Sie erinnerte sich zwar nicht sofort an den Namen des Berges, als ich ihr jedoch zwei bekannte Berge in der Türkei nannte, leuchteten beim zweiten – Uludağı (bei Bursa) – wieder die Augen auf und als Antwort kam ein überraschtes "Ja!". Der glasklare, eiskalte Geschmack des Bergwassers dürfte ihr noch immer auf der Zunge gelegen haben, als sie davon erzählte⁸⁸. Joška, die eines Tages mitteilte bald auf eine Verlobungsfeier nach 'Jugo' zu fahren, freute sich schon sehr auf die Berge dort, aber auch auf ihre Hunde, auf die normalerweise ihr Großvater aufpasste⁸⁹. Die Bedeutung von Haustieren und generell Erlebnissen mit Tieren kam in etlichen Interviews und informellen Gesprächen mit den Kindern klar zum Ausdruck:

Di: He siegst, ich hab ja auch ein Pferd! Meiner war weiß, hoch und er war schnell (lacht).
S: Bist du auf ihm geritten?
Di: Mmh (bejahend). Ur super war er.
S: Und wie hat das Pferd geheißen?
Di: Mm, ich hab vergessen (lacht). Mein Vater hat ihm einen eigenen Namen gegeben, und ich hab meinen eigenen gegeben. Ich hab es immer genannt: Blitzi. ... Aber er war ur schnell, wie ein Blitz.
S: Möchtest wieder mal ein Pferd haben?
Di: Mmmh (bejahend). Wir gehen nach Bosnien, vielleicht kaufen wir wieder ein Pferd. Ich reite den ganzen Tag – dimm dimm. Wir fahren vielleicht auch ans Meer.
S: Und hattet ihr auch Schafe?
Di: Wir hatten. ... Im Krieg sind die auch gestorben. Alle unsere Tiere sind gestorben im Krieg. Aber am meisten war das Pferd – (lacht) das war mein Lieblingpferd. Ur geil. Er war größer als die in Wien. Pfff. Größer als Wikle Jorden. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Erinnerungen, die Räume der Geborgenheit markieren, geschehen jedoch nicht nur auf der emotionalen und mentalen Ebene, sondern wie schon angedeutet auch über die verschiedenen Sinne auf der körperlichen Ebene. So meinte Cetin in einem Gespräch über die Natur in der Türkei: "Türkei ist super. Es riecht so gut!"⁹⁰. Ebenso dürften über den Geschmacksinn Erinnerungen speicherbar sein, die damit assoziiert werden:

S: Was trinkst du am liebsten?
Ge: Ich weiß nicht – es schmeckt wie Kaugummissaft oder so.
S: In Kroatien gibt's das?
Ge: Ja, ja. ... Ich hab's so bei der Nachbarin getrunken. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

S: Was macht ihr, wenn ihr in Serbien seid?
Ze: Wir gehen spazieren.
Ob: Wie heißt das? Center. ... So wie Thaliastraße. ... Wouh, ur lange war ich da nicht! ... Heute fahren wir weg, und morgen sind wir dort.
S: Und gibt's was Gutes, das wir hier nicht haben?
Ze: Bah – Essen!
S: Essen? Was?
Ob: Bulenoveša (lacht)
S: Was? Wie?
Ob: Du kennst das nicht.
Ze: Burek.
S: Burek? Das gibt es bei den Türken doch auch – Börek.
Ze: Ja, aber bei uns wird es besser.
Ob: Dort gibt's Šutiklake, ur gut oida.
S: Was ist Šutiklake?
Ze: Das ist ein Saft.
Ob: Der Beste!
Ze: Oder Jupiter.
S: Was ist Jupiter?
Ze: Das ist so wie Fanta, aber das schmeckt ur gut. (Zelko: 11, Obrad: 10; Interview am 12.05.2004)

⁸⁸ Tagesprotokoll am 17.03.2005.

⁸⁹ Tagesprotokoll am 21.07.2003.

⁹⁰ Tagesprotokoll am 31.03.2004.

Neben diesen familiären, ökonomischen sowie emotionellen und sinnlichen Verbindungen, die über das Familienheim und dessen näherer Umgebung entstanden, gab es aber auch Freundschaften, die durch die häufigen Aufenthalte im Ferienhaus zustande kamen oder sogar bei manchen Kindern, die nicht in Wien geboren wurden, auf die ersten Kindheitsjahre zurückreichten. Paulina, die mit ihrer Familie fast jedes zweite Wochenende nach Polen fuhr, erzählte, dass sie mit ihrer besten Freundin in Polen, die sie noch aus dem Kindergarten kannte und die in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft lebte, über regelmäßige Telefon-, Brief- und schließlich auch E-Mailkontakte von Wien aus nun ihre Erlebnisse und 'seelischen' Bedürfnisse austauschte. Durch die häufigen Kontakte können auch kleine erste Liebschaften entstehen, die natürlich eine besondere Bindung und Sehnsucht bewirken. So traf Indira (Collage 8) in ihrem Dorf in Serbien, wo sie auch geboren wurde, Riko, ihren Liebsten, von dem sie eine "ur schöne Herzenskette" geschenkt bekommen hatte. Die Burschen, mit denen sie bisher in Wien Beziehungen gehabt hatte, seien ihren Erfahrungen nach jedoch ganz anders:

In: Mich stört, dass die Burschen hier mit den Gefühlen von Mädchen spielen. Ich hasse das. Das ist das Ärgste was es auf der Welt gibt, finde ich. Weil, wenn hier Jungs mit Mädchen gehen, dann verletzen die die Gefühle von denen. Das ist nicht schön finde ich. So etwas hasse ich. Zum Beispiel: Özgür. Er geht mit jedem Mädchen, und dann sagt er plötzlich: "Ich mach Schluss. Ich will nicht mehr". Und so weiter. Das ist das größte Arschloch, was es gibt.
 S: Und sind die Burschen in Jugoslawien anders?
 In: Also manche kommen aus Wien, die sind nicht anders. Aber die dort geboren sind, zum Beispiel Riko, der ist ganz anders.
 S: Wie ist der?
 In: Der ist ganz lieb, der bringt Leute zum Lachen, er gibt immer gern alles her, er teilt gerne, er verletzt kein Mädchen. Also wenn er mit jemanden geht, dann liebt er sie auch von ganzem Herzen.
 S: Und lebst du in deinem Dorf?
 In: Mmh (bejahend). Aber lebst auch manchmal in der Schweiz – mit seinem Vater und seiner Schwester. Die wird jetzt dieses Jahr heiraten, und ich bin der Hochzeit eingeladen.
 S: Und wenn du heiratest, wo möchtest du heiraten?
 In: Also in Jugoslawien.
 S: Und möchtest du dann auch dort leben?
 In: Ich weiß nicht, vielleicht, ich weiß nicht. Es kommt darauf an – wenn ich zum Beispiel mit Riko heirate, dann werde ich dort bleiben, wenn nicht, dann bleib ich halt hier.
 S: Und was gefällt dir am meisten im Dorf?
 In: Dass im Sommer immer ur viele Kinder kommen, dass man Spaß haben kann und so weiter. (Indira: 14; Interview am 12.05.2004)

Aber auch Dino, der schon in Österreich auf die Welt kam, dürfte es in seinem Dorf in Bosnien nicht so schnell langweilig geworden sein:

S: Hast du im Dorf auch Freunde?
 Di: Sehr viele.
 S: Woher kennst du sie?
 Di: Ich gehe einen Tag dorthin, und hab dann gleich 10.000 Freunde oder so.
 S: Und wie unterhält ihr euch dann? Auf Bosnisch?
 Di: Ja. ... Ich kann eh Bosnisch.
 S: Und was gefällt dir in Bosnien so, dass du dort leben möchtest?
 Di: Dort gibt's äh ... – im Dorf bei uns kann man Auto fahren, so ... ohne Führerschein fahren. Ich bin sogar Motorrad dort gefahren. Man kann alles machen. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Derartige Erlebnisse, die als positive Erinnerungen im Gedächtnis verankert bleiben, prägen natürlich auch die Verbindung zu jenem Ort, wo sie geschahen. Trotz vieler positiver Assoziationen wäre es jedoch falsch zu glauben, dass automatisch damit ein Wunsch verbunden sein muss später dort einmal leben zu wollen. Kristina, die mit ihrer Mutter zu

Hause Kroatisch spricht und die ihren Vater und ihre Oma regelmäßig in Bosnien besucht, kann sich nicht vorstellen dort einmal zu leben. Dennoch dürfte Kristina dieses Dorf auch als einen Ort der Geborgenheit erlebt haben, wo sie jede(r) kannte:

S: Wo möchtest du später mal leben?
Kr: Eh hier [in Wien].
S: Und in Bosnien überhaupt nicht?
Kr: Ich will dort ein Ferienhaus oder so was, ... dass ich zu den Ferien hingehen kann.
S: Und wieso nur in den Ferien?
Kr: Was mach ich dort? Ich kann erstens die Sprache nicht.
S: Aber du kannst doch Kroatisch.
Kr: Ja, aber nicht ganz perfekt, ich vermische immer mit Deutsch, dann werden mich die Leute dort nicht verstehen. Und zweitens, ich weiß nicht wo ich einkaufen soll, wo ich was machen soll. Ich kenn die Wege nicht, nur in dieser Busovača. Da kenne ich das ganze Dorf, die Wege, und ich will trotzdem nicht hin.
S: Wieso möchtest du dort nicht hin?
Kr: Es ist langweilig, immer dieselben Gesichter zu sehen.
S: Und was gefällt die dort gut, was du zum Beispiel hier nicht hast?
Kr: Keine Ahnung. Ich darf alles machen dort (lacht). Jeder kennt mich dort im Dorf, hier kennt mich niemand – doch es kennen mich schon welche, aber nicht alle. Dann ... dort darf man sogar am Motorrad fahren, immer (ihr Handy läutet; sie spricht mit ihrer Mutter auf Kroatisch und verabschiedet sich abschließend mit 'Ciao').
S: Und was gibt es hier, was du dort wieder nicht so hast?
Kr: Dort hab ich nur Familie, hier hab ich nur Freun – hab ich gemischt. Hier ist es schöner. Hier gibt's Parks – dort in Bosnien, da gehen in den Park nur Kinder bis sie in die Schule gehen, und sonst sagt man: "Ihr seid's depat, ihr geht noch in den Park." Und hier geht man bis 20 Jahren, 30 in den Park. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Das Familienheim dient demnach zwar als ein "(...) home, a comfortable place of familiar faces, where one's competence is undisputed and where one does not have to prove it to either oneself or others, but where for much the same reasons there is some risk of boredom" (Hannerz 1992:254).

S: Wo möchtest du später einmal leben?
Ge: Ich weiß nicht. Aber meine Mutter wird eine Hütte machen für uns vier, dass jeder eine eigene Hütte hat, wenn wir nach Kroatien zu Besuch gehen.
S: Und, möchtest du einmal dann dort leben?
Ge: Mmh. Paar Tage, oder ich bleib immer in Kroatien oder so. Mmh. ... Bald ist Euro in Kroatien bald.
S: Was gefällt dir an Kroatien mehr?
Ge: Na hier in Wien gefällt mir nicht so, dass wir keine Pferde haben oder so.
S: Das gefällt dir nicht?
Ge: Na, hier in Wien gefällt mir alles, nur dass wir keinen Bauernhof haben und so. Das lieb ich in Kroatien am meisten. Da sind ur viele Ziegen, so Hühner und so alles. Und in Wien kann man das nicht machen. Man kann es nicht machen.
S: Sonst gefällt es dir hier?
Ge: Ja. Mmh. Nur wenn ich groß bin, fahr ich nach Kroatien auf Besuch.
S: In dein Wochenendhaus?
Ge: Ja. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Zusammenfassung

Mit einer großen Selbstverständlichkeit und Stolz berichteten alle interviewten Kinder von ihrem Ferienhaus im Herkunftsland, wo sie in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen mit der Großfamilie (auch aus der übrigen Diaspora) zusammen kamen. Sofern es die berufliche und finanzielle Situation der Eltern erlaubte, stellte der Besuch quasi einen Fixpunkt in der Feriengestaltung dar. Sehr unterschiedlich waren die Häufigkeit und die Dauer dieser Aufenthalte sowie die damit verbundenen Zukunftsvorstellungen. Auffallend ist, dass alle Kinder sich auf den Urlaub im Ferienhaus und auf die Großfamilie freuten, jedoch sollte dieser

Aufenthalt nicht zu lange dauern, sodass sie bald wieder bei ihren FreundInnen im Park in Wien sein könnten. Analog dazu meinten viele, dass sie auch später nur den Urlaub im Ferienhaus dort verbringen möchten, jedoch Wien zum Leben bevorzugen würden. Bei allen Kindern gab es jedenfalls mehr oder weniger starke Verbindungen zum Familienheim im Herkunftsland, sei es zu Verwandtschaftsangehörigen innerhalb eines "Systems totaler Leistungen", zu FreundInnen, oder einfach emotionell-sinnlicher Art wie Erinnerungen an Erlebnisse in der Natur (z.B. Feuerstellen, Fische-Fangen), an Vertrauenspersonen oder an 'ihre' Haustiere. Bei manchen war noch der Geschmack eines besonderen Getränks oder einer Speise am Gaumen zurück geblieben, der bei der Erinnerung daran wieder präsent wurde. In Form von *ethno-, techno-, media-, ideo- and financescapes* wurden diese Verbindungen auch auf einer transnationalen Ebene aufrecht erhalten und erweiterten so den vertrauten Raum (*home*) über die lokale Ebene hinausgehend bis hin zu Familiennetzwerken in der gesamten Diaspora. Das Familienheim im Herkunftsland und in der Diaspora kann somit auch als Schnittpunkt lokaler und globaler Beziehungen bezeichnet werden.

Praktische Anregungen für die Parkbetreuung

- *Collagen, Zeichnungen und Erzählungen rund um das Ferienhaus*

Im Vorfeld werden Bilder aus den unterschiedlichen Herkunftsländern gesammelt. (Sehr hilfreich dazu können Reisebüros, Botschaften und das Internet sein.) Anschließend schneiden die Kinder die Bilder aus und stellen damit in Form von Collagen und Zeichnungen ihre Eindrücke und Erlebnisse rund um das Ferienhaus dar. Gleichzeitig oder daran anschließend können einzelne Fragen Erzählungen rund um das Ferienhaus anregen. Z. B. Was machst du dort? Mit wem verbringst du deine Zeit? Zeichne oder erzähle über ein besonderes Erlebnis in der Natur oder mit Tieren? Was hast du von den Menschen dort gelernt?

Kinder, die kein Ferienhaus in einem anderen Land besitzen, kennen vielleicht aus dem Urlaub einen Ort in einem anderen Land, über den sie erzählen bzw. eine Collage machen können.

Wesentlich ist bei dieser Aktion Netzwerke und Verbindungen mit Gegenden und Menschen außerhalb von Österreich sichtbar zu machen und damit das Bewusstsein eines transnationalen und globalen *home* zu stärken.

6. Peergruppen und soziale Beziehungen auf der lokalen Ebene des Parks

"(...) the global sometimes has to be brought down to earth, the local has to be brought up to surface, to be demystified. The thing about cultural continuity is that there is no way for socially organized meanings to stay down there in the depths all the time, they must also come up and present themselves to the senses. And whenever they do so, they are also at risk: ready to be reinterpreted, reorganized, even rejected" (Hannerz 1996a:28).

Durch die zunehmende Mobilität der Menschen sowie den Einsatz von Medien können, wie im vorigen Abschnitt gezeigt wurde, geographische und zeitliche Räume über große Distanzen verbunden werden und soziale Räume (*social spaces*) erzeugt werden, in denen Kommunikation sowie die Entstehung von 'wir-Gefühl' auch ohne *face-to-face* Beziehung möglich ist (Hannerz 1996a:19ff). Gerade diese *face-to-face* Beziehungen im Alltagsleben, in denen in interaktiven Settings zwischen Menschen, Institutionen und Praktiken (vgl. Sarup 1998:102) Meinungen erarbeitet und Veränderungen diskutiert werden, sind es laut Hannerz jedoch, welche die lokale von der globalen Ebene der Identitätsbildung unterscheidet. Das Erleben dieser intersubjektiven Beziehungen geschieht laut Hannerz dabei nicht nur auf der mentalen Ebene, sondern sehr stark auch auf der emotionalen und der sinnlichen bzw. der körperlichen⁹¹:

"(...) people are in the local setting bodily, with all their senses, ready not only to look and listen but to touch, smell, and taste, without having their fields of attention restricted, prestructured for them. There is a feeling of immediacy, even of immersion, of being surrounded." (Hannerz 1996a:27)

Symbole des Körpers wie bestimmte Begrüßungsriten scheinen dabei die Zugehörigkeit zur Gruppe zu bestärken:

S: Habt ihr in eurer 'Bande' eine bestimmte Art und Weise wie ihr euch begrüßt? Ge: Ja. Wir geben die Hand so, eigentlich mach' ma so: (hakt den Arm ein) ... und dann so: (deutet eine Schulterberührung an) ... und dann mach' ma so: (schnapst die Finger zusammen). (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Emotionen spielen auf dieser intersubjektiven Ebene der Identitätsbildung sicherlich eine bedeutende Rolle, sei es in Form von sich wohl, geborgen und verstanden fühlen, oder aber auch in Form von Hass, Angst und Aggression sowie sich ausgeschlossen und nicht verstanden fühlen, was sehr oft auch mit Diskriminierung und Ablehnung einhergeht. Zwischen diesen beiden Bereichen scheint eine unsichtbare Grenze zu existieren, die den 'inneren' Bereich der positiven Zuordnung vom 'äußeren' der negativ erfahrenen Differenz bzw. Abgrenzung trennt. Diese dualistische Trennung ist keinesfalls etwas fixes oder von der Natur vorgegebenes, sondern eine Konstruktion, die situationsbezogen und auch zeitlich und räumlich bedingt ist, wie es sich in diesem Kapitel noch öfters zeigen wird .

⁹¹ Zu ergänzen wäre hier meines Erachtens die geistige-spirituelle Ebene, über die ebenfalls eine Verbindung zwischen zwei Menschen möglich ist.

Das Innere dieser Grenze, das Eigene bzw. Vertraute, mit dem sich das Kind identifiziert, könnte als eine Art *home* bezeichnet werden. Dieses wird gerne als etwas Homogenes dargestellt, während (negative) Anteile, welche die Harmonie stören würden, nach außen projiziert werden. Das 'andere' wird also durch Abgrenzung dem äußeren Bereich zugeordnet und unter Umständen auch als Gefahr wahrgenommen, vor der es sich zu schützen gilt. Auf der Ebene intersubjektiver Beziehungen ist dieses Phänomen der dualistischen Teilung in ein Inneres und Äußeres in den verschiedenen Gruppenbildungen zu beobachten, wo auf der einen Seite eine Zuordnung zur eigenen Gruppe, auf der anderen Seite eine Abgrenzung zu anderen Gruppierungen vollzogen wird.

Auch im Park ist dieses Phänomen der Zuordnung und Abgrenzung bei den unterschiedlichen Freundeskreisen bzw. Peergruppen⁹² sowie Kinder-'Banden'⁹³ erkennbar, auf die ich in diesem Kapitel näher eingehen möchte. Insbesondere folgende Fragestellungen möchte ich dabei untersuchen: Wer gehört zu der Gruppe dazu und wer nicht? Welche Bedeutung hat eine solche Peergruppe für das einzelne Kind? Nach welchen Kriterien geschieht die Inklusion bzw. Exklusion und welche Rolle spielt dabei der kulturelle Hintergrund der Kinder? Welche Folgen kann negative Abgrenzung haben und welche Rolle spielen Machtverhältnisse dabei? Wie absolut ist die Grenze zwischen Innen und Außen tatsächlich? Und schließlich wie homogen ist eine solche Gruppe und wie viel Raum gibt es für Heterogenität?

6.1. Zusammensetzung, Dynamik und Bedeutung von Peergruppen

Um eine ungefähre Vorstellung zur Gruppendynamik des von mir untersuchten Parks bekommen zu können, habe ich die einzelnen Gruppierungen (Peergruppen, 'Banden', Sportteams und Freundschaften), die ich im zweiten Jahr meiner dreijährigen Forschungszeit beobachtete, in einer Skizze dargestellt (Abb. 8). Als Hinweise für das Bestehen zumindest kurzfristiger Gruppenbildungen bestimmter Kinder betrachte ich das auffallend häufige 'Beisammensein' und miteinander Spielen, eine besondere bzw. innige Begrüßung, der Wunsch gemeinsam fotografiert zu werden und bei Gruppenspielen oder Aktionen wie Filmen gemeinsam ein Team bilden zu wollen. Im Falle der Banden gab es sogar Namenslisten, die auf Mauern und Holzsäulen verewigt worden sind. Gemeinsame Aktionen, die außerhalb des Parks stattfanden und von denen die Kinder mir im Nachhinein erzählten, unterstützten die von mir gemachten Beobachtungen. Informationen aus den Interviews halfen dabei einen besseren Einblick in die einzelnen Zuordnungen und Abgrenzungen zu bekommen.

⁹² Unter Peergruppe ist die Gruppe der Gleichaltrigen gemeint.

⁹³ Diese 'Banden' entsprechen einer spielerischen Auffassung im Sinne von 'Räuber und Gendarm'. Mehr zu diesem Thema in der Einleitung im Kapitel 'Der Umgang mit emischer und etischer Perspektive'.

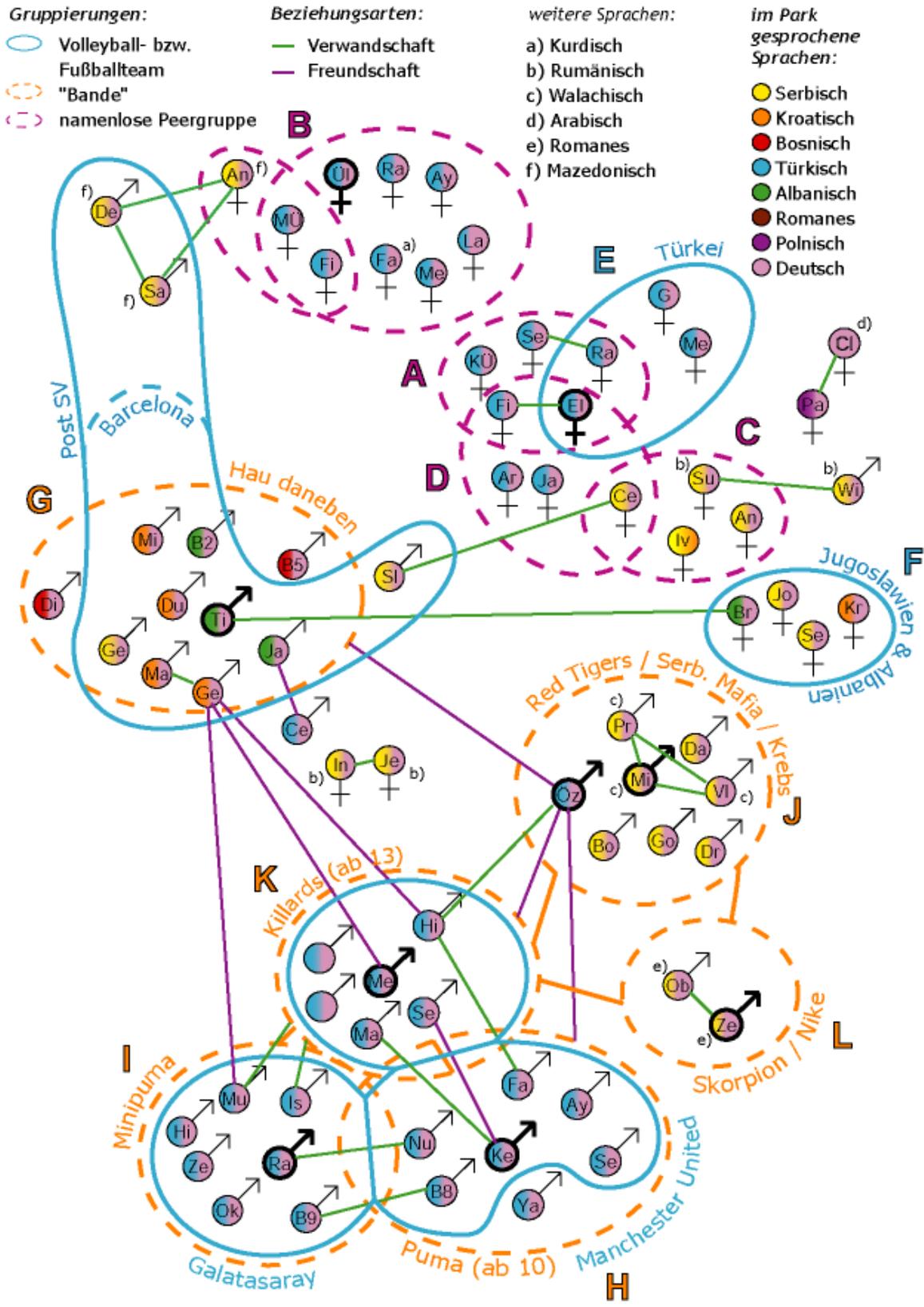


Abbildung 8: Gruppierungen im Park

Prinzipiell kam es zu ständigen Veränderungen der Gruppenzusammensetzungen, weshalb es sich bei dieser Skizze selbstverständlich lediglich um eine Momentaufnahme, keinesfalls aber um eine fixe Realität über einen größeren Zeitraum handeln kann. Die unterbrochene Linie rund um die angedeutete Gruppengrenzen soll dabei diesen veränderlichen Charakter wiedergeben. So erweiterten sich im Laufe der Beobachtungszeit Gruppen durch neue Mitglieder, andere distanzieren sich, waren nur mehr am Rande dabei oder waren mit ihrer Familie inzwischen in einen anderen Bezirk gezogen, und manche Gruppen spalteten sich oder lösten sich sogar ganz auf. Die Wahl der vergangenen Zeitform soll auch hier die stark veränderliche Situation zum Ausdruck bringen und die Darstellung verschiedener Zeitebenen ermöglichen.

Trotz ständiger Veränderungen der Gruppenzusammensetzungen waren die einzelnen Gruppen als solche dennoch über einen Zeitraum von eineinhalb bis zwei Jahren klar erkennbar. Während der Parkbetreuungsaktionen waren diese Gruppierungen zwar zum Großteil sichtbar, unterschiedliche Gruppen kamen aber verstärkt miteinander in Berührung und vermischten sich auch mehr, besonders in Bezug auf die Geschlechter- und Altersgruppierungen aber auch was die ethnischen Hintergründe betrifft. Das gute Verhältnis zur gleichzeitigen Jugendbetreuung durch Back&Stage förderte die Vermischung über Altersgrenzen hinweg nochmals. Auffallend ist, dass im Gegensatz zu den Burschen, die Beziehungen der Mädchen untereinander von kleineren Peergruppen, oft nur aus zwei oder drei Kindern bestehend, geprägt waren. Längerfristige Bezeichnungen für Gruppen gab es bei den Mädchen meines Wissens nach keine. Demnach dürfte Freundschaft auch zwischen Buben und Mädchen sehr unterschiedlich verstanden und gehandhabt werden. Allison James machte in ihren Forschungen über Kinder ähnliche Beobachtungen dazu:

"That girls' games are games played by two or three, unlike the team games played by boys, is well documented (Lever 1976) and just as well known, is that girls' friendships are more excluding than those of boys. Girls often find themselves in close paired relationships, rather than as members of a more inclusive gang or team." (James 1999:112)

Peergruppen ohne Bezeichnung

Die Freundschaften bei den Mädchen waren im Allgemeinen nicht nur loser zusammengesetzt als bei den Burschen, sondern waren auch von größeren Veränderungen gekennzeichnet. Somit kann ich die Beobachtung von Allison James nur bestätigen, dass Freundschaften von Mädchen, so dauerhaft und intim sie vielleicht auch nach außen wirken und auch dargestellt werden, sehr oft von Unsicherheit und Fragilität gekennzeichnet sein können (vgl. James 1999:109). Darüber hinaus dürfte "*game ownership*" (vgl. James 1999:112), welches auf eine Art 'Besitz' sowie das 'Wegnehmen' von Freundinnen anspielt, bei den Mädchen eine größere Rolle spielen. Jene Freundin mit der zuvor noch ein ganz vertrautes Verhältnis bestand, wurde

plötzlich nach einem Streit nicht beachtet, welches jedoch wiederum eine Woche danach wieder anders aussehen konnte. Dazu ein Beispiel rund um die Peergruppe A:

S: Wer sind deine besten Freundinnen?
El: Also im Park: Sie (zeigt auf Kübra), ihre Schwester (Filliz), Rahime und Seher manchmal und Jasemin und...
Kü: Arzu.
El: Arzu nicht so ganz.
S: Nicht so ganz? Wieso?
El: Früher waren wir alle drei beste Freundinnen, aber jetzt nicht mehr. Nur wegen einem Tuch haben wir gestritten. Jetzt ist es dasselbe mit – ich und Şerife waren auch beste Freundinnen, und dann ist eine neue Schülerin gekommen, Berike heißt sie, und dann hat sie alles kaputt gemacht. Sie hat von uns die Şerife weggenommen. Und die zwei sind jetzt beste Freundinnen, und Şerife redet nicht mehr mit mir. Wir sind schon Freunde, aber nicht so Freunde.
S: Und die Ceca? Ist das auch eine Freundin von dir?
Kü: Na, das ist eigentlich von meiner Schwester, aber wir sind auch Freundinnen.
El: Ja, sie ist auch meine Freundin, die Ceca.
S: Ihre Eltern kommen aus Serbien, oder?
Kü: Ja.
S: Und könnt ihr ein bisschen Serbisch?
Kü+El: Nein.
Kü: Ich hab von meiner Volksschulfreundin gelernt ein bisschen so Zahlwörter. (Elif: 12, Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

Obwohl alle drei Mädchen die meiste Zeit im Park mit Türkisch sprechenden Freundinnen zusammen zu sehen waren, hatten sie dennoch hin und wieder auch Kontakte zu Mädchen mit anderem ethnischen Hintergrund. Etwas anders sah es im ersten Jahr meiner Forschung mit der Gruppe B um Ülkü, Rabiya, Ayşe, Fatma, Meryem, Latife, Müygan und Filliz aus. Diese Gruppe sah ich im Allgemeinen nur untereinander spielen. Ein Grund dafür könnte das relativ junge Alter und die damit zusammenhängenden noch sehr bescheidenen Deutschkenntnisse gewesen sein. Bei Meryem und Fatma kam dazu, dass sie erst kurz davor mit ihren Müttern aus der Türkei nach Wien zugewandert waren und sich in der türkischen Sprache einfach besser ausdrücken konnten. Zwei Jahre später jedoch schaute die Situation schon wieder anders aus. Müygan und Filliz besuchten inzwischen die zweite und dritte Schulklasse, ihre Deutschkenntnisse waren merkbar gestiegen und sie verbrachten viel Zeit im Park mit Angela, einem Mädchen aus Mazedonien, die bis dahin eher eine Einzelgängerin gewesen war. Diese Freundschaft wurde im Laufe der letzten Monate meiner Feldforschung immer intensiver. Angela und Filliz, die beide auch in dieselbe Schulklasse gingen, bildeten beim Starmania-Singen auch ein eigenes Team, wo sie auf drei Sprachen (Türkisch, Serbisch und Deutsch) ein und dasselbe Lied vorsangen (Hörbeispiel 2). Sonst unterhielten sie sich immer auf Deutsch. Drei Wochen danach erzählte mir Angela, dass Filliz und Müygan auch bei ihrem Geburtstagsfest zu Hause dabei gewesen waren.

Jene Gruppe von Mädchen, die schon etwas älter waren und nur hin und wieder im Park auftauchten war die Gruppe C um Ivana, Ana, Susi und Ceca. Vom Alter her ähnlich wie die Gruppe D um Arzu, Jasemin und Elif schien der Park für beide Gruppen nicht dieselbe Stellung wie bei den gleichaltrigen Burschen gehabt zu haben. Dass Mädchen im Allgemeinen weniger regelmäßig in den Park aber auch in den Kinderclub kamen und stattdessen sich mehr zu Hause besuchten, ist auch in der Grafik über die Anwesenheitsstatistik sowohl im Kinderclub (Abb. 9) als auch im Park (Abb. 10) ersichtlich.

Kinderclub – Anwesenheitsstatistik

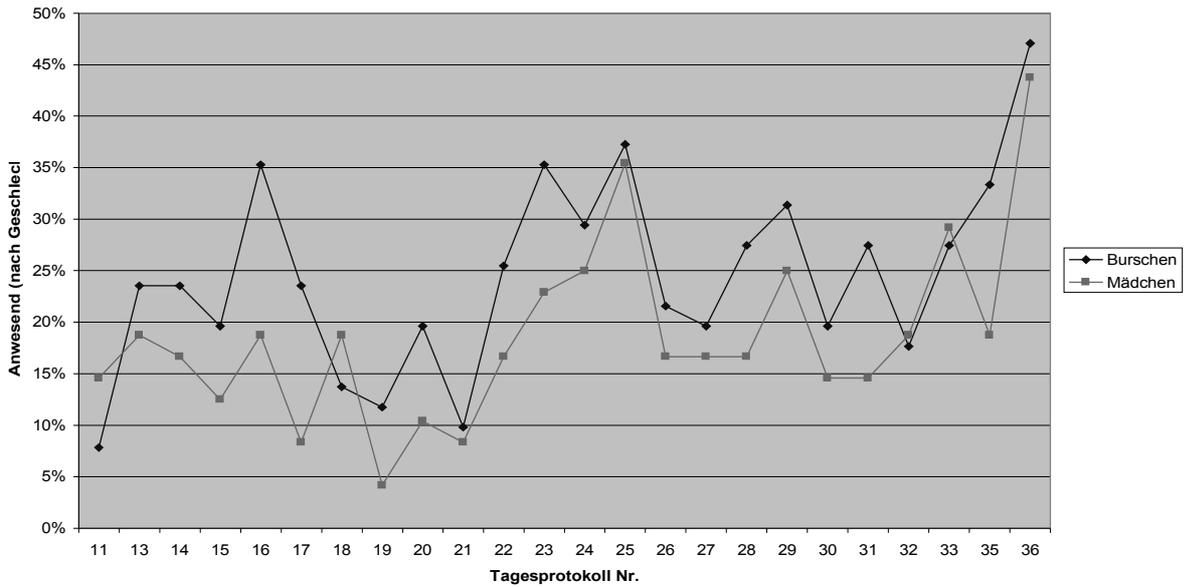


Abbildung 9: Anwesenheitsstatistik Kinderclub
Park – Anwesenheitsstatistik

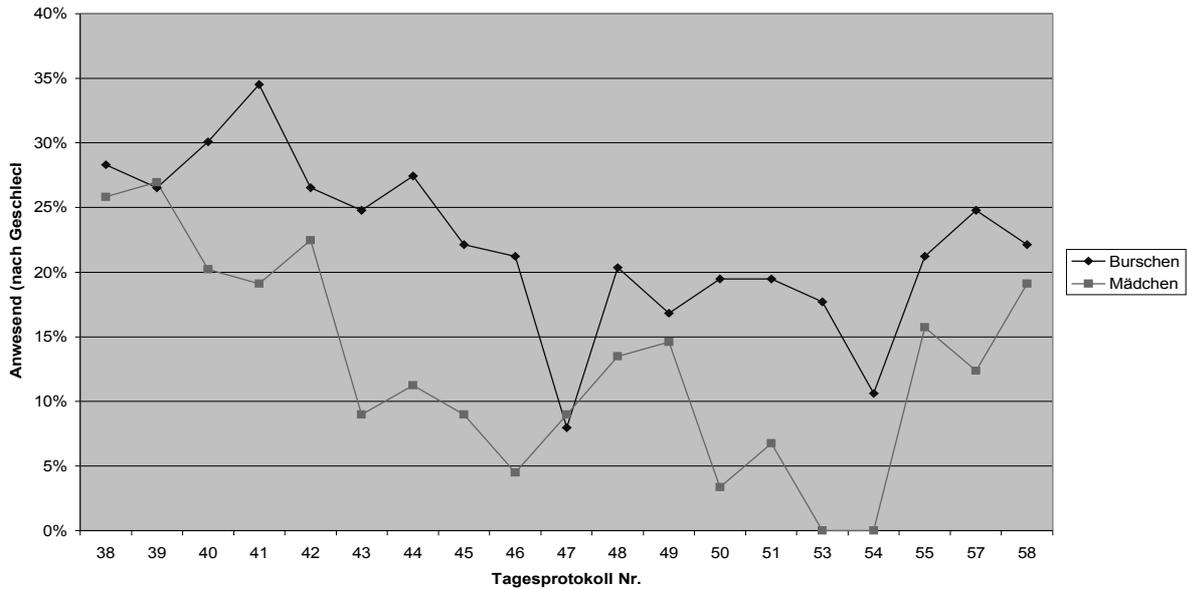


Abbildung 10: Anwesenheitsstatistik Park

Besonders im Park liegt die Kurve der Mädchen weit unter jener der Burschen, obwohl von der gesamten TeilnehmerInnenzahl⁹⁴ her gesehen ungefähr gleich viele Burschen wie Mädchen unsere Betreuung in Anspruch genommen hatten. Bei den jüngeren Mädchen fiel auf, dass sie nur selten ohne Begleitung von älteren Geschwistern oder Erwachsenen in den Park kamen, im Gegensatz zu den Burschen im selben Alter. Abgesehen von den unterschiedlichen Toleranzgrenzen der Eltern gegenüber den Mädchen, dürften gegenseitige Besuche zu Hause

⁹⁴ Diese Zahl bezieht sich auf den Zeitraum von April bis Oktober 2004, innerhalb dessen ich die Anwesenheitslisten geführt hatte.

sowie – im Falle der Mädchen ab zwölf – das Treffen im Mädchencafé und anderen Lokalitäten wie das Internetcafé für die Mädchen attraktiver als der Park gewesen sein, der mehr als kurzer Treffpunkt diene.

S: Was macht ihr beide so zusammen?
Su: Also wir sind beste Freundinnen, wir gehen fort, dann gehen wir zu anderen, die anderen gehen zu uns und so, gehen wir aus und so.
S: Was machst du besonders gern mit ihnen?
Su: Reden, alles. (Susi: 14; Interview am 11.05.2004)

Das Bedürfnis sich mit der Freundin auszutauschen und auch über die eigene Gefühlswelt zu sprechen, dürfte bei den Mädchen stärker gewesen sein. Zumindest wurde mir nichts Ähnliches von Burschen berichtet. Umso wichtiger ist natürlich, dass das gegenseitige Vertrauen in die Freundin nicht enttäuscht wird.

S: Was bedeutet Freundschaft für dich?
Kr: Dass man einem vertrauen kann, dass er nicht hinter dem Rücken über andere redet, dass er sie oder ihn nicht anlügt. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

EinzelgängerInnen

Außerhalb der einzelnen Gruppierungen gab es genug Kinder wie Brigitte und Paulina, die oft einzeln in den Park kamen und wieder alleine weggingen. Beide Mädchen zählten zu ihren besten Freundinnen Mädchen, die in ihrem Herkunftsland lebten und die sie auch regelmäßig dort besuchten. Neben Geschwistern und Cousinen gehörten aber auch Mädchen aus der Schule zu ihrem Freundeskreis, die jedoch nicht in den Park kamen. Eine wichtige Rolle schienen die Aktionen der Parkbetreuung zu spielen, welche beide bis 2004 bzw. 2005⁹⁵ mit großer Begeisterung in Anspruch genommen hatten und wo sie auch in Kontakt mit anderen Kindern vom Park kamen:

S: Wer ist deine beste Freundin oder dein bester Freund?
Br: Freundinnen hab ich viele. Eine, die wohnt bei uns. Die ist die beste Freundin von meiner Cousine, ich bin aber auch ihre beste Freundin. Und ich hab auch eine andere beste Freundin. Ich hab viele beste.
S: Und lebt sie in Wien oder in Mazedonien?
Br: Die wohnt in Beograd.
S: Und hier? Hast du auch Freundinnen in Wien?
Br: Ja, nicht Cousinen, wie soll ich sagen: mein Opa der Vater, der Bruder und sein Sohn, und seine Kinder – sind meine Freundinnen.
S: Und hier im Park?
Br: Hier im Park hab ich keine. Ich hatte früher viele. In der Schule hab ich viele.
S: Und im Park früher?
Br: Ich komme immer selten. Immer wenn ihr kommt. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

S: Kennst du Arzu?
Pa: Ja, die hat sich vorher mit mir gut verstanden.
S: Und was war dann.
Pa: Weiß ich nicht. Dann redet sie einfach nicht mehr mit mir. Eigentlich hat sie mit mir überhaupt nicht geredet. Niemand mag mich ... fast.
S: Wieso?
Pa: Weiß ich nicht. Manche sagen, ich bin dick, manche sagen das, manche sagen das.
S: Und mit wem verstehst du dich gut?
Pa: Mit meiner Schwester (lacht). (Paulina: 11; Interview am 13.07.2004)

⁹⁵ Beide Mädchen waren zwölf Jahre alt, als sie auffallend immer weniger unsere Betreuung in Anspruch nahmen.

Im Gegensatz zu seiner Schwester Susi, die in die schon oben beschriebene Mädchengruppe C integriert war, war Willy nur selten im Park anzutreffen. Und wenn, dann besuchte er vor allem den Kinderclub und unterhielt sich mit uns BetreuerInnen oder half mit großer Hingabe, wenn es etwas zu reparieren gab.

S: Und die anderen Kinder hier im Park, wie verstehst du dich mit ihnen?

Wi: Die nerven mich und die tun mich nur ärgern und so, immer, jedes Mal, oder auslachen. Deshalb komme ich auch nur ganz selten. (...) Die verspotten mich andauernd. Der kann das nicht, das das... Dann zeigen sie blöde Gesichter. Dann schreiben sie Thomas – das und das. Die geben mir nie eine Ruh, nicht einmal im Vorbeigehen. Einer ärgert mich, einen hätte ich fast verprügelt. Der ärgert mich nach der Schule. Er haut mich, ich sag: "Lass, ich will keine Probleme." Er ärgert mich trotzdem, dann wollt ich ihn hauen, dann bin ich runter gefallen, die Knie waren voll rot, wollt ich ihn auch – aber dann hab ich mir gedacht: "Nein, lass es lieber. Ich will keine Probleme." (Willy: 13; Interview am 27.04.2004)

Peergruppen mit Eigenbezeichnungen



Abbildung 11: Wandbemalung
"Peergruppe Puma-'Bande'"

Manche Peergruppen, im Falle der 'Banden' und Sportteams, wurden sogar mit Namen belegt. Auch unter den Mädchen, die zwar keine längerfristigen Namen ihrer Peergruppe hatten, kam es zumindest kurzfristig zu Benennungen, wie zum Beispiel bei einem Volleyballspiel, wo sich zehn Mädchen von selbst der nationalen Herkunft entsprechend in zwei Gruppen einteilten und die eine Mannschaft sich *Türkei* (E), die andere *Ex-Jugoslawien und Albanien* (F) nannte (vgl. Abb. 8). Auf diese beiden Gruppen werde ich weiter unten noch etwas genauer eingehen.

Bei den Burschen wurden einzelne Peergruppen (z.B. G, H, I, J, K und L) eine Zeit lang als 'Banden' bezeichnet, denen mit Ausnahme einzelner Kinder die meisten Burschen im Park angehörten⁹⁶. Etliche dieser Gruppierungen hatten ihren Namen im Park sogar auf Säulen und Mauern verewigt (Abb. 11). Obwohl diese Bezeichnungen etwas länger hielten als solche, die im Zusammenhang mit Teamsport gebildet wurden, zeigte sich auch hier eine ständige Veränderlichkeit infolge innerer Heterogenität und Spannungen, auf die ich später noch zu sprechen komme. Die Folge davon waren Abspaltungen, Neubenennungen und Auflösungen der 'Banden', sodass heute meinen Erkundungen und Beobachtungen nach keine der Banden mehr existiert:

⁹⁶ Spätestens seit 2006 sind alle dieser sogenannten 'Banden' aufgelöst.

Öz: *Hau daneben*? Die Bande gibt's nicht mehr.
Vi: Die gibt's nicht mehr.
Mi: Nein? Ja, sie haben sich gestritten.
Öz: Ur behinderte Kinder. Wir streiten uns auch immer. (Özgür: 13, Vladimir: 11, Mirko: 12; Interview am 28.09.2004)

Auch wenn einzelne 'Banden' nur kurze Zeit existierten, blieben dennoch die Gruppierungen im Groben bestehen und zeigten sich unter anderem in der Zusammenstellung der verschiedenen Fußballteams. Hier hielten die Bezeichnungen jedoch nur für die Dauer des jeweiligen Turniers stand und wurden beim nächsten im Allgemeinen durch einen anderen Namen gewechselt. Trotz unterschiedlicher Team-Bezeichnungen ähnelten die Teams im Großen und Ganzen jedoch den jeweiligen Gruppierungen bzw. Bandenzusammensetzungen. So bestand die Mannschaft *PostSV* bzw. *Barcelona* zum Großteil aus Kindern der Gruppe G, also der ehemaligen *Hau daneben* 'Bande'. Die Mannschaft, welche bei einem Turnier den Namen *Manchester United* gewählt hatte und bei einem darauf folgenden Turnier sich *Fenerbahçe*⁹⁷ nannte, bestand aus Kindern der Gruppe H, die alle mehr oder weniger auch bei der *Puma* 'Bande' dabei gewesen waren. Und die Mannschaft *Galatasaray*⁹⁸ formierte sich ausschließlich aus Kindern der Gruppe I, also der ehemaligen *Minipuma* 'Bande'. Offensichtlich war das Gruppengefühl innerhalb der jeweiligen Peergruppe so stark, sodass die Zusammensetzungen der Peergruppen in Situationen, wo Gruppen erforderlich waren, mit kleinen Abweichungen gespiegelt wurden.

Als ich der Mannschaft *Barcelona*, die von drei Burschen der Gruppe G zusammen gestellt worden ist, die beiden Brüder Debi und Saša vorschlug in ihr Team aufzunehmen, zeigen sie deutlich ihre Abneigung. Aufgrund von fehlenden Spielern werden sie letztendlich doch aufgenommen, bekommen jedoch kaum den Ball zugeschossen. Bis heute besteht, trotz leichter Annäherungen in gemeinsamen Aktionen innerhalb der Parkbetreuung, zwischen den Brüdern und dieser Gruppe kein besonders gutes Verhältnis, welches sich immer wieder in Provokationen, Beschimpfungen und körperlichen Auseinandersetzungen zeigt. Ayhan hingegen, der normalerweise zur Gruppe H gehört und ebenfalls noch einen Platz in einem Team suchte, wurde in der Mannschaft *Barcelona* akzeptiert. Allerdings dürfte ihm generell von vielen Kindern im Park, auch von solchen, die nicht türkisch sprechen, ziemlich viel Respekt entgegengebracht werden, welches in der Aussage von Milo, der mit Burschen aus der Gruppe G enger befreundet ist, zum Ausdruck kam. Dieser hatte zu Ayhan's Bruder in einer Auseinandersetzung eines Tages gesagt, er hätte Glück, dass er ihm nichts tue. Grund dafür wäre eben sein Bruder Ayhan, von dem er sehr viel halte. (Tagesprotokoll am 16.03.2005)

Ein Jahr danach hatte sich die Situation wieder verändert. Die Brüder Debi und Saša, die während des letzten Jahres durch sehr störendes Verhalten während unserer Parkbetreuungsaktionen aufgefallen waren, schienen nun innerhalb der Gruppe G akzeptiert zu sein:

Wieder einmal geht es darum Mannschaften für ein Fußballturnier aufzustellen. Georg, der Mannschaftskapitän des Teams um die Gruppe G möchte unbedingt Debi und Saša auch dabei haben. (Tagesprotokoll, 11.09.2006)

Ebenfalls bei einem Fußballturnier vor zwei Jahren zeigte die Gruppe um G, diesmal als *PostSV*, ihren Widerstand gegenüber zwei Mitgliedern der Gruppe I:

⁹⁷ Der Name wurde von einer bekannten Fußballmannschaft aus der Türkei übernommen.

⁹⁸ Auch hierbei wurde der Namen einer Fußballmannschaft aus der Türkei übernommen. *Galatsaray* und *Fenerbahçe* zählen zu den beiden favorisierten Fußballmannschaften, denen von den meisten Kindern in diesem Park mit türkischem Hintergrund eine unausgesprochen große Bedeutung beigemessen wurde. Dies zeigte sich nicht nur in der Bezeichnung der eigenen Fußballmannschaft, sondern auch in den Fußballdressen, welche etliche Kinder besaßen. Sogar in der Farbenwahl beim Basteln von Perlenketten oder anderen Armbändern (Abb. 1), welches von Burschen und Mädchen fast auf die gleich große Begeisterung stieß, wurden sehr oft die Farben von Galatsaray (gelb/rot) und Fenerbahçe (gelb/blau) gewählt.

Als ich der Mannschaft *PostSV*, bei der zwei Spieler fehlen, Hikmet und Zeki vorschlage, die beide der Gruppe I angehören und ebenfalls in keiner Mannschaft noch untergebracht sind, stößt mein Vorschlag jedoch auf großen Widerstand seitens der Mannschaft *PostSV*. Auch die beiden Burschen sind mit nichts zu bewegen bei *PostSV* mitzuspielen, sondern wollen unbedingt bei 'ihrer' Mannschaft *Galatasaray* dabei sein, bei der es jedoch schon genügend Spieler gibt. Schließlich spielen sie als Ersatzspieler bei *Galatasaray* mit, während zwei 'fremde' Burschen aus anderen Parks, die ebenfalls noch keine Mannschaft haben, bei *PostSV* aufgenommen werden. (Tagesprotokoll am 11.08.2004)

Kann die Ursache der Bevorzugung der zwei letzten Burschen mit deren 'neutralen' Position im Zusammenhang gestanden haben, im Gegensatz zu Hikmet und Zeki, die beide der 'gegengerischen' Gruppe bzw. Bande angehörten? Auch wenn die Bandendynamik in diesem Fall eine Rolle gespielt haben könnte, zeigt dennoch das Beispiel davor, dass sehr wohl freundschaftliche Beziehungen auch über die Gruppengrenzen der einzelnen Banden hinweg vorkommen können. Eines scheint jedoch klar zu sein: Eine besondere Vertrautheit bestand zwischen den Kindern innerhalb derselben 'Bande', mit denen auch die meiste Zeit verbracht wurde:

S: Wer sind deine besten Freunde?
Nu: Die von meiner 'Bande'. (Nusret: 12; Interview am 30.09.2004)

Diese Aussage fiel jedoch erst, nachdem ich die Kinder, die beim Interview anwesend waren, auf die 'Banden' im Park angesprochen hatte. Keines der Kinder, mit denen ich ein Interview geführt hatte, fing von selbst an über ihre 'Banden' im Park zu erzählen. Unter den Kinder wussten zwar anscheinend alle Bescheid über die 'Banden', vor der 'Erwachsenenwelt' wurden sie jedoch eher geheim gehalten. Brigitte, die bei keiner Bande selber Mitglied war, meinte dazu:

S: Weißt du, dass es 'Banden' im Park gibt?
Br: (schüttelt den Kopf) Banden?
S: Weißt du nichts davon? Angeblich gibt es auch eine Mädchen-'Bande', aber ich hab noch nicht viel davon gehört.
Br: Mein Cousin hat eine große Bande. Die kämpfen immer mit einer anderen Bande.
S: Mädchen-'Banden' kennst du keine?
Br: Die streiten auch immer (lacht).
S: Also gibt es doch 'Banden'?
Br: (mit leiser Stimme) sehr viele.
S: Wieso gibt es 'Banden', weißt du das? Oder was ist das Gute an einer Bande?
Br: Keine Ahnung. Vielleicht wollen sie etwas zusammen machen und so. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

Auch Mirko, sein Bruder Predrag und Özgür berichteten mir erst über ihre 'Bande' (Gruppierung J), nachdem klar war, dass ich bereits davon wusste, dann jedoch mit großem Enthusiasmus und lebendiger Freude zum Detail.

S: Wer sind deine besten Freunde?
Mi: Von hier oder von ... [gemeint ist Serbien, wo er mit seiner Familie ein Haus hat]
S: Von dort und von hier.
Mi: Von hier Sann – mein Cousin Lasko (lacht), dann ..
Pr: Ich, ich!
Mi: Ja, und mein Bruder. Dann Özgür, du bist mein bester Freund.
S: Ihr seid doch auch zusammen bei der *Krebs'bande*, oder?
Öz: *Serbische Mafia* und *Krebs* und *Red Tigers*.
S: Also wir heißt ihr jetzt? *Serbische 'Mafia'* oder *Krebs'bande*?
Mi: Gemischt (lacht).
Öz: Alle drei. Alle – *serbische Mafia*, *Krebs* und *Red Tigers*.
La: Woher wissen Sie das?
S: Oh, das weiß ich. Inzwischen kenne ich die ganzen 'Banden'. Im Park stehen ja auch einige Namen von ihnen.
Öz: Kennen Sie *Killards*?

S: Nicht so gut.
 Öz: *Skorpion Nike*?
 La: *Hau daneben*?
 Mi: *Hau daneben*, das war unsere Ex-Bande.
 S: Wieso Ex-'Bande'?
 Mi: Wir waren einmal alle zusammen.
 S: Wieso dann nicht mehr?
 Mi: Wir haben uns gestritten. (Mirko: 12, Predrag: 10, Lasko: 11, Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

Innere Unstimmigkeiten führten also zu einer Abspaltung einer Gruppe, die sich daraufhin als die *Hau daneben 'Bande'* (Gruppierung G) bezeichnete:

Ge: Es gibt so viele! Anton hat auch eine Bande. Da bin ich auch dabei.
 S: Wie heißt deine 'Bande'?
 Ge: Wir sind *Hau daneben*. Wir waren früher *Krebsbande* – früher waren die *Killardsbande* eigentlich *Nike-Killer*, und dann waren sie zu *Puma-Bande* und dann haben sie das vermischt. *Nike* – dann waren *Nike-Bande*, dann haben sie das weg gegeben *Nike*, und dann haben sie *Killards* draus gemacht. ... Die ham das alles vermischt. Und wir waren früher *Krebsbande*... Und ich war einmal eine andere Bande ehm ... *Milo-Bande*, oder wie das heißt, von Dugi, und jetzt bin ich bei der *Tingu-Bande*, *Hau daneben*.
 S: Wer ist da noch dabei?
 Ge: Januz, Dino, der andere Georg. Ur viele sind dabei.
 S: Der Zelko auch?
 Ge: Na. Also die sind bei der *Krebsbande*, also wir sind ausgestiegen. Wir wollten nicht, weil das ur blöd ist.
 S: Wieso?
 Ge: Da muss man Regeln machen. Wir wollten das nicht machen, und dann sind wir ausgestiegen, und dann hat Tingu eine eigene Bande erfunden, *Hau daneben*.
 S: Und was ist das Konzept in eurer 'Bande'?
 Ge: Na nix. Wir ham keine Regeln. Wir machen nur Streiche und so. ... Oder wir spielen Spiele und so. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Im Falle der Gruppenmitgliedschaft zu 'Banden' galt natürlich eine besondere Vorsicht gegenüber der Öffentlichkeit, sei es aus dem Spiel und dem Reiz des Geheimnisvollen heraus oder auch im Zusammenhang mit kleinen Delikten, die jedoch sicherlich nicht mit kriminellen Handlungen gleichgestellt werden können. 'Lausbubenstreiche', Spiele wie 'Räuber und Gendarm' und nur kleine Raufereien dürften meinen Beobachtungen nach den Kern der 'Bandenaktivitäten' im Park ausgemacht haben.

Di: Wenn ich einmal wütend bin, dann mach ich die Affentechnik. Und Tingu macht vielleicht die Tigertechnik. Aber die Affentechnik ist die stärkste. Georg macht die Brusley-Technik. Der andere Georg, der Kroatte macht die Fuchs-Technik. Er hat Zahn so gekrallt – dischsch, bist du depatt, war das eine Rauferei. Er hatte ur lange Krallen oida. So – pitsch pitsch pitsch pitsch pitsch. Pfaou, das hab ich alleine ausgedacht, dass wir so Namen für so Fuchstechnik oder Affentechnik oder Gorillatechnik. Vodan macht vielleicht Gorillatechnik. Besim macht die Tigertechnik [Englisch ausgesprochen], oder wie das heißt. Aber die Affentechnik, wouh, die is ur geil.
 S: Wie geht die?
 Di: Schau, da stellst du dich wie ein Affe, raufst du so wie ein Affe, kletterst auf Bäume wie ein Affe. Ich kann das eh alles.
 S: Kletterst du hier auf Bäume?
 Di: Ja so, wie wir andere Strategie machen, nicht so gleich immer raufen. (...) Wir sind ur viele Kinder auf einem Baum, Tingu ganz oben, ich neben ihm, ur viele, wir sind ungefähr elf, zwölf Kinder, aber auf einem Baum. ... Wir haben manchmal so einen Sprechbaum, wo wir so sprechen. Wir sprechen so – wenn sie uns angreifen – wouh, das is ur gut.
 S: Aber ich hab euch da noch nie am Baum oben gesehen.
 Di: Manchmal am Abend. Und manchmal in der Früh, wenn keiner aufsteht. So, wir stehen manchmal um sechs Uhr auf, gemma.
 S: Vor der Schule noch?
 Di: Ja, vor der Schule. Wir gehen dann sprechen, wenn du – weil, schau – zum Beispiel: Tingu hat uns gesagt, wenn ihr einen von der *Krebsbande* oder von *Killardsbande* seht, oder von *Pumabande*, wenn Schule aus ist, ruf uns, und dann, wenn die raufen wollen, rauf ma. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Obwohl es tatsächlich in diesem Park hin und wieder kleine Raufereien gab, kommen mir diese Beschreibungen dennoch etwas übertrieben und teilweise wie ein Film vor, wo die Grenze von Realität und Imagination kaum mehr zu erkennen ist. Alleine die verwendete Sprache schon

weist darauf hin, dass dieses Kind offensichtlich sehr oft Kampffilme ansieht. Tatsächlich brachte uns Dino eines Tages einen Taekwondo-Film in den Kinderclub mit und erzählte im Interview an einer anderen Stelle, dass er sich mit der Büchereikarte seines Bruders immer wieder Kampffilme und Playstation-Spiele in der benachbarten Videothek ausleiht. Kampffilme in den Medien spielen in diesem Zusammenhang sicherlich eine Rolle und dürften zum Nachahmen reizen. Und wer wollte als Kind nicht einmal selber der große Held sein? Kampfspiele und Mutproben können somit auch als ein Ausdruck für die Suche nach Anerkennung verstanden werden, auf die ich im Speziellen noch weiter unten im Zusammenhang mit den Machtverhältnissen eingehen werde. Was die Parkbetreuung dabei betrifft, leistet sie sicherlich einen wertvollen Beitrag zum Aufzeigen anderer Wege, wie man zu Anerkennung kommen kann bzw. wie das Selbstvertrauen der einzelnen Kinder über kreative Methoden gefördert wird. Gleichzeitig bietet sie aber auch gewaltfreie Konfliktlösungen an, die als Grundlage sozialer Kompetenz auch zu einer wichtigen pädagogischen Zielsetzungen im Grundkonzept der Parkbetreuung⁹⁹ zählen. Die Parkbetreuung stellt in diesem Zusammenhang also ein wichtiges Lernfeld dar, indem seitens der BetreuerInnen 'wilde' Aktionen und auch körperliche Übergriffe reflektiert werden bzw. Alternativen aufgezeigt werden können, wie auf Grenzüberschreitungen gewaltfrei reagiert werden kann. Auch innerhalb des spielerischen Rahmens können neue Möglichkeiten des Umgangs mit Aggression aufgezeigt und geübt werden, auch wenn einige Kinder einen gewaltfreien Umgang mit Provokationen vielleicht als Demütigung empfinden. So hatte Januz mir eines Tages erklärt, er könne es doch nicht einfach zulassen, dass jemand ihn beleidige. Würde er nicht schlagen, stünde er als feig da.¹⁰⁰ Aggressive Gefühle einfach zu unterdrücken bzw. sie gegen sich selbst zu richten, ist jedoch sicherlich auch keine Lösung. Fraglich ist in diesem Zusammenhang, wie weit Mädchen in diesem Park Bedürfnisse von 'Wut rauslassen' zeigen können, bzw. ob das von ihrer Umgebung akzeptiert wird.

Di: Es gibt noch eine Mädchenbande (lacht).

S: Und was machen die?

Di: Ich weiß nicht. ... Sie wollen auch kämpfen (lacht) haha. (Dino: 10; Interview am 05.08.04)

Ob diese Mädchen-'Bande' wirklich existierte, konnte ich bis heute nicht herausfinden. Keines der Mädchen, die ich befragte, bekannte sich zu einer solchen 'Bande'. Darüber hinaus vermittelten die Mädchen auf den ersten Blick einen eher friedlichen Eindruck. Bei genauerem Hinsehen, vielleicht nur etwas verdeckter bzw. im Spiel, zeigte sich jedoch bei manchen sehr wohl die Lust auf Provokation und 'Kampf'¹⁰¹. Die gesellschaftlichen Erwartungen, besonders was sich für Mädchen gehört und was nicht, spielten hierbei sicherlich mit eine Rolle. Mut zu beweisen, schien zumindest bei den Mädchen im Park weniger ein Kriterium für Ansehen zu sein als bei den Burschen, wo es bei der Selbstdarstellung aller 'Banden' hervorgehoben wurde.

⁹⁹ Vgl. URL: <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/download.html#parkbetreuung:1>. [31.03.2009].

¹⁰⁰ Tagesprotokoll am 06.03.2006.

¹⁰¹ Ein Beispiel dazu ist sicherlich das Tauziehen, das Mädchen wie Burschen gleich viel Spaß zu machen scheint.

Di: Wir hätten ein Mädchen genommen, sie war ur stark, aber sie konnte nicht so raufen.
S: Wieso nicht?
Di: Sie war stark, aber, sie hatte Angst, und dann läuft sie weg.
S: Und dann habt ihr sie nicht genommen?
Di: Na, ich hätte sie genommen, aber sie wollte dann nicht, weil sie Angst hatte.
S: Wer kann bei euch mitmachen?
Di: Buben, Mädchen, wenn sie keine Angst haben, viele. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Bei der *Krebs'bande'* wurde die Mutprobe – wie zum Beispiel bei einer Konzertveranstaltung im Park die Kabel herauszuziehen – als ein Aufnahmekriterium genannt. Dabei geht es jedoch wie im folgenden Beispiel ebenfalls ersichtlich ist, in erster Linie darum eben Mut zu beweisen, und nicht einen großen Schaden zu verursachen. So ist in diesem Zusammenhang die Kreativität der einzelnen Kinder gefragt:

Pr: Ich war – ich bin der Mutigste [in meiner Bande].
Vi: Ja. Er is ur schlimm, ur schlimm – und der Schnellste.
S: Und was sind bei euch die Kriterien für die Aufnahme in die Bande? Wie kann man Mitglied werden?
Vi: (mit aufgeregter Stimme) Warte, warte! Zuerst, zuerst..
Mi: Mutprobe.
Vi: Zum Beispiel dort gab's früher ein Fest – Kabel raus ziehen.
Öz: Ich weiß schon eine andere Mutprobe! Es gibt bei mir ein Fenster – ich springe immer da runter, also ich traue mich schon. Und wer da runter springen kann, der besteht. (Predrag: 10, Vladimir: 11, Mirko: 12, Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

Wer diese Mutprobe nicht bestand, konnte kein Mitglied der 'Bande' sein. Tingu, der zwar die Probe bestanden hatte, sich aber dazu entschloss nicht unter solchen "Regeln" mitspielen zu wollen, gründete daraufhin seine eigene 'Bande', eben die *Hau daneben 'Bande'*. Auch Rafet, der Chef der *Minipuma'bande'* drückte einen ähnlichen inneren Konflikt folgendermaßen aus:

Ra: Ich liebe es nicht in einer Bande zu sein.
S: Wieso nicht?
Ra: Nein, das ist nicht gut, wenn wir Kinder hauen. Wenn wir groß sein wollen und wir machen immer so, wir hauen Kinder, dann müssen wir zur Polizei gehen, so will ich nicht sein. ... (mit emotionaler Stimme) Die Idee mit der Bande kommt von Kemal, alle Kinder haben von Kemal! (Rafet: 8; Interview am 30.09.2004)

Der plötzliche emotionale Schwang, wo Rafet den Chef der *Puma'bande'* verteidigt, zeigt, dass die 'Bande' für ihn dennoch eine große Bedeutung hat:

Ra: Ich will mit meinen Freunden eine Bande, nicht mit – ich sage nur, ich bin mit eurer Bande, ich sage das aus Spaß. Ich bin mit meinen Freunden. Wenn ich meine Runde rufe, Bande rufe, dann sind diese von dieser Bande schon 'tot'. Ich hab ur viele.
S: Also habt ihr jetzt eine eigene 'Bande'?
Ra: Ja. Wir haben eine Bande, mit meinen Freunden.
S: Ist das jetzt die kleine *Puma'bande'*?
Ra: Ja. *Minibande*.
S: Ab wann darf man dabei sein?
Ra: Ab sechs.
S: Und für was ist die 'Bande' gut?
Ra: Zum Beispiel, eh ... wenn wir kämpfen, da helfen sie uns. Zum Beispiel ein Großer haut uns, dann helfen die halt. (Rafet: 8; Interview am 30.09.2004)

Freundschaft, Solidarität, Unterstützung und Anerkennung scheinen also die zentrale Bedeutung von 'Banden'zugehörigkeiten auszumachen. Gleichzeitig eröffnet sich damit aber auch ein wichtiger Raum für soziale Interaktionsfelder:

"The norms of our interaction are usually, although not exclusively private, non-institutional ones. They are norms of friendship, love and care. These norms require in various ways that I exhibit more than the simple assertion of my rights and duties in the face of your needs. (...) The moral categories that accompany such interactions are those of responsibility, bonding and sharing. The corresponding moral feelings are those of love, care and sympathy and solidarity." (Benhabib 1992:159)

Yavuz, der erst 1994 aus Kayseri (Zentralanatolien) nach Wien gekommen war, betonte bezüglich der Bedeutung seiner Zugehörigkeit zur *Puma'bande'* die gegenseitige Unterstützung und Gruppensolidarität:

Ya: Zevk veriyor, ... und dann, arkadaşlar çok iyi, ... başka yabancı olan arkadaşlar olduğu zaman arkadaşlar zorluk çıkardığı zaman arkadaşlarla yardımlaşıyoruz. ... Sonra bu: Başkaların yabancı tanıdığımızlarda oynadığımız oynamıyoruz, öyle ... sigara ne içmek bizim Bande'de yok. ... Bu kadar.

(Übersetzung d. Verf.:)

Ya: Es macht Spaß, ... und dann, du es sind sehr gute Freunde, ... wir Freunde helfen einander, wenn andere Freunde da sind, die AusländerInnen sind, und wenn Freunde Schwierigkeiten machen. Und dann noch: Wir machen nicht die Spiele, welche andere von den uns bekannten Ausländern spielen, wie zum Beispiel Zigaretten rauchen gibt es in unserer Bande nicht. ... Das ist alles. (Yavuz: 12; Interview am 30.09.2004)

Der Preis für die Solidarität und Unterstützung durch die Gruppe scheint auf den ersten Blick ein Unterordnen und Akzeptieren jener Normen und Regeln zu sein, die von der Gruppe aufgestellt wurden. Das Beweisen von Mut als Aufnahmekriterium, das schon weiter oben behandelt wurde, stellt eine solche Regel dar, deren Erfüllung die Voraussetzung für die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe und damit deren Unterstützung ist. Aber auch moralische Wertevorstellungen können bei der Definierung der Grenze zwischen Innen und Außen herangezogen werden, auf die ich unten näher eingehen werde.

6.2. Quellen von Zugehörigkeiten und Abgrenzungen

Geschlecht, Alter und Verwandtschaftsbeziehungen

Eines der ersten Dinge, die beim Anblick der Grafik (Abb. 8) ins Auge stechen, ist die allgemeine Aufteilung zwischen Burschen und Mädchen, was für diese Altersgruppe sicherlich nicht etwas Außergewöhnliches ist. Je mehr die Kinder in die Pubertät kamen, desto mehr Kontakte gab es jedoch auch zwischen Mädchen und Burschen. Generell dürfte das Alter einen nicht unwesentlichen Einfluss bei den Gruppenbildungen spielen. Bei manchen Banden wurde sogar explizit eine Altersgrenze erwähnt, wie bei der *Puma'bande'* ab 10 und der *Minipuma'bande'* ab 6. Auffallend waren auch diverse Geschwisterbeziehungen zwischen der *Puma'bande'*, der *Minipuma'bande'* und der *Killards'bande'*, welche einzelne Banden verbanden und durch eine besondere Solidarität gekennzeichnet waren: z.B. Rafet (8) und Nusret (12); Özgür (13) und Hikmet (16). Beziehungen auf geschwisterlicher bzw. verwandtschaftlicher Ebene, symbolisiert durch die grüne Verbindungslinie in der Grafik, dürften generell eine wichtige Rolle bei der Überwindung von Gruppengrenzen gespielt haben, die auf Alter oder Geschlecht beruhten, z.B. Brigitte (10) und ihr Bruder Tingu (11); Angela (7) und ihren beiden Brüdern Saša (9) und Debi (10). In etlichen Fällen existierten solche Beziehungen auch innerhalb der Gruppen, welche den Zusammenhalt zusätzlich stärkten, wie z.B. bei Predrag (10) und Mirko (12); Georg (11) und Martin (10); Seher (11) und Rahime (8).

Schule, Kontakte in anderen Parks, Freundeskreis der Eltern

Kontakte, die über die Schule oder Bekanntschaften in anderen Parks entstanden waren, spielten ebenso einen wesentlichen Einfluss auf die Gruppenbildung:

Heute findet das erste Bezirksfußballturnier statt. 'Unser' Park tritt mit zwei Mannschaften an: Die Gruppe *Speed* [rund um die Gruppe J], sowie die Mannschaft *Kayseri* [rund um die Gruppe I]. Martin, für den kein Platz mehr bei *Speed* ist, wo seine nächsten Parkfreunde dabei sind, darf schließlich bei der Mannschaft von einem anderen Park mitspielen, von denen er die Mitglieder aus der Schule kennt. Auch Cetin kommt in der Mannschaft eines benachbarten Parks unter, wo er ein paar Kinder schon gekannt hat. Dabei dürfte es Cetin und Martin relativ leicht fallen sich mit diesen Gruppen zu identifizieren. So zeigen mir beide auch ganz stolz die Team-T-Shirts ihrer neuen Teams. Als beide sogar ins Finale kommen, scheint die Gruppenzugehörigkeit zur 'alten' Mannschaft zumindest für diesen Moment nicht so wichtig zu sein. (Tagesprotokoll am 19.09.2006)

S: Was hast du noch für Freunde? Vorher hast du 'Jugo'freunde erwähnt.
Kü: Ja, Jugo-Freundinnen hab ich in der Schule und eh ... und in der Volksschule hatte ich einen Jugo-Schulfreund.
S: Und deine Eltern, haben die auch 'Jugo'-Freunde?
Kü: Nein, sie haben keine. Aber ... eh Freunde so kleine Freunde wie Dings wie bei unsere Haus. Meine Mutter und ihre – seine Mutter, sie sind bekannt und so weiter.
S: Ach so, von deinem 'Jugo'-Freund.
Kü: Nein, dieser türkische.
S: Ah, und die sind befreundet.
Kü: Na ja, und dann kennen wir uns schon.
S: Und du hast du noch andere 'Jugo'freunde?
Kü: Ich hab keine Jugofreunde.
S: Du hast es doch grad gesagt.
Kü: Nein, ich hab gesagt Jugo-Schulfreunde.
S: Deine Freunde sind die eher türkische?

El: Ja. Wir haben in der Klasse ur viele Türken. Das mag ich nicht, wenn so viele Türken sind.
S: Wieso nicht?
El: Na wenn's es zum Beispiel Österreicher gibt, ist das viel besser als Türken.
Kü: Ja. Da kann man mehr Deutsch reden.
El: Ja. Zum Beispiel, da redet jemand etwas mit mir auf Türkisch, und dann muss ich auch auf Türkisch reden, das mag ich nicht.
S: Du magst nicht türkisch reden?
El: Schon, aber nicht so immer. (Kübra: 11, Elif: 12; Interview am 21.04.2004)

Freundschaftliche Kontakte zu Kindern mit anderer ethnischer Herkunft schienen über den Park und die Schule leichter zustande zu kommen als über den Freundeskreis der Eltern. Damit eröffneten sich den Kindern aber auch Möglichkeiten eines gelebten Kulturkontakts, dessen Zugang für die Eltern vielleicht schwieriger war bzw. auch gar nicht so wichtig war. Interessant erscheint mir das Kommentar von Elif, dass es besser sei, wenn es in der Schule mehr 'Österreicher' gebe als Türken, sodass in der Klasse mehr Deutsch gesprochen wird. Diese Aussage kann einerseits mit dem öffentlichen Diskurs zu diesem Thema zusammenhängen, den sicher auch die Kinder mitbekommen. Andererseits kann es sehr wohl stimmen, dass Kinder mit anderen Muttersprachen die deutschen Sprache, die ja alle Kinder verbindet, gerne sprechen und auch gut lernen wollen – unabhängig davon, dass sie sich auch gerne in ihrer Muttersprache ausdrücken.

Ethnizität

Werden Kriterien der Zuordnung bzw. Abgrenzung mit kulturellen Unterschieden in Zusammenhang gebracht, erhalten die Beziehungen zwischen den betreffenden Gruppen einen ethnischen Kontext und werden als Ethnizität bezeichnet (siehe oben). Wie schon erwähnt, kann dabei auch primordialen Merkmalen Bedeutung geschenkt werden, allerdings nicht als objektive und homogene Entitäten, sondern indem sie in Abhängigkeit von der Situation selektiert werden (Orywal/Hackstein 1993:596). Auch in dem von mir untersuchten Park wurden solche Faktoren im ständig wandelnden Prozess der Intergruppenbeziehungen von den Akteuren sichtbar gemacht und können meines Erachtens nicht ignoriert werden.

Nationale Identitäten

Auch wenn in den Gesprächen über 'Banden' bezüglich Mitgliedschaft die nationale bzw. ethnische Herkunft nicht als Aufnahmekriterium genannt wurde, fiel dennoch auf, dass bis auf einzelne Fälle sich Kinder mit türkischem Migrationshintergrund um die *Minipuma-*, *Puma-* und *Killards'bande'* (I, H und K) gruppierten; Kinder mit albanischen, mazedonischen, bosnischen und kroatischen Hintergrund bildeten die *Hau daneben 'Bande'* (G); die *Krebs'bande'* bzw. *Serbische 'Mafia'* (J) setzte sich vor allem aus Kindern mit serbischem Hintergrund zusammen; und jene, die mit Roma in Verbindung standen, bildeten die *Skorpijon Nike 'Bande'* (L). Jedoch

gab es nur zwei 'Banden', die sich über den Namen nach außen hin klar zu einer ethnischen Identität bekannten. Die erste, von der ich während meiner Nachforschungen erfuhr, war die *serbische 'Mafia'*, obwohl auch sie nicht homogen ethnisch zusammengesetzt war:

Ich spreche Mirko und Predrag auf ihre 'Bande' (damals noch *Krebs'bande'*) an, um zu erfahren wie es ihnen ginge. Darauf erzählen sie, dass sie gerade eine neue gründeten mit dem Namen "*Serbische Mafia*". Auf meine Frage, ob ihrer 'Bande' nur Serben angehörten, meinten sie: "außer Özgür ja". (Mirko: 12, Predrag: 10, Özgür: 13; Tagesprotokoll am 13.09.2004)

Der Rekurs auf gemeinsame Merkmale hängt also von der jeweiligen Situation ab, in der sich die "Mitglieder der Gruppen zum Zeitpunkt des Bestimmens und Aushandelns ethnischer Grenzen befinden" (Orywal/Hackstein 1993:595f). Özgür, der beim Interview in einer anderen Situation sich klar als Türke bezeichnete, gleichzeitig auch Mitglied bei der *Killards'bande'*, seiner "Oberbande" war und dennoch sogar als Co-Chef bei der Krebsbande bzw. *Serbischen 'Mafia'* voll akzeptiert wurde, wusste interessanterweise nichts von dieser Namensänderung:

Zwei Wochen nachdem ich mit Mirko und Predrag über die neue 'Bande' gesprochen hatte, treffe ich Özgür im Park und erzähle ihm, dass wir die Erlaubnis bekommen haben, einige Mauern im Park anzumalen. Daraufhin meint er, er möchte unbedingt die erste Trennmauer alleine anmalen, um seine Bande zu verewigen – die *Krebsbande*. Ich frage ihn, ob sie nicht inzwischen unbenannt wurde in *Serbische Mafia* – davon wusste er aber nichts. (Tagesprotokoll am 27.09.2004)

Als ich einen Tag später im Interview den Bandennamen ansprach, meinten Mirko und Özgür einstimmig, dass ihre Bande nun *Serbische Mafia*, *Krebs* und *Red Tigers* heißen würde (siehe Interviewabschnitt oben). Durch die Erweiterung des Gruppennamens, der nicht alleine auf einer Identifizierung mit der serbischen Identität beruhte, fanden die Burschen anscheinend eine Lösung, mit der auch Özgür sich identifizieren konnte. Seine Selbstdarstellung als "Türke", die ihm in anderen Zusammenhängen sehr wohl wichtig war, dürfte in dieser Angelegenheit jedenfalls eher eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Solche Mehrfachidentitäten seien Eriksen zufolge nichts Außergewöhnliches:

"(...) individuals have many statuses and many possible identities, and it is an empirical question when and how ethnic identities become the most relevant ones". (Eriksen 1993:31)

Ethnische Zugehörigkeit wird also in manchen Fällen überbetont und in manchen unterbetont. Auch in der *Hau daneben* Bande tauchte dieses Phänomen auf. Auf den ersten Blick hin schien diese Bande ethnisch sehr bunt zusammengewürfelt zu sein (siehe auch Abb. 8):

S: Und bei euch gibt es ja Kroaten, Bosnier, Serben, nicht nur Türken wie bei den *Killards*.
Di: Auch Albaner. Wir nehmen alle. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Bei genauerer Betrachtung der 'Banden'zusammensetzung jedoch fällt auf, dass nur ein Bursche serbische Herkunft aufwies und diese im Gegensatz zu den anderen eher unterbetont wurde. So wurde zwar sein 'Banden'kollege, der denselben Namen hat, zur Unterscheidung "Georg, der Kroat" genannt; er selber jedoch wurde von seinen 'Banden'freunden meist nur als "Georg", ohne den serbischen Anhang bezeichnet. Nur einmal hörte ich einen Freund über ihn "Georg der Jugo" sagen. Dass die Balkanpolitik und der dort geschürte Hass bis zu einem gewissen Grad auch die aus Ex-Jugoslawien stammenden Kinder geprägt haben könnte, ist an der Aussage eines Burschen der *Hau daneben 'Bande'*, zu schließen, die er in unser Fotoalbum schrieb, kurz nachdem der Tod von Ex-Präsident Milosević in den Medien bekannt gegeben

worden war: "Am besten spielen Fußball Türken und Albana und schieß Serben¹⁰² haben keine Ahnung." Ob diese von der Balkanpolitik geprägte Einstellung jedoch bei der Abspaltung der *Hau daneben 'Bande'* von der alten *Krebs'bande'* auch eine Rolle gespielt hatte, kam in den Interviews nicht heraus. Die Umbenennung der *Krebs'bande'* in *Serbische 'Mafia'*, welche zur gleichen Zeit wie die Spaltung der Gruppe geschehen sein müsste, könnte jedoch ein Indiz für diesen Zusammenhang sein. Jedenfalls scheint es sich bei dem Ausdruck "schieß Serben" um ein Stereotyp bzw. eine übernommene Floskel zu handeln, die mit der unmittelbaren Erfahrung dieses Kindes mit Serben nicht unbedingt zu tun haben muss. Diese Schlussfolgerung ziehe ich aus der Tatsache, dass zum Freundeskreis des betreffenden Burschens sehr sowohl auch serbische Kinder wie Georg dazu gehören. Interessanterweise entnahm ich einer Wandbemalung, dass es für eine kurze Zeit danach auch eine kleine Gruppierung gab, die sich *Albanische 'Mafias'* nannte, und sich ausschließlich aus drei Burschen albanischer Herkunft zusammensetzte, die alle auch Mitglied bei der *Hau daneben 'Bande'* waren. Die Wahl dieses Namens könnte natürlich auch als eine Reaktion auf die *Serbische 'Mafia'* zu verstehen sein. Lange dürfte diese Gruppierung jedoch nicht gehalten haben, vor allem da Januz sich immer mehr von Tingu abgrenzte. Im Interview meinte er sogar, nachdem er seine besten Freunde aufgelistet hatte und ich ihn nach Tingu fragte: "Na, er ist nicht ein guter Freund"¹⁰³.

Auch bei den Mädchen wurden nationale Zugehörigkeiten sichtbar gemacht, wie zum Beispiel anlässlich des schon erwähnten Volleyballmatches, wo sich die Mädchen selbständig in zwei Gruppen teilten, von denen sich die eine, ähnlich wie im Nationalsport, *Türkei* und die andere *Ex-Jugoslawien und Albanien* nannte. Nationalität wurde also in dieser speziellen Konstellation als Kriterium der Zugehörigkeit und gleichzeitig der Abgrenzung verwendet. Die Aufteilung in diese zwei Gruppen spiegelte jedoch nur bis zu einem gewissen Grad die sonstige Situation im Park wieder, was eben die allgemeine Aufteilung in Mädchen aus der Türkei sowie aus Ex-Jugoslawien betrifft. Als in sich geschlossene Gruppen, wie sie bei diesem Match auftraten, sah ich sie sonst kaum. Auch gab es einzelne Mädchen, wie Ceca, Maria und Arzu, die sehr wohl Kontakte zu Mädchen anderer ethnischer Herkunft hatten.

Religiöse und sprachliche Identitäten

Trotz klarer Eigenzuschreibungen zu den verschiedenen Nationalitäten, die ja auch von außen in Form von Fremdzuschreibungen betont wurden, wäre es falsch zu glauben, dass 'alle Türken' und 'alle Jugos'¹⁰⁴ oder Albaner' in einen Topf geschmissen werden können. So bekannten sich

¹⁰² Interessant wäre meines Erachtens der Frage nachzugehen, ob die Aussage "schieß Serben" als eine Projektion des Ausdrucks "schieß Ausländer" verstanden werden kann, welcher ebensoviel Verachtung und Hass beinhaltet. Jedenfalls reagierten die Kinder jedes Mal sehr berührt, als ich sie auf eine solche Aussage hin fragte, wie es für sie sei, wenn ich zu ihnen "schieß Ausländer" sagen würde.

¹⁰³ Interview am 14.09.2004.

¹⁰⁴ Dabei handelt es sich um eine Fremdbezeichnung, welche von den Kindern verwendet wird.

zwar die meisten Türken zum Islam, das Verständnis davon sowie die Praxis der Ausübung wiesen jedoch große Unterschiede auf (siehe unten). Auch wenn ich in diesem Park keine Kinder kennen gelernt hatte, die dem alevitischen Glauben angehören, leben nachweislich doch sehr viele Aleviten in Wien, die sich von den 'orthodoxen MuslimInnen' oft abgrenzen, wie auch in der umgekehrten Richtung. Ebenso gibt es genügend ZuwanderInnen aus der Türkei, deren Muttersprache Kurdisch ist und die sich als Kurden und nicht als Türken verstehen. So gab es im Park vereinzelt Kinder mit kurdischem Hintergrund, allerdings wurde diese Zugehörigkeit eher unterbetont, sodass ich auch die kurdische Sprache kaum im Park wahrnehmen konnte und keines der Kinder von sich aus in der Anwesenheit der anderen Kinder seine/ihre kurdische Identität wirklich hervorhob. Ein Mädchen jedoch, das eines Tages auf dem Eingangplakat des Kinderclubs auf Kurdisch 'willkommen' (*were*) las, freute sich sichtlich darüber. Auch ihr Vater, der sie später abholte, zeigte seine Freude darüber und war sehr überrascht, als ich ihn in Kurdisch begrüßte. Ein anderes Mädchen konnte ich außerhalb der Parkbetreuungszeit ohne der Anwesenheit von anderen Kindern mit ihrer Mutter Kurdisch sprechen hören. Aus diesem Grund sind die Gruppen türkisch sprechender Kinder auch auf der sprachlichen Ebene keineswegs homogen zu verstehen. Eine ähnliche Heterogenität mit gleichzeitiger Unterbetonung von Minderheitensprachen konnte ich auch bei den so genannten 'Jugos' beobachten, worunter normalerweise bei den Kindern Serben gemeint sind¹⁰⁵:

S: Und was kannst du für Sprachen?
 Mi: Serbisch, Englisch bissi, dann ah ... Deutsch..
 Öz: Nein, du kannst nicht Deutsch.
 Mi: Ich kann!
 Öz: Deutschkursunterricht (lacht)
 Mi: ..Eng – ah ... Wlaški..
 S: Was ist Wlaški für eine Sprache?
 Sa: So wie Rumänisch, nur ein bisschen anders.
 Mi: Dialekt von Rumänisch. (Özgür: 13, Vladimir: 11, Mirko: 12; Interview am 28.09.2004)

Auch wenn in der Grafik (Abb. 8) auf den ersten Blick ein ziemlich homogener Eindruck der Gruppen in Bezug auf Sprache entstehen kann, zeigte sich, dass hinter diesem Bild eine große ethnische Vielfalt verborgen ist. Darüberhinaus gehörten nicht alle 'Jugos' der serbisch orthodoxen Religion an, sondern es gab auch etliche Muslime unter ihnen (siehe unten) bzw. solche, für die Religion anscheinend gar nicht so viel bedeutete. Die Vorstellung einer 'Nationalkultur', die durch eine einzige dominierende Sprache und Religion repräsentiert wird, blendet somit die große Palette unterschiedlicher Sprachen, Religiösitäten, Lebensweisen etc. aus, die innerhalb eines jeden Staates existieren. Große Metropolen wie Wien und Istanbul, wo seit jeher viele kulturelle Richtungen zusammen kamen und sich gegenseitig befruchteten, zeigen vielmehr, dass dies den besten Boden bietet für große Erfindungen, musikalische Meisterwerke und einen offenen Blick auf die Welt, der über die engen Vorstellungen einer homogenen Nationalkultur weit hinaus geht. Auch dieser Park bietet eine derartig große ethnische Vielfalt, die keineswegs nur auf eine türkische und bosnische/serbische/kroatische Kultur reduziert werden darf, selbst wenn der erste Eindruck ein solches Bild wiedergibt.

¹⁰⁵ Lediglich auf die Sprache bezogen, fassten die Kids unter 'Jugo' auch Kroatisch, Bosnisch und Serbisch zusammen.

Regionale Herkunft

Ähnlich wie es sich mit Religiosität und Sprache verhält, kann auch die regionale Herkunft eine differenzierende Funktion auf nationale Identitäten ausüben. So kam sowohl in den Wandbemalungen als auch in den Aussagen der Kinder sehr oft die Region Yozgat¹⁰⁶ zum Ausdruck, eine Gegend, aus der etliche Familien dieser Kindern emigriert waren. Die Identifizierung mit dieser Region sowie der davon abgeleitete Begriff *Yozgatlı* (jemand aus Yozgat) wurde dabei sowohl als positive Eigenschreibung als auch als negative Fremdzuschreibung benützt. Im letzteren Fall wurde *Yozgatlı* im Zusammenhang mit Dörfler bzw. jemandem, der weniger gebildet ist, gebraucht. In diesem Sinne könnte durch die negative Fremdbezeichnung *Yozgatlı* versucht werden, jene damit assoziierten negativen Attribute von einem selber fern zu halten und sich in einem 'besseren' Licht zu zeigen.

Zwei Mädchen mit türkischem Hintergrund spielen Volleyball. Nachdem das kleinere Mädchen Latife, die aus der Region Yozgat stammt und den Ball noch nicht so gut zuspielen kann, Arzu den Ball aus der Hand reißt, beginnt Arzu sie zu schlagen und ruft ihr verachtend "Yozgatlı" zu. Auf meine Frage woher sie selbst komme, gibt sie "Samsun", eine Stadt an der Schwarzmeerküste, zur Antwort. (Arzu: 11, Latife: 10; Tagesprotokoll am 08.09.2003)

Die angeführten Kategorien, die Ethnizität in Form von Abgrenzungen oder Zuordnungen zum Ausdruck bringen, stehen, wie aus den Beispielen hervorgeht, im Zusammenhang mit Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die nach Pierre Bourdieu den Habitus einer Person ausmachen. Indem der Mensch die Tendenz hat sich in jene Umfelder zu begeben, in denen ein ähnlicher Habitus existiert (Bourdieu/ Wacquant 1992:133) und Schemata von einer zu anderen Generation tradiert werden (Bourdieu 1979:229), besteht die Gefahr, dass der frühkindlichen Sozialisation und dem familiären Umfeld dabei eine zu große Bedeutung zugesagt wird. Die Praxis zeigte jedoch, dass die Räume und Habitate, in denen die Kinder mit Personengruppen interagierten, mit denen ihrer Eltern nicht ident waren. Daraus schließend werden Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von den verschiedenen Umfeldern und nicht nur vom familiären geprägt. Und in der anderen Richtung können Kinder sehr wohl als aktive Subjekte diese Räume mitgestalten (Streissler 1999:52, Borofsky 1994:332ff). Je nach Situation werden bestimmte Schemata aktiviert, die als kognitives Wissen im impliziten aber auch expliziten Gedächtnis abgespeichert werden¹⁰⁷ und auf einer großen Palette von vergangenen Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten basieren, in denen auch das Kind gestaltend wirkt.

¹⁰⁶ Yozgat ist eine Stadt mit gleichnamiger Provinz in Mittelanatolien/Türkei, aus der seit den 60er Jahren sehr viele MigrantInnen als Gastarbeiter nach Österreich angeworben wurden. Aufgrund der ärmeren wirtschaftlichen Verhältnisse sowie der schlechteren Bildungssituation in dieser Region, werden aus dieser Gegend stammende Menschen, sehr oft auch in der Türkei bzw. unter MigrantInnen aus der Türkei, als Menschen zweiter Klasse behandelt.

¹⁰⁷ "Implicit memory is an unintentional, nonconscious form of retention that can be contrasted with explicit memory, which involves conscious recollection of previous experiences" (Borofsky 1994:340).

6.3. Interne und externe Machtstrukturen

Was die geschlechtliche Aufteilung sowohl im Park als auch im Kinderclub betrifft, nahm ich folgendes Phänomen wahr: Auf den ersten Eindruck besuchten auffallend mehr Burschen als Mädchen die Parkbetreuung. Die zwei Grafiken (Abb. 9 u. 10) wie auch die TeilnehmerInnenstatistiken der Wiener Kinderfreunde¹⁰⁸ bestätigen diesen Eindruck. Dennoch konnte ich aufgrund der einzelnen Namen der teilnehmenden Kinder, die ich über einen Zeitraum von zirka einem Jahr notiert hatte, feststellen, dass von der gesamten TeilnehmerInnenzahl annähernd gleich viele Burschen wie Mädchen an der Parkbetreuung teilgenommen haben dürften. Das bedeutet, dass zwar ungefähr gleich viele Mädchen wie Burschen die Betreuung in Anspruch genommen hatten, die Mädchen jedoch nicht so häufig und regelmäßig gekommen waren wie die Burschen.

Im Park zeigte sich die männliche Dominanz vor allem im Fußballkäfig, der bis auf sehr wenige Ausnahmesituationen nur von männlichen Kindern und Jugendlichen benützt wurde. Lediglich bei den Basketballkörben konnte man hin und wieder auch kleine Mädchengruppen beim Spielen sehen. Außerhalb der Parkbetreuungszeit befanden sich überhaupt nur sehr wenige Mädchen auf dem Platz. Vor allem die jüngeren Mädchen im Alter von fünf bis zehn Jahren sah ich in dieser Zeit so gut wie nie ohne erwachsene Aufsichtspersonen im Park. Während der Parkbetreuungszeit kam es hingegen schon vor, dass die Mütter uns ihre Kinder, besonders Mädchen und jüngere Vorschulkinder anscheinend mit gutem Gewissen anvertrauten und inzwischen nach Hause gingen oder ihre Kinder am Ende der Betreuungszeit wieder abholen kamen. Von den älteren Mädchen hingegen gab es nur ein paar wenige, die uns regelmäßig besuchten und auch länger blieben. Die meisten hielten sich eher kurzfristig im Park auf bzw. benutzten ihn fast ausschließlich als Treffpunkt oder Durchgang. Obwohl die männliche Dominanz im Park also klar spürbar war und auch etliche Burschen schon alleine durch ihr lautes Stimmorgan den Raum erfüllten, ließen sich die Mädchen im Allgemeinen davon nicht einschüchtern. Viele dürften den eher rauen Umgang gewohnt gewesen sein bzw. hatten sich bis zu einem gewissen Grad auch daran angepasst. Besonders ein paar einzelne ältere Mädchen wie Arzu erstaunten mich immer wieder über ihr klares und selbstbewusstes Auftreten:

Als die Burschen mit ihrer Breakdance-Show fertig sind, nimmt Arzu das Mikrofon in die Hand und sagt in einem bestimmendem Ton: "So, jetzt setzten sich alle Kinder hin." (Alle Burschen gehorchen!) "Jetzt tanzen die Mädchen." (Arzu: 11; Tagesprotokoll 18.02.2004)
--

Die Art und Weise wie Arzu es vermochte sich einen Raum zu verschaffen, war jedoch offensichtlich nicht allen Mädchen so leicht möglich. Aus diesem Grund sind genderspezifische Projekte, die für die Zielgruppe 'Mädchen' öffentliche Räume schaffen sicherlich sehr wichtig,

¹⁰⁸ Diese TeilnehmerInnenstatistiken werden für sämtliche Jahresberichte angefertigt und basieren auf den TeilnehmerInnenzahlen aus den Tagesprotokollen, wo aber natürlich nur die Zahl der TeilnehmerInnen, aufgesplittet nach Geschlecht, nicht jedoch einzelne Namen notiert werden.

so auch das Mädchencafé, das mit dem Kinderclub unter dem selben Dach untergebracht ist. Durch die reine Beschränkung auf Mädchen verstärken sie jedoch auch die Grenze, die aufgrund von Geschlecht entsteht und können damit neue Konflikte hervorrufen, wie es im Falle des Mädchencafés auch immer wieder vorkam. Besonders jene Burschengruppen, die ebenfalls im Park eine untergeordnete Stellung in der Hierarchie hatten und sich scheinbar einen Raum zu erkämpfen versuchten, boykottierten immer wieder das Mädchencafé durch störendes Verhalten (siehe unten). Dieser Raum- oder Platzanspruch beinhaltet Sabine Strasser zufolge jedoch mehr als nur ein Territorium:

"Einen Platz haben und sich Platz machen bedeutet nicht nur einen territorialen Raum verändern und kontrollieren, sondern auch, sich eine Position in der Gesellschaft zu verschaffen. Ähnlich wie der Begriff Identität ist Platz in diesem Sinne ein vielschichtiges Konzept, das eine Mobilisierung zur Veränderung und Öffnung genauso ermöglicht wie eine Politik der Stagnation und der Ausgrenzung". (Strasser 2003:41)

Obwohl Plätze wie auch Identitäten ständig Veränderungen ausgesetzt sind, werden soziale Konstruktionen dennoch sehr oft von hierarchischen Strukturen begleitet, wie auch Maden Sarup (2002:96) feststellt. In dem von mir untersuchten Park war diese von Macht geprägte Struktur besonders sichtbar in der 'Banden'-Dynamik.

S: Ist eure 'Bande' offiziell, oder versucht ihr sie eher geheim zu halten.
Di: Geheim. Wenn die Killards-Bande oder die Puma-Bande es erfährt, dass wir auch eine 'Bande' haben, sie wollen gleich gegen uns raufen. Sie suchen uns.
S: Ach so, sie wissen nicht, dass ihr eine 'Bande' habt?
Di: Nur die *Krebs-Bande* weiß es, dass wir eine Bande sind. ... Aber die *Killards-Bande* – wenn die *Puma-Bande* es erfährt (klatscht in die Hände) – sind wir tot. (Dino: 10; Interview am 5.8.2004)

Nicht jede 'Bande' ist also in der Öffentlichkeit gleich stark sichtbar. Noch bevor ich etwas von den 'Banden' wusste, fiel mir lediglich der Name *Puma* immer wieder auf. So fand ich an etlichen Wänden im Park in großen Buchstaben unübersehbar die Aufschrift: "Puma ab 10". Auch von der *Krebs-'Bande'* und *Hau daneben 'Bande'* gab es solche Listen, wo sogar darunter die Namen von Kindern standen, die offensichtlich dazugehörten. Auf diese Listen wurde ich jedoch erst im Rahmen meiner Forschungen und Interviews von den Kindern aufmerksam gemacht, vorher waren sie mir nicht aufgefallen. Genauso wurde ich über die Bezeichnung *Baracke* aufgeklärt:

Ge: Weißt du, wenn man zur Baracke geht, da gibt's eine Tafel hinten, da sind alle Namen von den Banden und so. Da gibt's alle, von der *Puma-Bande*... Das is ur cool!
S: Was meinst du mit Baracke?
Ge: Diese ... die ... diese Bühne, wo die immer singen – so ein Fest.
S: Die Bühne nennt ihr Baracke?
Ge: Na. Das Ganze heißt Baracke. Wir nennen es Baracke.
S: Auch das Lokal, das ganze Eck dort?
Ge: Ja, ja, ja! Wir nennen es Baracke.
S: Wer nennt es Baracke? Zum ersten Mal hör ich das.
Ge: Na wir alle!
S: Wer? Alle im Park?
Ge: Ja, alle. Jeder weiß, dass es Baracke heißt. (Georg: 11; Interview am 14.09.2004)

Tatsächlich dürfte unter den meisten Kindern im Park dieser Platz als Baracke bekannt gewesen sein. Besonders beliebt war dieser Bereich unter den Burschen. Die paar Hütten, die es dort

gab, eigneten sich hervorragend, um Räuber und Gendarm zu spielen. Mädchen hingegen sah ich kaum sich dort länger aufhalten. Ein Mädchen meinte sogar, dass die Baracke nicht gut sei und dass es ihre Eltern nicht mögen, wenn sie dort sei. Für die Burschen hingegen übte das Geheimnisvolle und Verbotene offensichtlich einen besonderen Reiz aus. Gleichzeitig ging es aber anscheinend auch darum, sich im Park als 'Bande' oder Gruppe einen gewissen Platz zu sichern und sich zu verorten, welches eben in Form von Sgraffiti auf Wänden oder Holzsäulen seinen Ausdruck fand und etwas an das Hissen von Flaggen erinnert, um damit einen gewissen Besitzanspruch zu symbolisieren.

Auch bei der Benützung des Fußballkäfigs, für den es etwas wie eine Ordnung zu geben schien, kamen solche Besitzansprüche im Zusammenhang mit Hierarchien zum Ausdruck. Zu Zeiten, wo der Park voll war, besetzten meist die älteren Burschen der *Killards-'Bande'* den Käfig und die Jüngeren schauten zu. Verließen die Älteren den Käfig, waren die Burschen rund um die *Puma-'Bande'* auffallend oft an der Reihe. Als nächstes kamen die Burschen der *Hau daneben 'Bande'* sowie die von der *Krebs-'Bande'* dran. Die Jüngsten der *Minipuma-'Bande'* sah ich meistens zu Zeiten im Käfig spielen, als sonst kaum jemand im Park war. Die übrige Zeit spielten sie direkt am Platz ohne richtige Fußballtore. Fußball spielende Mädchen beobachtete ich im Laufe der Jahre nur sehr selten im Käfig, dafür jedoch immer wieder außerhalb. Sie äußerten jedoch manchmal während der Parkbetreuung den Wunsch Fußball zu spielen, und wir organisierten daraufhin sowohl Mädchenteams als auch gemischte Teams. Bei den gemischten Teams hatten beide, sowohl Burschen als auch Mädchen, immer einen riesigen Spaß. Dass uns BetreuerInnen in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle zukam, wurde mir besonders klar, als ich eines Tages plötzlich meine türkisch-muttersprachliche Kollegin mit einer Gruppe von Mädchen und einigen wenigen Burschen im Käfig Fußball spielen sah. Jene Jugendlichen, die sonst sehr oft im Käfig sich aufhielten, saßen inzwischen um einen Tisch herum beisammen und plauderten mit einem Betreuer von Back&Stage¹⁰⁹. Auch wenn ein Jugendlicher nach einer gewissen Zeit zur Betreuerin im Käfig ging, sie respektvoll mit *abla*¹¹⁰ ansprach und zum Ausdruck brachte, dass nun sie bald wieder spielen wollten, zeigte doch die respektvolle Position, die wir als ParkbetreuerInnen innehatten. Zwar besaßen wir als BetreuerInnen in Bezug auf die hierarchischen Struktur am Platz keine besondere Macht, was eines Tages von einem Burschen in der Aussage "der Platz gehört nicht euch" zum Ausdruck gebracht wurde¹¹¹. Dennoch schien uns über das Vertrauen und den guten Kontakt über mehrere Jahre hinweg eine eigene Form von Autorität zuerkannt worden zu sein, die uns in Form von Respekt seitens der Kinder und Jugendlichen entgegengebracht wurde. Diese Form der persönlichen Anerkennung wurde verstärkt durch klares, präsentendes und geerdetes

¹⁰⁹ Back&Stage ist ebenfalls ein Verein der Freizeitbetreuung, dessen Zielgruppe allerdings Jugendliche sind.

¹¹⁰ *Ab/a* bedeutet im Türkischen wörtlich 'ältere Schwester' und wird auch als Respektbegriff gegenüber einer etwas älteren weiblichen Person gebraucht.

¹¹¹ So fiel eine derartige Aussage zum Beispiel am Ende der Wintersaison, kurz nachdem wir vom Kinderclub wieder die Arbeit im Park aufgenommen hatten. Im Gegensatz zum Kinderclub, wo wir sehr wohl unsere Macht in manchen Fällen dazu gebrauchten Kinder des Raumes zu verweisen, ging das im Park natürlich nicht.

Auftreten, das nicht auf Macht basierte. Gerade dieses Auftreten ermöglichte eine vertrauensvolle Beziehung und wirkte sicherlich vorbildhaft, auch wenn vorhandene Machtstrukturen damit nicht von heute auf morgen verschwinden. Überlegenswert wäre es deswegen, im Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsprogramm von ParkbetreuerInnen verstärkt Workshops zu diesem Thema anzubieten. Damit könnte die Arbeit der ParkbetreuerInnen erleichtert und gleichzeitig über die Vorbildwirkung den Kinder und Jugendlichen eine Alternative geboten werden, Respekt und Anerkennung auf eine andere Weise zu gewinnen als über Macht und physische Stärke, die sich im Umgang der Kids untereinander noch sehr bestimmend zeigte:

S: Was unterscheidet euch von den anderen 'Banden'?
Di: Eh. Die *Krebs-Bande* ist die schwächste. Wir sind die dritt stärkste. Gegen die *Killards-Bande* hamma keine Chance (lacht) oder gegen die *Puma-Bande*. Die *Killards-Bande* und die *Puma-Bande* sind fast alle gleich.
S: Killer und Puma sind gleich stark?
Di: Nicht gleich stark – ja, sie sind schon gleich stark, aber gleiche so Kinder. (Di: 10 ist Mitglied in der Hau daneben Bande; Interview am 05.08.2004)

Die Stärke, die hier angesprochen wird, lässt sich zu einem Großteil auf die engen Verbindungen zurückführen, welche über die vielen Geschwisterbeziehungen zwischen *Minipuma*, der *Puma* und *Killards* zustande kamen (vgl. Abb. 8). Gleichzeitig beinhaltete diese Konstellation jedoch auch eine klare altersbezogene Hierarchie. Auf der einen Seite wurde dabei ein klares Schutzverhältnis der Älteren gegenüber der Jüngeren ausgedrückt, analog der Funktion des *abis*¹¹², der den jüngeren Bruder beschützt.

Ra: Als ein Kind mich gehaut hat – zehn Jahre alt war er – dann habe ich meine Freunde, meine Bande gerufen – und die haben mir geholfen.
Nu: Zum Beispiel die sind zusammen und andere kommen und geben ihnen Watschen, dann gehen wir [gemeint ist *Puma*] hin und helfen ihnen.
Ra: Und wenn die Watschen kriegt, dann kommt die große.
Nu: Dann kommen die Großen, die *Killards-Bande*. Weil von kleinen Ismail der Bruder ist bei der *Killards-Bande*, von Fatih der Bruder, Ömer, ist bei *Killards-Bande*, alle haben einen Bruder bei der *Killards-Bande*. Der kleine Mustafa – sein Bruder ist bei *Killards-Bande*, deswegen. Die helfen uns. (Rafet: 8 ist Anführer von *Minipuma*, sein *abi* (türk. älterer Bruder) Nusret: 12 ist Mitglied bei *Puma*; Interview am 30.09.2004)

Auf der anderen Seite mussten die Jüngeren den älteren Geschwistern aber auch absolute Gehorsamkeit entgegen bringen:

Fünf StudentInnen besuchen 'unseren' Park, um für ein Projekt Fotos aufzunehmen und positionieren sich auf dem Podest. Diese willkommene Abwechslung zieht natürlich sofort etliche Kinder an, von denen ein paar sich einen 'Spaß' machen und die Aktion stören, indem sie zum Beispiel immer wieder vor die Kamera laufen. Als wir BetreuerInnen sie darum ersuchen aufzuhören, wirkt es zwar ein bisschen, jedoch nicht lange. Erst als ich einen älteren Bruder, der zufällig dort saß, darum bat ein Wort einzulegen, war sofort Ruhe. (Tagesprotokoll am 07.06.2004)

Eine große Autorität im Park genossen die *Killards* und besonders ihr Chef Mehmet. Georg, der zwar Mitglied von *Hau Daneben* war, aber zum *Killards*-Chef eine sehr gute Beziehung hatte, meinte dazu:

S: Was hältst du davon, wenn wir mal einen Film drehen, einen 'Banden'-Film?
Ge: Da musst du die *Killards-Bande* fragen nicht mich.
S: Mit wem muss ich da reden, meinst du?
Ge: Du musst mit dem Chef reden, mit der Brille. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

¹¹² Analog zur *abla* bedeutet *abi* im Türkischen wörtlich 'älterer Bruder' und wird als Respektbegriff gegenüber einer etwas älteren männlichen Person gebraucht.

Ähnlich wie es *Hau daneben* vermied sich mit den *Killards* anzulegen (siehe oben) und eine gegenseitige Akzeptanz anscheinend existierte, bestand auch zwischen *Krebs* und *Killards* meinen Beobachtungen nach keine schlechte Beziehung. Özgür, dessen älterer Bruder der Stellvertreter des Chefs von *Killards* war, war zwar das einzig türkisch sprechende Mitglied und gleichzeitig Co-Chef bei *Krebs*; durch seine Mitgliedschaft zu beiden 'Banden' bzw. durch seinen guten Kontakt zu Mitgliedern aus verschiedenen 'Banden' dürfte er eine wichtige Bindegliedfunktion innegehabt haben.

S: Was macht ihr, wenn eine andere 'Bande' einen von euch angreift?
Di: >>Zusammen<<
Öz: >>Na dann ruf ich<< meine Oberbande, die *Killards-Bande*.
Mi: (mit entrüsteter Stimme) Ja, manchmal reagiert ihr überhaupt nicht!
S: Welche Oberbande?
Öz: *Killards-Bande*.
S: Gehörst du auch bei der *Killards-'Bande'* dazu?
Öz: Halb so. Aber meistens gehör ich zu ihm (zeigt zu Mirko).
S: Seid ihr gemeinsam Chefs bei der *Krebs-'Bande'*?
Öz+Mi: Ja.
S: Und wer gehört noch dazu?
Öz: Mein Bruder und noch andere.
S: Da sind aber nur Türken, oder?
Öz: Ja.
S: Dürfen andere nicht dazu?
Öz: O ja. Es gibt's auch – sie ham sich auch mit *Skorpjion-Nike* vereint.
S: Wer ist *Skorpjion-Nike*?
Öz: Zimmermann-Park. (Mirko 12, Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

Obwohl es freundschaftliche Verbindungen von einzelnen türkisch sprechenden Kindern zu Kindern aus dem Kosovo sowie Kroatien gab, war Özgür der einzige Bursche mit türkischem Hintergrund, der auch Mitglied in einer 'Bande' war, in der nicht Türkisch gesprochen wurde – bis eben auf ein paar Schimpfwörter. Die meisten anderen hatten sich in *Puma*, *Minipuma* und *Killards* zusammengefunden, wo meines Wissens nach nur Kinder und Jugendliche mit Bezug zur Türkei dabei waren. Auffallend war, dass die Mitglieder von *Krebs* wie auch die von *Hau Daneben*, zu der über Georg eine Verbindung bestand, altersmäßig viel jünger waren als die von *Killards*. Vielleicht war das auch ein Grund, dass es vor allem zwischen *Krebs* und *Hau Daneben* zu 'Raufereien' kam, während es eher gemieden wurde sich mit *Puma*, *Minipuma* sowie *Killards* anzulegen, die alle drei alleine schon durch die geschwisterlichen Beziehungen zusammenhingen und eine gewisse Macht im Park präsentierten.

Interessant erscheint mir die Aussage, dass sich *Killards* mit *Skorpjion-Nike*, welche sich sogar im Käfig auf der Wand im Zimmermann-Park groß verewigt hatte, angeblich vereint hatte. Im Gegensatz zu 'unserem' Park, wo die *Killards* das Sagen hatte, scheint ein anderer Park in der Nähe von Kindern und Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien dominiert gewesen zu sein:

Als ich während des Bezirksfußballturniers im benachbarten Grünkern-Park ein Mädchen frage wo es ihr besser gefiele, in 'unserem' Park oder im Grünkern-Park, meinte sie ohne lange zu Überlegen: im Grünkern-Park. Hier gebe es nur Jugos und Serben, in 'unserem' Park nur Türken. Die würden nur Türkisch sprechen und sie verstehe nichts. (Tagesprotokoll am 19.09.2006)

Jugendliche aus dem so genannten 'Ex-Jugoslawien' fielen mir während der letzten Jahre in dem von mir untersuchten Park kaum auf. Das Machtverhältnis, in welchem die 'Türken' das Sagen zu haben schienen, wurde auch in der Aussage einer Mutter aus Ex-Jugoslawien

angesprochen – es gebe hier so viele Türken am Platz, dass man ihn Klein-Istanbul nennt und sie hätte immer wieder Probleme mit Türken, die auf sie schimpfen würden¹¹³. Auch unter den Kindern kam es immer wieder zu Beschimpfungen, die mit ethnischen Zuschreibungen in Zusammenhang gebracht wurden:

Misan sitzt auf der kleinen Mauer und weint. Ich frage ihn nach der Ursache. – Özgür hätte ihn gehaut. Ich hole Özgür und frage ihn nach der Ursache. Misan hätte ihn beschimpft. Dieser meint, dass ihn immer die Türken hauen würden. Özgür schlägt mit dem Fuß auf Misan ein. Ich gehe dazwischen. Misan steht auf, geht davon und sagt, dass ich ja auch Türkin bin, worauf ich antworte, dass ich aber keine Türkin sei. Auf meine Frage wer eine Türkin sein soll, meint Misan: "na die" – und zeigt auf meine Kollegin. Ich frage ihn, was er denn sei – Kroat. (Misan: 11, Özgür: 13; Tagesprotokoll am 03.05.2004)

Interessant ist, dass ich anscheinend aufgrund meiner Türkischkenntnisse zunächst auch der Kategorie Türkin zugeordnet wurde. Auch meine Kollegin, die wirklich aus der Türkei kam, wurde in diesem Konflikt auf die gegnerischen Seite gestellt.

"Ethnizität ist ein immerwährender Prozess, unabhängig von der Tatsache, ob der Gegenüber in einer Interaktionssituation sichtbar oder nur als gedachter Gegenüber kognitiv existent ist. Das Wissen um den Gegenüber sowie die Zuschreibungen von Gemeinsamkeit, Eigenständigkeit oder Andersartigkeit werden durch den Sozialisationsprozess vermittelt. (...) Ethnische Abgrenzungen besagen nicht notwendigerweise, dass es zu Konflikten kommen muss. In der Situation des Konflikts allerdings werden ethnische Grenzen sehr deutlich sichtbar (...)." (Orywal/Hackstein 1993:603)

Plötzlich bildet sich eine Menschentraube am Platz. In der Mitte befinden sich Kemal und sein älterer Bruder Mahir sowie Mirko und dessen Onkel, und es wird heftig diskutiert. Beide jüngeren Burschen haben Tränen in den Augen. Dann schildern sie mir den Vorfall: Kemal habe Mirko geschlagen, der angeblich eben erst operiert worden war. Der Onkel von Mirko, schlug daraufhin Kemal, der gleich seinen Bruder Mahir zu Hilfe rief und ihm die Spuren auf dem Rücken zeigte. Dieser schrie daraufhin den Onkel von Mirko an, dass er ein Kind geschlagen hätte. Eine Mutter, die wie Mirko aus dem ehemaligen Jugoslawien stammt, mischt sich ein und gerät in ein heftiges Wortgefecht mit Mahir. Sie beschimpfen sich und duzen sich dabei. Die Frau meint, Mahir brauche nicht glauben etwas Besseres zu sein, nur weil er die österreichische Staatsbürgerschaft hätte. Er sei genauso Tschusch wie sie. Die Türken würden überhaupt glauben der Park gehöre ihnen alleine. Wenn ein Kind von ihnen schaukeln will, muss es stundenlang warten, bis das türkische Kind weg ginge. Ebenso sei es mit Fußball Spielen. Dennoch sei die Situation am Platz seit einem Jahr viel besser. Die Rettung und die Polizei würden schon weniger oft erscheinen. (Tagesprotokoll am 23.08.2004)

In diesem Beispiel kam es also zu einer Vermischung eines Konflikts mit Ethnizität bzw. Ethnizität wurde in diesem Konflikt zum Thema gemacht. Der genauen Ursache des Konflikts auf den Grund zu gehen, ist nun sicherlich nicht mehr möglich. Was jedoch in dieser Auseinandersetzung sichtbar wurde und sicherlich zu der allgemeinen Spannung am Platz beitrug, ist die angesprochene Machtsituation, die auch mit dem unterschiedlichen Status in Bezug auf die österreichische Staatsbürgerschaft in Verbindung gebracht wurde, welche in Anlehnung an Bourdieu als eine Art symbolisches Kapital interpretiert werden kann. So können laut Bourdieu und Wacquant unterschiedliche Kapitalmengen die Konkurrenz um Machtpositionen unterstützen (Bourdieu/Wacquant 1992:101; Strasser 1999:51). Kemal, welcher in diesem Falle der mächtigeren Seite des Platzes angehörte und öfters gerne seine Macht zur Schau stellte, schien es prinzipiell meinen Beobachtungen nach relativ leicht zu fallen andere Kinder zu provozieren, während er sich unter dem Schutz seiner 'Bande' sowie der älteren *Killards* befand, der auch sein älterer Bruder angehörte. Dabei war es meines Erachtens nicht so wesentlich, dass die Gruppen mit türkischem Bezug die Mächtigeren darstellten, sondern dass es diese Machtverhältnisse überhaupt gab bzw. die Macht der

¹¹³ Tagesprotokoll am 28.07.2004.

zahlenmäßig stärkeren Gruppe anscheinend spürbar war. Das heißt jedoch nicht, dass die 'Türken' deshalb als die Bösen und die 'Jugos' als die Guten hingestellt werden können. In einer anderen Situation, wie etwa im anderen Park, befanden sich die 'Türken' in einer Minderheitenposition und die 'Jugos' in der stärkeren. Aus dieser Sicht heraus ist es leichter verständlich den Sinn von 'Banden' zu verstehen, den zwei Mitglieder der *Serbischen 'Mafia'* folgendermaßen auf den Punkt bringen:

Auf die Frage für was eine 'Bande' gut ist, meinen Mirko und Predrag einstimmig: "Du bist nicht alleine, wenn du von jemanden attackiert wirst." Gestern hätte es eine Rauferei gegeben. Ein "Jugo", der keiner Bande angehört, hatte einen Türken geschimpft – dessen Mutter genauer gesagt – das sei sehr schlimm bei Türken. Darauf hin hat der Türke ihm eine runter gehaut. Die Bande vom Türken war auch sofort da, der andere blieb alleine. (Tagesprotokoll am 25.04.2005)

Auch während der Betreuung im Park überwogen im Normalfall die Kinder mit türkischem Hintergrund. Anders sah es jedoch im Kinderclub aus. Neben jenen Kindern, die keiner Bande angehörten (z.B. Willy, Erdal, Teyfik) bzw. solchen, die am Platz eher EinzelgängerInnen oder AußenseiterInnen waren (z.B. Brigitte, Paulina, Sevinc) und hauptsächlich wegen der Parkbetreuung kamen, kristallisierte sich eine Stammgruppe um *Hau Daneben* heraus. Genau diese Gruppe beschwerte sich immer wieder, dass nur die Mädchen einen eigenen Raum im Mädchencafé neben dem Kinderclub hätten und im Kinderclub hingegen auch Mädchen hinein könnten. Auf meine Rechtfertigung für das Mädchencafé – Mädchen hätten im Park weniger Raum für sich – entgegneten Robert und Anton unter anderem das Argument, dass sie am Platz ja auch kaum den Käfig benützen könnten:

Ti: Die vom Käfig hauen uns immer.
Ma: Sie schicken uns immer raus die Türken. (Tingu: 12, Martin: 11; Tagesprotokoll am 24.01.2005)

Die Kinder von *Puma*, *Minipuma* und *Killard's* kamen im Kinderclub nur ab und zu vorbei, und wenn, dann meist in kleineren zweier-dreier Gruppen, im Gegensatz zum Park, wo sie oft in größeren Fünfer- oder Sechsergruppen aufkreuzten. Darüber hinaus teilten mir etliche Kinder mit, die uns im Kinderclub besuchten, dass sie von den Eltern aus nicht in den von mir untersuchten Park gehen dürften, weil es dort oft so wild zuginge. Andere wiederum mieden ihn von selbst, wie auch Obrad und sein Cousin Zelko, die beide zu *Skorpion Nike* im benachbarten Park gehörten. So fragte mich Obrad, als ich ihn auf der Straße traf, ob wir denn am Mittwoch im Kinderclub seien. Als ich zur Antwort gab, dass wir bei schönem Wetter in den Park gehen würden und es dort doch viel schöner sei, meinte er: "Nein, im Club ist es viel besser"¹¹⁴. Im Interview brachte er die Spannungen, die offensichtlich der Grund dafür waren, zur Sprache:

S: Wer ist dein bester Freund?
Ob: Zelko – er ist mein Cousin und mein Freund. Dann kommt Thomas, dann – nein nach ihm Januz und dann weiß ich nicht.
S: Und wen magst du überhaupt nicht?
Ob: Alle Türken.
S: Wieso nicht?
Ob: Weil sie kämpfen immer, und ich will sie nicht hauen.
S: Sind das nur die Türken, die kämpfen?

¹¹⁴ Tagesprotokoll am 29.04.2004.

Ob: Ja.
 S: Die anderen hauen nicht, oder wie?
 Ob: Nein oida.
 S: Und du möchtest sie nicht hauen?
 Ob: Gleich ganze Familie hüpfen dann auf mich.
 In: Ja, die ganze Türkenbande kommt dann. Wenn ein Türke da so kämpft, dann kommt die ganze Bande von denen. Also einer kann nicht alleine kämpfen, er muss die ganze Bande holen.
 Ob: Ich komme nicht in den Park weil ihr jetzt nicht im Kinderclub seid. Dort muss ich immer raufen.
 S: Wieso musst du immer raufen?
 Ob: (mit leiser Stimme) Na wenn sie anfangen..
 S: Wer?
 Ob: Die Türken.
 Ze: Schau warte mal. ... Wenn sie zusammen sind, dann haben sie keine Angst, aber wenn sie einzeln sind... Da war so ein Bub – Albaner, er macht immer so, und wenn er alleine ist, dann macht er das nicht, weil er Angst hat.
 Ob: Ich und er, wenn wir alleine sind, haben wir auch nicht Angst, auch wenn es viele sind. Wir haben gegen sie gekämpft, wir haben sie gleich platt gemacht. (Obrad: 10, Indira: 14, Zelko: 11; Interview am 12.05.2004)

Obwohl die Solidarität unter den Kindern von *Minipuma*, *Puma* und *Killards* sicherlich vorhanden war – alleine durch die schon erwähnten geschwisterlichen Bindungen – wäre es dennoch vollkommen falsch zu glauben, dass 'alle Türken' zusammengehalten hatten, wie die nächsten beiden Beispiele zeigen:

Mustafa und Hikmet basteln zusammen an einem Tischfußballfeld. Teyfik kommt dazu und möchte mit dabei sein, doch zunächst möchte Mustafa ihn nicht mitmachen lassen, es sollten nur die Freunde aus seiner Bande mitmachen dürfen; letztendlich auf mein Bestehen hin, ließ er ihn aber doch. (Mustafa: 10 und Hikmet: 10 Mitglied bei *Minipuma*, Teyfik: 11 bei keiner 'Bande' dabei; Tagesprotokoll am 11.10.2004)
 Georg kommt gerade zum Kinderclub. Zelko und Erdal kommen ihm entgegen und rempeln ihn. Der Chef von *Killards*, der gerade vor dem Kinderclub steht, sieht es und beschimpft Erdal und Zelko, sie sollen Georg in Ruhe lassen. (Georg: mit kroatischer Muttersprache ist Mitglied bei *Hau Daneben*; Zelko: spricht Serbisch und Romanes und ist Mitglied von *Skorpjon Nike*; Erdal: mit türkischer Muttersprache ist bei keiner 'Bande' Mitglied; Tagesprotokoll am 24.11.2004)

Fünf Monate später fragte ich Erdal, wie er sich denn mit Kemal, dem Chef von *Puma* und dessen Freunden versteht. Darauf meinte er: "Nicht gut. Einer kommt und haut mich, und wenn ich haue, dann kommen alle und hauen mich."¹¹⁵ Die Zugehörigkeit zur selben Sprachgruppe und Religion kann demnach als alleiniges Kriterium der Gruppenbildung nicht gelten. So befanden sich Erdal und Teyfik, obwohl sie auch türkisch sprachen, ebenso in einer Minderheitenposition und teilten ihr Schicksal mit anderen Einzelgängern, wie zum Beispiel mit Willy (siehe Zitat im Abschnitt "EinzelgängerInnen"). Obwohl diese einzelnen Kinder sich von den Gruppen eher fernhielten, konnten sie sich dennoch nicht den hierarchischen Kräften entziehen. Allison James versteht solche Dynamiken als Spiegel der Realität, in der sich die Kinder bewegen und meint,

"that hierarchical relationships and those stressing equality are, although opposites, clear features of the ways in which children relate one to another, creating a tension which has to be finely balanced by children in their social relations. Reworking this idea more recently, in relation to concepts drawn from cultural theory, it is possible to depict these tensions as examples of different and shifting social environments between which children must move in and through time, environments framed by hierarchies and boundaries." (James 1999:113)

Die 'Bande' bzw. Peergruppe stellt in diesem Zusammenhang eine Macht dar, die bedrohlich wirken kann bzw. es in bestimmten Fällen auch soll, besonders wenn es um die Verteidigung des eigenen Raumes oder auch, in den Worten von Sabine Strasser, um die "Position in der

¹¹⁵ Tagesprotokoll am 18.04.2005.

Gesellschaft" geht (siehe oben). Insbesondere im Zusammenhang mit Ausländerfeindlichkeit, welche Zugewanderten¹¹⁶ nicht das gleiche Existenzrecht zuspricht und in verschiedenen Formen von soziostruktureller Benachteiligung (z.B. soziale, ökonomische und rechtliche Diskriminierung) sowie in Wahlwerbeslogans offen seinen Ausdruck findet, kann die Verteidigung des eigenen Raumes als lebensnotwendige Maßnahme verstanden werden. Obwohl die Kinder von selbst nie über diskriminierende Erfahrungen erzählten oder es vielleicht auch vermieden oder verdrängten, dürften viele dennoch mit Ausländerfeindlichkeit schon mal konfrontiert worden sein:

S: Hast du schon einmal den Ausdruck 'Ausländer' gehört?
 Br: Ausländer?
 S: Was ist ein Ausländer? Hast du es noch nie gehört?
 Br: O ja, hab ich schon gehört. Die Österreicher sagen manche – "Ausländer du"; zu den Albanern sagen die Österreicher – manche – Kinder, aber die schimpfen, und dann sagen sie "schau, ihr seid's Ausländer".
 S: Und was verstehst du unter Ausländer?
 Br: Schau mal. Zum Beispiel, ich bin jetzt eine Ausländerin, die in Mazedonien sind Inländer, und wir sind Ausländer, und ihr seid's Österreicher. Und manche schimpfen uns, dass wir Ausländer sind. Ein Bub unter uns, der selber Ausländer ist, er schimpft uns immer und streitet mit meinem Bruder.
 S: Fühlst du dich als Ausländerin?
 Br: Nein. ... Das interessiert mich auch nicht. ... Das heißt nicht auf einmal, dass wir Ausländer sind. ... O ja, wir sind schon, aber manche sagen. Nur weil wir nicht Deutsch sprechen, heißt das nicht, dass wir Ausländer sind. Weil manche schimpfen und so. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

Vielleicht ist es gerade die Minderheitenposition in der hierarchischen Struktur, dass Kinder von selbst sich bei uns BetreuerInnen nie über solche Vorfälle äußerten. Sie kamen aber dennoch ans Licht, indem diese Beschimpfungen auf ein anderes Kind projiziert werden konnten, das in der hierarchischen Leiter nicht höher saß:

Kerim kommt in den Kinderclub. Ich spreche ihn auf letzte Woche an, wo er die Zeichnung von Debi zerrissen hatte und ersuche ihn, sich zu entschuldigen. Daraufhin geht er zu Debi und sagt zu ihm stattdessen: "Du Tschusch du depatta." (Kerim: 11, Debi; 11; Tagesprotokoll am 18.04.2005)

Auch das Wort 'Nazis' oder 'Hitler' löste bei etlichen Kindern große emotionelle Erregung aus und brachte ein Thema ans Licht, das offensichtlich mit einem gewissen Tabu belegt war:

S: Und was kannst du für Sprachen?
 Di: Ein bisschen Englisch, auch Wlaški, Deutsch, ... Serbisch
 Mi: Serbisch! Ja, ich auch Serbisch.
 Pr: Und wissen Sie, was ich kann?
 S: Was?
 Pr: Hitler. (Özgür lacht)
 S: Hitler? Wieso Hitler?
 Mi: (mit warnender Stimme) Predrag, hör auf!
 Pr: Ich schlag ihn zam. Aber er ist schon tot. Er hat viele Menschen umgebracht.
 S: Es gibt heute auch welche, die ihn sehr mögen.
 Pr: Ja, so depatt. Bringen Leute um ohne nix.
 S: Kennst du solche Menschen.
 Pr: Ja.
 Di: Na sicher, doch.
 Mi: O ja. Bei bei ...
 Öz: Manchmal kommen sie vorbei.
 Mi: Sie haben im Park Zeichen gemacht.
 S: Wirklich? Wo?
 Mi: Ja.
 Di: Dort bei diese Braune, wo das Braune ist, gibt's so große Nazi-Zeichen. Wo diese Rutsche ist.
 Mi: Ohne, dass jemand es gesehen hat, haben sie das gemacht.
 Öz: Sie haben – sie wollten schon einmal gegen mich kämpfen. Gegen ein paar im Park haben sie auch schon gekämpft. (Mirko: 12, Predrag: 10, Dino: 10, Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

¹¹⁶ Obwohl viele zugewanderte Menschen schon jahrelang in Österreich leben und sogar die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, wird durch das auferlegte Stigma 'Ausländer' jegliche Integration schon von vornherein unmöglich gemacht.

Ein anderes Kind erzählte mir ebenfalls von dieser Neonazi-'Bande', die angeblich immer wieder im benachbarten Petzlpark auftauchte. Die meisten von ihnen seien um die sechzehn, siebzehn Jahre gewesen und hätten angeblich auch Waffen (Luftdruckpistolen) bei sich gehabt¹¹⁷. Dabei handelte es sich um denselben Park, in dem sich diejenigen Jugendlichen regelmäßig getroffen hatten, die sich früher *Killards'bande'* genannt hatten und sich nach der Auflösung der Bande in *Die vom Petzlpark* umbenannt hatten. Obwohl ich leider nicht mehr Informationen über die dortigen Auseinandersetzungen weiß, lediglich dass es welche gegeben hat, könnte es sich dabei um Kämpfe zwischen *Denen vom Petzlpark* und eben dieser Neonazi-'Bande' gehandelt haben, wo es darum gegangen sein könnte einen Raum für sich alleine zu beanspruchen bzw. ihn zu verteidigen oder zu 'erobern'. Leider ergab sich bis jetzt keine Gelegenheit ein Gespräch mit einem Mitglied der Neonazibande zu führen, weshalb diese Schlussfolgerung von mir natürlich eine reine Hypothese ist. Tatsache ist jedoch, dass sämtliche Mitglieder von *Killards* Muslime waren, die sehr oft als besondere Feindbilder von Rechtsextremen dargestellt werden:

"Das Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (DÖW) erkennt dass Rechtsextreme wieder stärker auftreten und wieder größeren Zulauf haben, berichtet das Inforadio Ö1. Nachdem die Szene nach den Briefbombenattentaten in den 90-iger Jahren zerschlagen wurde, haben sich die Gruppen nun wieder organisiert, erklärte Heribert Schiedel vom DÖW. Bei diesen Gruppen soll es sich nicht mehr um Straßengangs handeln sondern durchaus um terroristische Gruppen. Die widersprüchlichen Feindbilder seien der Muslim und der Jude."¹¹⁸

Aus diesem Zusammenhang heraus betrachtet, könnte Ethnizität als ein Mittel zum Zweck zu verstehen sein, oder wie Orywal und Hackstein meinen auch als

"ein kognitives Prinzip, mit dem Menschen ihre soziale Umwelt strukturieren und ihre Handlungen legitimieren, wobei in Krisenzeiten mit diesem Prinzip Schutz und Verteidigung, aber auch Angriff eingefordert werden kann." (Orywal/Hackstein 1993:603)

Den asymmetrischen Charakter von interethnischen Beziehungen, der auch in dem oben beschriebenen Fall Thema ist, bringt Eriksen (1993:28) mit dem Zugang zu politischer Macht und ökonomischen Ressourcen in Zusammenhang. Auch Madan Sarup beschäftigt sich mit diesem Thema und führt für jene Seite, die auf dem kürzeren Ast sitzt, folgende Reaktionen an:

"Any minority group when faced with hostile acts does several things. One of its first reactions is that it draws in on itself, it tightens its cultural bonds to present a united front against its oppressor. The group gains strength by emphasizing its collective identity. This inevitably means a conscious explicit decision on the part of some not to integrate with 'the dominant group' but to validate its own culture (religion, language, values, ways of life). (...) for members of many ethnic minority groups, their religion is an aspect of their culture, a valuable support in an hostile environment." (Sarup 1998:95)

All den Beispielen folgend kann Ethnizität, wie auch noch im Kapitel über Sprachen und Religiösitäten weiter unten gezeigt werden wird, besonders unter dem Aspekt der

¹¹⁷ Tagesprotokoll am 25.04.2005.

¹¹⁸ Onlinearchiv der Tageszeitung *der Standard*, 18.09.2006, 19:23, Vgl. URL: <http://derstandard.at/> [03.11.2006].

Machtstrukturen eine Rolle spielen. Sie sollte deswegen nicht ignoriert werden, sondern bedarf einer klaren und bewussten Auseinandersetzung. Gleichzeitig kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass Ethnizität nicht immer die gleiche Bedeutung geschenkt wird: "Ethnicity can be of varying importance in social situations, and it is often up to the agents themselves to decide upon its significance" (Eriksen 1993:32). So existierten zwar laut Aussagen von Özgür gute Verbindungen zwischen *Skorpijon Nike* und *Killards*, im Interview mit dem Chef von *Skorpijon Nike* stellte sich jedoch heraus, dass es nicht unbedingt eine große Liebe zu "Türken" gab und diese als Mitglied in der Bande keinesfalls akzeptiert wurden:

S: Sind bei euch in der Bande nur 'Jugos' dabei?
Ze: Ja.
Ob: Aber es können auch andere. Nur keine Türken, nie.
S: Nie? Wieso?
Ze: Ich weiß nicht. Ich hasse Türken.
Ob: Wir waren immer dort Jugos. Und Jugos haben gegen Türken Hass.
S: Wieso?
Ze: Und alle Zigeuner, alle Romas.
Ob: Du wirst es verstehen.
S: Alle Romas haben was gegen die Türken?
Ob: Ja.
S: Wieso?
Ob: Die Türken ham.. Weiß ich nicht... (Obrad: 10, Zelko: 11; Interview am 12.05.2004)

Indem Ethnizität als ein Beziehungsgeflecht zu verstehen ist (siehe oben), ist auch die damit einhergehende Identifikation mit einer bestimmten ethnischen Gruppe "nicht eine von der Wirklichkeit losgelöste Überzeugung. Sie besteht als Reaktion auf andere Identitäten (...)" (Orywal/Hackstein 1993:600) und gemachte Erfahrungen. Interne Differenzen werden dabei sehr oft ignoriert und die eigene Gruppe wird als homogen denkender und handelnder Block präsentiert (siehe Orywal/Hackstein 1993:599). Wird die Grenze zur anderen Identität dabei als unüberbrückbar empfunden und die eigene Identität gleichzeitig als etwas höher Stehendes gewertet, kann eine konservative Haltung sehr schnell in eine chauvinistische und rassistische Einstellung umschlagen:

"The perspective of the community as fixed can create exclusionary boundaries which keep as 'other' all those perceived as different – in other words, such notions of community can become extremely conservative, racist and chauvinist (...)." (Yuval-Davis 1998:1974)

Besonders abwertende Bemerkungen in Bezug auf Ethnizität fielen auch in folgendem Gespräch über 'zukünftige EhepartnerInnen':

S: Wen würdet ihr später einmal heiraten? Habt ihr spezielle Wünsche? Oder wollt ihr überhaupt nicht heiraten?
Di: Ich will heiraten.
Öz: Ich auch.
Di: Aber keine Österreicherin.
S: Wieso?
Öz: Nichts gegen dich, aber die sind manchmal zickig. Da fliegen die ... Blumensträucher.
Di: (mit bestimmter und sicherer Stimme) Nein. Ich möchte eine von meinem Dorf.
S: Von deinem Dorf? Wieso von deinem Dorf? Kennst du da schon welche?
Di: Ich kenn' jeden.
Öz: Ich will vielleicht eine Türkin oder Jugoslawin. ... Aber auf keinem Fall eine Zigeunerin. (lacht)
S: Wieso nicht Zigeunerin?
Öz: Schwarze Schokolade. (lacht)
Di: Was bist du? (lacht)
Öz: Milkschokolade (lacht)
Di: Vanille

S: Wieso wirklich nicht eine Zigeunerin?
Öz: Die sind...
Di: Die sind falsch, wissen Sie. Die stehlen die Zigeuner.
Öz: Ja. Zigeuner steh'n auf Zigeuner (lacht). (Dino: 10, Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

Die schon oben angesprochene Asymmetrie interethnischer Beziehungen dürfte zwar zu einem großen Prozentsatz von der zahlenmäßig unterschiedlichen Präsenz begründet sein, dennoch betrifft sie nicht alle gleich. So waren zum Beispiel Kinder mit polnischem Hintergrund, die ebenfalls eine verschwindende Anzahl ausmachten, von Stereotypisierungen und Schimpfwörtern im Park meines Wissens nach nicht betroffen. Andere Kinder, die aus Roma- oder Familien afrikanischer Herkunft (mit dunkler Hautfarbe) stammten, fielen jedoch sehr oft solchen Machtspielen zum Opfer. Bezeichnend ist außerdem, dass Beschimpfungen von der Mehrheit zum Großteil toleriert wurden bzw. nichts dagegen gesagt wurde. Dabei verschwamm sehr schnell die Grenze zwischen Spaß, gewollter Erniedrigung und unbewusster Übernahme gesellschaftlicher Floskeln. Auffallend ist, dass besonders gegenüber Kindern aus Roma-Familien das Schimpfwort "Zigeuner" sehr oft gebraucht wurde:

Als Milo in den Kinderclub beim Eingang reinkommt, sieht er Obrad und Zelko und sagt: "Ach, da sind die Zigeuner" und geht gleich wieder. (Milo: 13, Obrad: 10, Zelko: 11; Tagesprotokoll am 18.10.2004)

Zwei Tage später steht Milo wieder vor der Tür, sieht Petja und Elizabeth, zwei Mädchen aus einer Romafamilie drinnen und schreit ihnen "Zigeuner" zu. (Petja: 10, Elizabeth: 11; Tagesprotokoll am 20.10.2004)

Viele der betreffenden Kinder hatten dieses Schimpfwort inzwischen in ihren eigenen Wortschatz aufgenommen und bezeichneten auch ihre Muttersprache sehr oft selbst als "Zigeunisch" und nicht als "Romanes"¹¹⁹:

S: Und auf welchen Sprachen unterhältst du dich mit deinen Freundinnen?
In: Deutsch und manchmal auch Jugoslawisch.
Ob: Manchmal auch Zigeunisch.
In: (mit einem etwas aggressiven Unterton) Ich kann kein Zigeunisch!
Ob: Du hast gerade gesagt Zigeunisch kannst du.
In: Jugoslawisch. Ich hab gesagt Rumänisch kann ich.
Ob: Rumänisch, Zigeunisch.
S: Und du Obrad, du kannst Romanes, oder?
Ob: Nein. Ich kann das auch nicht.
S: Irgendjemand – ich glaub der Zelko, dein Cousin hat gesagt, er kann es.
Ob: Er versteht ein bisschen. (Indira: 14, Obrad: 10; Interview am 12.05.2004)

Etwas später im Interview, bei der Frage welche Sprachen die Kinder könnten¹²⁰, stellt sich heraus, dass Obrad doch ein bisschen Romanes versteht:

S: Und welche Sprachen kannst du?
Ob: Deutsch, ein bisschen Zigeunisch
In: Mmh (laut, bestätigend).
Ob: Schimpfwörter nur, Rumänisch ein bisschen.
S: Und welche Sprache sprichst du zu Hause?
Ob: Ich? Jugoslawisch. (Zelko flüstert ihm etwas ins Ohr) Serbisch. (Obrad: 10, Indira: 14; Interview am 12.05.2004)

Ethnische Zugehörigkeit wird also, wie auch Eriksen (1993:21) feststellt, nur manchmal überbetont, also "overcommunicated", manchmal "undercommunicated" und manchmal sogar

¹¹⁹ Zelko wies mich eines Tages daraufhin, dass der Ausdruck 'Romanes' im Gegensatz zu 'Zigeuner' normalerweise nicht verstanden wird.

¹²⁰ Bei dieser Frage, die offensichtlich als positiv empfunden wurde, führten die meisten Kinder sogar jene Sprachen an, von denen sie nur ein paar Wörter konnten.

total verschwiegen. Dennoch weiß jeder über die Zugehörigkeit des anderen Bescheid. So wurde die Sprache Romanes bzw. 'Zigeunisch' wie auch die Identifizierung als Roma von den betreffenden Kindern im Allgemeinen eher unterbetont und verschwiegen im Gegensatz zur türkischen, serbischen, kroatischen, bosnischen oder albanischen Sprache, vor allem dann, wenn viele Kinder anwesend waren.

S: Sag wie heißt die Sprache der Roma? Sagt man da auch Roma?
Ob: (flüstert) Zigeuner.
S: Sagt man nicht Roma?
Ze: Romā.
Ob: (mit frotzelndem Unterton) Romā (lacht)
S: Was sagt ihr?
Ob: Zigeuner!
Ze: Wir müssen gehen. (Obrad: 10, Zelko: 11; Interview am 12.05.2004)

Folgendes Beispiel zeigt, dass Romanes als Muttersprache aber auch im positiven Sinne auf der emotionalen Ebene eine Bedeutung haben kann:

Sanja unterhält sich mit ihrer Schwester in ihrer Muttersprache. Plötzlich sagt Zelko zu mir mit einer etwas erregten Stimme: "Sie redet meine Sprache – Zigeunisch!" Auf meine Frage ob man nicht Romanes dazu sagt antwortet er: "Ja". (...) Als ich die beiden Mädchen später danach frage was "Guten Appetit" auf Romanes heißt, zieren sie sich zunächst. Dann macht es ihnen aber zunehmend Spaß mir aus dem Deutschen in ihre Sprache zu übersetzen. (Sanja: 12, Zelko: 12; Tagesprotokoll am 06.03.2005)

Dass Zelko im Gegensatz zu einem Jahr davor so unkompliziert und von selbst seine Identität offen legte, hatte wahrscheinlich damit zu tun, dass er mich und meine Einstellung inzwischen schon gut kannte. Der Ausdruck 'Zigeunisch', der in diesem Fall von den betroffenen Kindern selber verwendet wurde, wurde von den anderen Kindern, wie schon oben erwähnt, sehr oft als Schimpfwort benützt und endete dann nicht immer nur mit Rückzug und Schweigen:

Dejan, der ebenfalls aus einer Romafamilie kommt, betritt mit seiner kleinen Schwester den Kinderclub. Auf einmal beschimpft ihn Slato als Zigeuner und lacht seine Hose aus. Ich frage Slato was er ist – Jugo. Es entsteht ein immer heftiger werdender Wortwechsel. Misan stößt dazu und deklariert sich als Albaner. Während ich mich kurz mit einem anderen Kind beschäftige eskaliert die Auseinandersetzung. Die kleine Schwester von Dejan weint plötzlich. Auf meiner Frage was passiert sei, sagt Dejan, dass Misan seine Schwester geschlagen hat. Dieser meint, dass sie ihm den Mittelfinger gezeigt hat. Dejan schlägt daraufhin Misan mit der Faust ins Gesicht. (Tagesprotokoll am 22.03.2004)

Obwohl alle beteiligten Kinder, auch jene vom vorigen Beispiel, aus dem ehemaligen Jugoslawien stammten und mehr oder weniger die serbische Sprache verstanden, wurde dennoch eine Grenzziehung vorgenommen und innerhalb dieser interaktiven Beziehung Ethnizität zum Thema gemacht, indem die Beteiligten sich als voneinander kulturell verschieden darstellten.

"Ethnicity is an aspect of social relationship between agents who consider themselves as culturally distinctive from members of other groups with whom they have a minimum of regular interaction."
(Eriksen 1993:12)

Stereotype, welche im Zusammenhang mit solchen Abgrenzungen oft gebraucht werden, dienen laut Eriksen nicht nur dazu, um Privilegien und Differenzen im Zugang zu Ressourcen zu rechtfertigen, sondern auch um die Grenze der eigenen Gruppe zu definieren. Gleichzeitig helfen sie durch ihre klassifizierende Funktion die Welt zu sortieren:

"(...) stereotypes help the individual to create order in an otherwise excruciatingly complicated social universe. They make it possible to divide the social world into kinds of people, and they provide simple criteria for such a classification. (...) Second, stereotypes can justify privileges and differences in access to a society as resources. (...) Third, stereotypes are crucial in defining the boundaries of one's own group." (Eriksen 1993:24)

Ob: Wir hassen Türken.
S: Wieso?
Pa: Türken sind so frech, ich sag's dir.
Ze: Ja. ... Du bist auch gegen die Türken?
Pa: Ich bin Polin.
Ze: Ja, ich weiß, aber du hasst auch Türken, oder?
Pa: Was?
Ze: Hasst du Türken?
Pa: Ja.
Ob: Fast jeder in unserem Park.
Pa: Ich musste mit einer Türkin sitzen, o Gott.
S: Und wieso? Sind sie anders die Türken und Jugoslawen?
Ze: Sie sind wirklich frech, die kommen so und machen so.
Pa: Ja eh. Meine Freundin ist auch Türkin – sie hat ein kleines Kind von der Zweiten geschlagen. (Obrad: 10, Paulina: 11, Zelko: 11; Interview am 13.07.2004)

"(...) the concept of stereotyping refers to the creation and consistent application of standardised notions of the cultural distinctiveness of a group. Stereotypes are held by dominated groups as well as by dominating ones, and they are widespread in societies with significant power differences as well as in societies where there is a rough power equilibrium between ethnic groups. (...) Stereotypes need not to be true, and they do not necessarily give good descriptions of what people actually do." (Eriksen 1993:23f)

Stereotype werden also sowohl von dominierenden als auch von dominierten Gruppen verwendet. Ähnlich wie bei dem Gebrauch von Stigmata¹²¹ unterliegen sie jedoch einer unterschiedlichen Gewichtung, je nachdem ob sich die Person, die mit dem Stereotyp belegt wird, in einer Minderheiten- oder Mehrheitsposition befindet. So können sich Kinder, die der mächtigeren Seite angehören meist mehr erlauben, indem sie den Schutz einer größeren Gruppe hinter sich haben. Im Zusammenhang mit Ethnizität dienen Stigmata in Bezug auf Rasse, Nation und Religion dazu, um Abweichungen vom 'Normaltypus'¹²² zu betonen, die Inferiorität dieser Person damit zu erklären und Diskriminierungen rechtfertigen. Gleichzeitig dient die Erniedrigung der anderen Person natürlich auch um das eigene mangelnde Selbstvertrauen zu verdecken. Neben Kindern aus Romafamilien waren in dem von mir untersuchten Park wie schon erwähnt besonders Kinder mit afrikanischem Hintergrund davon betroffen, deren dunkle Hautfarbe sehr oft als ein solches Stigma im Zusammenhang mit Diskriminierung benützt wurde. Vor allem in Spielen, wo Gruppen gebildet wurden oder wo es zu Körperkontakt kam, traten Abgrenzungen verbunden mit Wertung in Form negativer Stigmatisierungen und rassistischer Äußerungen immer wieder an die Oberfläche:

¹²¹ Der Begriff 'Stigma', entstammt der griechischen Sprache und wurde geschaffen "als Verweis auf körperliche Zeichen, die dazu bestimmt waren, etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Zustand des Zeichenträgers zu offenbaren" (Goffman 1975:9).

¹²² Dieser wird von der Mehrheitsgesellschaft aus einer ethnozentristischen Perspektive heraus definiert.

Es werden Mannschaften zum Volleyball Spielen gebildet. Gül wehrt sich heftig gemeinsam mit Alam in einer Mannschaft zu spielen und beschimpft ihn im Spiel immer wieder, wenn er Fehler macht mit *gâvur*¹²³. Später bekomme ich mit, dass Ayhan Alam geschlagen hat und frage Ayhan nach dem Grund. Der meint Alam hätte seine ganze Sippe beschimpft. (Tagesprotokoll am 04.08.2004)

Ich lade Dakar, einen Burschen aus dem Senegal, der neben dem Volleyballfeld sitzt und zuschaut, ein, mitzuspielen, was ihn sichtlich freut und woraufhin er sich sogar bedankt. Während des Spiels werden ihm von Fatma und Elif ein paar Mal unschöne Schimpfwörter entgegen geworfen. Daraufhin zeigt er ihnen den Mittelfinger. (Tagesprotokoll am 23.07.2003)

Während des Volleyballspiels kommt es plötzlich zu einer Auseinandersetzung zwischen Alam und Ayhan, der auf Alam einschlägt. Ayhan meint, Alam hätte auf seine ganze Generation geschimpft. Etwas später kommt es noch einmal zu einer Auseinandersetzung zwischen denselben Kindern. Wieder schlägt der Ayhan auf Alam ein. Ein jüngeres Kind erzählt mir daraufhin, dass der kleine Bruder von Ayhan zu Alam "Schokolade" gesagt habe. (Tagesprotokoll am 11.08.2004)

Die defensive Reaktion der stigmatisierten Burschen auf die Beschimpfungen wurde von den anderen, die sich in einer Mehrheitsposition befanden, als Rechtfertigung für ihr gewalttätiges Ausschreiten interpretiert (siehe dazu Goffman 1975:15).

S: Kennst du dieses afrikanische Kind, das immer wieder in den Park kommt?
Br: Ja.
S: Der wird oft so beschimpft.
Br: Ja, nur weil er schwarz ist, ein Amerikaner. ... Die Türken schimpfen ur hier im Park.
S: Auf ihn?
Br: Na, wie sie geschimpft haben, voriges Mal. Einer hat Schokolade gesagt zu ihm.
S: Und dann haut er, und dann regen sie sich auf, dass er haut.
Br: Ja, und die sagen, er hat zuerst gemacht und so. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

Auch der Ausdruck 'Neger' wurde von etlichen Kindern benützt, auch wenn nicht unbedingt bewusst als Schimpfwort. In diesem Fall könnte es darum gehen über die Stigmatisierung und Abgrenzung eine Angst vor dem Dunklen, Unbekanntem – symbolisiert durch die dunkle Haut – auszudrücken:

Nuran erwähnt plötzlich das Wort Neger. Ich erzähle ihr, dass das eigentlich ein Schimpfwort ist. Darauf sagt sie, dass sie in der Schule gehört hat, dass Eskimo auch ein Schimpfwort ist. "Schwarze" möge sie trotzdem nicht, sie seien ihr unheimlich. Paulina meint darauf, dass sie doch auch Menschen wie wir seien. Milena erwähnt Clarisse, ein Mädchen aus dem Sudan, die sie auch möge. Aber was sei mit den "Schwarzen", die bei der U-Bahn Station mit Drogen handelten? (Tagesprotokoll aus dem Mädchencafe am 31.08.2004)

Trotz vorhandener Stereotypisierungen, die alle "Schwarzen" in einen Topf schmeißen, gab es unter den Kindern, wie Paulina, aber auch einige, die erkannten, dass wir letzten Endes alle Menschen sind, auch 'die Anderen'. Bei Paulina könnte diese Einstellung durch ihren persönlichen Kontakt mit Clarisse, die sie im Mädchenclub näher kennen lernen konnte und sehr sympathisch fand, entstanden sein. Aber auch Paulina's überzeugter Glaube an Gott¹²⁴ (siehe Collage 9) und ihr Interesse für andere Religionen (siehe unten), die ja meist auf den gemeinsamen Ursprung aller Menschen hinweisen, könnte dabei eine Rolle gespielt haben. Dennoch bekam Clarisse ihre 'Andersheit' über verschiedene Formen der Diskriminierung sehr oft zu spüren, in erster Linie seitens jener Kindern im Park, die sie nicht besser kannten. In ihrem Fall erfolgte dies jedoch meist auf einer 'stilleren' Ebene, die sicherlich nicht weniger verletzend war:

¹²³ Türk.: Ungläubiger, Gottloser.

¹²⁴ Paulina selbst bekennt sich zum römisch katholischen Christentum und ist in der Kirche als Ministrantin tätig .

Wir spielen 'Fischer fängt Fische', wo die gefangenen Fische dem Fischer die Hand geben und ihm dann helfen die anderen Fische zu fangen. Als Clarisse gefangen wird und einem anderen schon gefangenen 'Fisch' die Hand reichen soll, wert sich dieser, woraufhin auch Clarisse ihm nicht mehr die Hand geben will. Etwas später spielen wir Merkbball und wieder wird Clarisse abgelehnt, indem ein anderes Mädchen sagt, sie möchte nicht, dass Clarisse mitspielt. (Clarisse: 10; Tagesprotokoll am 30.06.2003)

Clarisse schminkte ein paar Wochen darauf im Mädchencafe ihr komplettes Gesicht mit weißer Farbe und versuchte anscheinend ihre Hautfarbe damit zu verändern. Eriksen spricht in diesem Zusammenhang von "undercommunicated identity", bei der stigmatisierte Identität verbunden mit Unerwünschtheit und Niederwertigkeit mehr oder weniger verdrängt wird.

"This kind of self-contempt is characteristic of powerless groups in polyethnic contexts. (...) members of stigmatised and powerless ethnic categories (...) would usually be prone to play down the importance of ethnicity in interaction with the dominant." (Eriksen 1993:29f)

Auch Maden Sarup betont, dass von negativer Stigmatisierung und Diskriminierung Betroffene sehr oft durch bewusste Assimilation versuchen dieser zu entgehen:

"Stigma is a convenient weapon in the defence against the unwelcome ambiguity of the stranger. The essence of stigma is to emphasize the difference; and a difference which is in principle beyond repair, and hence justifies a permanent exclusion. Many strangers try and erase the stigma by trying to assimilate." (Sarup 2002:102)

Ob dieser Umgang mit Differenz und Diskriminierung jedoch für die Stigmatisierte eine psychologisch gesunde Lösung ist, ist eine andere Frage. Die Unterschiede, wie schon Sarup angesprochen hat, sind nun einmal da und können lediglich in das Unterbewusste verdrängt werden, wo sie früher oder später in der einen oder anderen Form wieder herausbrechen. Auch in Bezug auf eine gelungene Integration kann Assimilation, die mit einer ethnozentristischen Perspektive im Zusammenhang steht, also keineswegs der angemessene Weg sein. Auch Hüseyin Kalayci beobachtete in seiner Arbeit in einem Jugendzentrum dass diskriminierende und stigmatisierende soziale Interaktionen, soziale Abwertung, Ablehnung und Ausgrenzung die Identitätsbildung der Jugendlichen stark beeinflussen (Kalayci 2001:62f).

Im Zusammenhang mit Machtstrukturen, die auf Ethnizität basieren, gibt es also für die Betroffenen verschiedene Strategien damit umzugehen, die Barth folgenderweise zusammenfasst:

"(i) they may attempt to pass and become incorporated in the pre-established industrial society and cultural group; (ii) they may accept a 'minority' status (...); (iii) they may choos to emphasize ethnic identity, using it to develop new positions and patterns to organize activities (...)." (Barth 1969:33)

6.4. GrenzgängerInnen – *moving between places*

Wie in den Interviewzitate immer wieder angedeutet wurde, bestanden trotz Abgrenzungen sehr wohl Kontakte zwischen den einzelnen Gruppen, die sich einerseits auf Geschwisterbeziehungen (in der Abb. 8 mit Grün markiert), andererseits auf Freundschaftsbeziehungen (in der Abb. 8 mit Violett markiert) einzelner Kinder begründeten. Diese freundschaftlichen Kontakte, die über Geschlechter-, Alters- und ethnische Grenzen hinausreichten, erscheinen mir besonders interessant. Obwohl auch diese Kinder von primordialen Faktoren wie Sprache, Religion und Herkunft, aber auch dem Habitus ihrer Familie und der umgebenden Gesellschaft geprägt waren, bewegten sie sich über diese Grenzen hinweg. Durch ihre spontane Neugierde und relative Unvoreingenommenheit, die weniger über den Verstand als vielmehr 'aus dem Bauch' herauszukommen schien, waren sie offen für neue Kontakte, auch wenn es in manchen Punkten Differenzen gab. Gleichzeitig förderten sie damit quasi als Bindeglieder den Zusammenhalt der einzelnen Gruppierungen im Park und zeigten den anderen Kindern, die sich aus ihren Grenzen offensichtlich nicht so leicht hinauswagten, dass es auch anders geht. An dieser Stelle möchte ich an den Integrationsansatz von Rainer Bauböck erinnern, der genau die Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenhalts bei gleichzeitiger Bewahrung der kulturellen Vielfalt für Integration als wichtig erachtet. Im Folgenden möchte ich ein paar einzelne Kinder, die für mich solche 'Bindeglieder der Gesellschaft' darstellen und, wenn auch nicht bewusst, *boundary transcendence*¹²⁵ praktizierten, etwas näher beschreiben.

Georg

Obwohl meines Wissens bei der *Hau Daneben 'Bande'* nie Kinder mit türkischem Hintergrund Mitglied gewesen waren, gab es auch hier immer wieder gute freundschaftliche Beziehungen zu einzelnen 'türkischen' Kindern, vor allem über Januz (siehe unten) und Georg. So erzählte Georg stolz, dass Mehmet, der Chef von *Killards* sowie Hikmet, sein Vizechef, ihn beschützen würden:

Ge: Kennst du so einen, wir haben ein Fest da gehabt und da war so ein Türke mit der Brille. Er ist mein Freund. Er hat eine Bande, die heißt <i>Killards</i> . Wenn mich jemand hauen will, er beschützt mich die ganze Zeit. Von seiner Bande beschützen mich auch alle. S: Weißt du wie der heißt? Ge: Warte... Ich kenn ihn nicht, ich merk mir seinen Namen nicht so, aber ich mag ihn. S: Macht nichts. Wieso magst du ihn so? Ge: Na, er kann unsere Sprache, Kroatisch, hat er auch gelernt. S: Und bist du auch bei seiner Bande dabei? Ge: Eigentlich nicht, aber der Chef – der Chef ist mein Freund, und der beschützt mich immer und die ganze <i>Killards-Bande</i> und so. <u>Alle</u> von der <i>Killards-Bande</i> sind meine Freunde, die beschützen mich immer. S: Wie seid ihr Freunde geworden?

¹²⁵ Gunnar Haaland (1969) verwendet diesen Begriff im Zusammenhang mit den Fur und Baggara im Westsudan, wo trotz bestehender kultureller Unterschiede Grenzen von einzelnen Personen überschritten werden (nach Eriksen 1993:40).

Ge: Na, der Chef – als Kroatien gespielt hat mit England, dann haben wir uns kennen gelernt, und er sagte: "Wer immer dich haut, ruf mich, du kennst mich eh und alles." Ich nenn ihn immer Gangster, weil er ur cool ist und so.
S: Aber du kennst seinen Namen ja gar nicht.
Ge: O ja, aber ich kann – ich kann ihn nicht aussprechen, ich weiß nicht wie er heißt. ... Aber der Chef is ur gut, der is nett – immer wenn es Streit gibt und sie kämpfen, dann sind sie sofort wieder Freunde und so. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Ähnlich wie sprachlichen Unterschieden bei Bezeichnungen von Speisen seitens der Kinder wenig Beachtung geschenkt wurde, hingegen das Erkennen von Ähnlichkeiten große Freude auslöste (siehe oben), so war es auch für Georg relativ nebensächlich den Namen des Chefs von *Killards* zu wissen. Wichtiger ist, dass er "cool" war und ihn beschützte. Gleichzeitig brachte Georg aber auch seine Anerkennung zum Ausdruck, dass er "unsere Sprache, Kroatisch" sogar gelernt hatte. Die verbindende Funktion von Vielsprachigkeit, auf die ich weiter unten noch näher eingehen werde, wird in diesem Fall besonders deutlich. Die Anerkennung seiner eigenen Muttersprache seitens des Chefs der *Killards*bande aber auch anderer Kinder könnte dabei ein Grund sein, dass auch Georg so motiviert war etwas Türkisch zu lernen:

S: Was kannst du außer Kroatisch und Deutsch noch für Sprachen?
Ge: Englisch und ein bisschen Türkisch.
S: Sag mal was auf Türkisch.
Ge: Mmm ... was? ... Türk müsün?¹²⁶
S: Wo hast du das gelernt?
Ge: Na zugehört, wenn die Türken reden und so.
S: Verstehst du das dann auch?
Ge: Na, also nur, ich sag die Sätze und jemand übersetzt mir. Ich frag jemanden wie den kleinen Mustafa. Den frag ich immer, dann übersetzt er es mir.
S: Seid ihr Freunde?
Ge: (bejahend) Mmh.
S: Und macht ihr öfter was zusammen?
Ge: Eigentlich nicht. Nur so ... so etwas Schlimmes tun wir machen manchmal. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Selbst kurzfristige Kontakte wie diese, scheinen also eine erweiternde Wirkung auf den Horizont der Kinder gehabt zu haben, während dennoch jeder seiner eigenen Gruppe angehörte. Mehrfachmitgliedschaften wie bei Özgür, der sowohl der *Serbischen 'Mafia'/Krebsbande* als auch der *Killards'bande'* angehörte (siehe oben) aber auch mit den Kindern von *Hau Daneben* immer wieder gemeinsam im Käfig Fußball spielte¹²⁷, scheinen dabei eher eine Ausnahme gewesen sein. Für Georg jedenfalls bedeuteten die guten Kontakte zu den *Killards* keinesfalls gleich Mitglied bei ihnen zu werden:

S: Möchtest du nicht auch Mitglied bei den *Killards* sein?
Ge: Na ... Ich weiß nicht, ich hab noch nie gefragt "Kann ich aufgenommen sein?" oder so. Das hab ich noch nie – da hab ich Angst und so.
S: Wieso hast du Angst?
Ge: Weiß nicht, ich frag den Chef einmal, wenn er zurück aus der Türkei kommt.
S: Hast du schon einmal gefragt?
Ge: Nein, hab ich nicht.
S: Kann man in zwei 'Banden' Mitglied sein?
ge: Ja, egal. Wenn die sich gut verstehen. Aber eigentlich kennen die *Hau daneben*, aber sie wollen nicht zusammen arbeiten, weißt eh.
S: Wieso?
Ge: Weiß nicht. ... Aber ich werd den Chef mal fragen. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

¹²⁶ Deutsche Übersetzung: Bist du Türke/Türkin?

¹²⁷ Tagesprotokoll am 11.10.2004.

Cetin und Januz

Cetin (Collage 5) wurde in der West-Türkei in Adapazari geboren und kam mit zwei Jahren nach Wien. Besonders auffallend war bei ihm sein durchaus ethnisch bunt gemischter Freundeskreis. Dennoch schien es auch für ihn zumindest in Bezug auf Heirat klare ethnische Grenzen zu geben, die offensichtlich vom Habitus seiner Umgebung geprägt waren:

S: Hast du eine Freundin?
Ce: Freundin? Sicher.
S: Wer?
Ce: Sandra, Martina, Cornelia ... noch wer ... weiß ich nicht mehr.
S: Und kannst du dir vorstellen später einmal eine von ihnen zu heiraten?
Ce: Nicht mit ihnen. (sein Freund Januz lacht)
S: Wieso nicht mit ihnen?
Ce: Darum. Sie sind ein Jugo oder Deutscher oder Bosna, und ich bin ein Türke.
S: Ach so, und das geht nicht?
Ce: Sie bringen mich dann um.
S: Sie bringen dich dann um? Wieso bringen die dich um?
Ce: Na, sie bringen mich nicht um (lacht).
S: Könntest du dir nicht vorstellen, sie zu heiraten?
Ce: Na. Will ich auch nicht.
S: Wieso nicht?
Ce: Das darf ich nicht sagen.
S: Wieso darfst du das nicht sagen?
Ce: Darum. (Cetin: 10; Interview am 14.09.2004)

Obwohl Cetin nicht den genauen Grund preisgab, scheint dieser mit ethnischer Gruppenzugehörigkeit im Zusammenhang zu stehen. Jedenfalls stellten seine freundschaftlichen Beziehungen mit Burschen anderer ethnischer Zugehörigkeit kein Problem dar, während seine Heiratsvorstellungen offensichtlich einem größeren gesellschaftlichen Druck ausgeliefert waren.

"Children cannot possibly remain untouched by their contexts. Just as their contexts are shaped by their presence, children and their contexts mutually constitute each other." (Graue und Walsh, 1998:8)

Cetin's bester Freund Januz (Collage 6) wurde im Kosovo geboren und kam im Alter von fünf Jahren nach Wien. Gewisse 'Verständnisschwierigkeiten', die hin und wieder mit Türkisch sprechenden ParkkollegInnen Thema waren, beeinflussten jedoch die offensichtlich dicke Freundschaft mit Cetin nicht:

S: Gibt es irgendwelche Kinder, mit denen du dich nicht so gut verstehst im Park?
Ja: Ja, wenn sie Türkisch reden. Wenn ich kämpfe, dann schimpfen sie auf Türkisch. Wenn ich ihn hau und er weint oder nicht, redet er Türkisch. Er sagt den anderen dann "er ist behindert" oder so etwas.
S: Was sagt er?
Ja: Ayhan, der hat auch gesagt, ... wo ich ihn gehaut hab, hat er Türkisch geschimpft, dass ich nicht verstehe. Da sag ich ihm, ich kann auch Albanisch schimpfen. Dann schimpf ich auch.
S: Aber mit dem Cetin verstehst du dich gut.
Ja: Wir bleiben immer. ... Gestern sind wir immer geblieben, oder ... Cetin? Gestern.
S: Wo seid ihr geblieben?
Ja: Mit dem Roller. Ich hab gestern einen Roller gekriegt, wegen Lernen. Ich hab gut gelernt. Dann fahre ich mit Cetin immer zusammen.
S: Was macht ihr noch zusammen?
Ja: Wir fahren, wir lernen Trixen. Wir haben noch was gelernt – halten und so, mit Bauch. Oder so fahren wir, dann drehen wir uns.
S: Und was machts ihr noch so? Besucht ihr euch zu Hause auch?
Ja: Wir treffen uns im Park immer. ... Auch bei Schule. ... Aber wir warten bis es läutet, dass wir rein gehen.
S: Und wann habt ihr euch kennen gelernt?
Ce: (mit staunendem Ausdruck) Üüüh.
Ja: Das ist doch lange her, geh?
Ce: Ja.

Ja: So oder zwanzig Jahre.
 Ce: Bist du? Da war ich nicht in der Welt herst (lacht).
 S: Wo habt ihr euch kennen gelernt?
 Ce: Hier, im Park.
 Ja: Das war – oh! "Wie geht's Cetin!" – "Woher kennst du meinen Namen?" – "Ich kenne deinen Namen." – "Wer hat ihn dir gesagt?" Ich sag: "Ah, ich kenn den Cetin." (beide lachen) (Januz: 11, Cetin: 10; Interview am 14.09.2004)

Ihre gemeinsamen Erlebnisse auf dem Skateboard oder ihre gegenseitigen Besuche zu Hause, wo sie auch die jeweilige 'Speisekarte' des anderen kennen lernten (siehe im Kapitel über Identität), scheinen die Basis für ihre gute Freundschaft gewesen zu sein. Auch was das Thema der 'Banden' betrifft¹²⁸, dürften die beiden eine ähnlich kritische Einstellung gehabt haben:

S: Bist du auch bei der *Hau daneben 'Bande'* dabei Cetin?
 Ce: Ich bin nicht in einer Bande.
 S: Interessiert dich das nicht?
 Ja: Nein. Er war damals nicht zu uns ganz bester Freund.
 Ce: Es interessiert mich nicht.
 S: Wieso nicht?
 Ce: Darum.
 Ja: Es ist auch nicht gut a Bande.
 S: Was ist nicht gut?
 Ja: Diese Bande.
 S: Welche Bande?
 Ja: *Hau daneben*.
 S: Wieso ist sie nicht gut?
 Ja: ... Pisse.
 S: Wieso Pisse?
 Ja: ... Na ist manches nicht so gut. (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Trotz dieser Gemeinsamkeiten und Bewegungen über Grenzen hinweg, gab es zwischen diesen beiden Burschen jedoch auch Situationen, wo es zu einer klaren ethnischen Abgrenzung und Differenzierung kam, die auf übernommenen Wahrnehmungs- und Handlungsschemata beruhten (siehe unter Religiösitäten/ die Grenze zwischen *us and them*). Dies bestätigt Fredrik Barths' Annahme, dass Grenzen kultureller Differenzierung trotz Wanderbewegungen über diese Grenzen hinweg und sozialer Interaktionen zwischen verschiedenen Ethnien bestehen bleiben können:

"(...) ethnic distinctions do not depend on an absence of social interaction and acceptance, but are quite to the contrary often the very foundations on which embracing social systems are built. Interaction in such a social system does not lead to its liquidation through change and acculturation; cultural differences can persist despite inter-ethnic contact and interdependence." (Barth 1969:9)

So kamen in der Interaktion der beiden Burschen auch Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bzw. der Habitus aus dem familiären Umfeld zum Vorschein, welche sich in bestimmten Situationen eben als Abgrenzung zeigte. Dennoch schließe ich mich der Meinung des Wiener Kultur- und Sozialanthropologen Wolfgang Gröpel an, dass Menschen zwar in ethnischen Gruppen sozialisiert und mit bestimmten Werten und Normen konfrontiert werden, "die sie zunächst einmal unkritisch, später immer kritischer werdend, zumindest teilweise internalisieren. Dem Individuum muss jedoch letztlich ein gewisser Spielraum zugestanden werden, von bestimmten Werten Abstand zu nehmen bzw. diese erst gar nicht zu akzeptieren" (Gröpel 1997:27).

¹²⁸ Januz war zwar bei *Hau Daneben* mit dabei, distanzierte sich jedoch bei manchen Streichen von der Gruppe. Cetin war meines Wissens nach noch nie ein fixes Mitglied bei einer 'Bande', obwohl er hin und wieder, insbesondere beim Fußballspielen, gemeinsam mit den Kindern von *Puma* zu sehen war.

Zusammenfassung

Auch wenn es im Park klar zu Gruppenbildungen kam, waren sie von einer ständigen Veränderung und Dynamik gekennzeichnet, sodass auch keine starren Gruppengrenzen existierten. Ein Charakteristikum, das alle Gruppen betraf, war eine gewisse Homogenität in Bezug auf das Geschlecht, was nicht bedeutet, dass es überhaupt keine Kontakte zum anderen Geschlecht gab (z.B. über das gemeinsame Spiel während der Parkbetreuung, über Geschwister oder kleine 'Flirts' bei den älteren Kindern). Eine gewisse Rolle bei den Gruppenbildungen hatten auch das Alter und sowie die freundschaftlichen Kontakte der Eltern. Faktoren wie Sprache, Religion, Werte- und Moralvorstellungen sowie regionale und nationale Herkunft wurden anscheinend bei den Zuordnungen und Abgrenzungen auch herangezogen, die Grenzen dabei waren jedoch im Allgemeinen durchlässig und diffus. So zeigte sich in der gelebten Praxis, dass bestimmten Kriterien der Zuordnung bzw. Abgrenzung von den Kindern nur in bestimmten Situationen Bedeutung beigemessen wurde, in anderen wiederum spielten sie überhaupt keine Rolle. Eine von Außen wie von Innen angenommene oder gewünschte Homogenität war deshalb nicht gegeben. Selbst die Annahme einer gewissen sprachlichen Homogenität der Gruppen, wurde bei genauerem Hinsehen widerlegt. Bei manchen Gruppen gab es Regeln, deren Nicht-Beachten einen Ausschluss zur Folge hatte. Dennoch gab es auch hier oftmals Widersprüchlichkeiten innerhalb der Gruppengrenzen, die akzeptiert wurden oder aber zu Abspaltungen führten. Für jene Gruppen, die ethnische Grenzziehung zum Ausdruck brachten, war diese ebenfalls nur situativ gültig und von Ausnahmen begleitet. Darüber hinaus zeigten die vielen freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kindern verschiedener Gruppen, dass auch zu Kindern außerhalb der Gruppengrenze eine affektive Verbundenheit möglich war. Schulische Kontakte und das gemeinsame Spiel im Park dürften diese Kontakte begünstigt haben. Als wesentliches Kriterium für Gruppenzugehörigkeit wurden folgende Faktoren angegeben: Geborgenheit, Unterstützung, Solidarität, Anerkennung und einfach Reden können. Sowohl innerhalb der Gruppen als auch zwischen den Gruppen zeigten sich außerdem klare Machtstrukturen, die bei ethnischen Grenzziehungen besonders sichtbar wurden. Das nicht zu unterschätzende Potential einzelner Kinder, als handelnde Subjekte den Prozess der Grenzziehungen aktiv mitgestalten zu können, kam besonders deutlich zum Ausdruck bei den abschließenden Beispielen der GrenzgängerInnen, denen trotz ihrer 'Andersheit' durchaus Respekt seitens der anderen Kinder entgegengebracht wurde.

Praktische Anregungen für die Parkbetreuung

- Gespräch und Rollenspiel zum Comic "Was kannst du mit deiner Stärke tun?"



ZUSAMMEN LEBEN

WAS KANNST DU MIT DEINER STÄRKE TUN?

LEICHT
MITTEL
+ SCHWER

DU BRAUCHST:
Die Bildgeschichte
Verständnis für andere Personen

VERSUCH MAL!

1. Sieh dir die Geschichte genau an:
Was fällt dir bei allen drei Bildern auf?
2. Überlege, was du dazu meinst! Kennst du vielleicht ähnliche Geschichten?

Immer diese Ausländer!



1. Eine Frau schimpft in der Straßenbahn den Schuljungen Mustafa, weil er ihr nicht gleich den Weg freimacht. ...

Mit einer Schokolade spiele ich nicht.



2. Mustafa spielt mit seinen FreundInnen im Park Fußball. Bareksch, der vor kurzem mit seinen Eltern aus dem Sudan (Afrika) nach Wien gekommen ist, ist alleine und möchte auch mitspielen. Aber die anderen Kinder sagen: ...



3. Mustafa ist mit dem Verhalten seiner FreundInnen nicht einverstanden und setzt sich für Bareksch ein. Weil Mustafa der Älteste in seiner Gruppe ist und ihn alle sehr mögen, hören alle auf ihn.

WAS PASSIERT?

In jedem Bild gibt es eine Person oder eine Gruppe, die stärker (oder mächtiger) als die andere Person ist und sich deshalb traut zu schimpfen. Die Person, die in einem Bild die Stärkere ist, kann in einem anderen Bild die Schwächere sein. In der Geschichte siehst du, dass manche Mächtige ihre Stärke nutzen, um anderen zu helfen oder sich für sie einzusetzen. Andere aber wollen den Schwächeren Angst machen.

WARUM IST DAS SO?

Die Unterschiede in der Stärke oder Macht können verschiedene Gründe haben. Ältere Menschen zum Beispiel sind meistens mächtiger als jüngere. Oder eine Gruppe mit vielen Menschen ist oft stärker als ein einzelner oder wenige. Das heißt dann: Eine Mehrheit ist stärker als eine Minderheit. In Österreich zum Beispiel sind alle Menschen, die nicht deutsch sprechen, eine Minderheit. Eine Person, die in der Minderheit ist, hat es meistens schwerer, die eigene Meinung zu sagen und wird öfter kritisiert.

WO BRAUCHE ICH DAS?

Um zu erkennen, dass Macht im schlechten, aber auch im guten Sinne benutzt werden kann.

ÜBRIGENS:
Überleg doch mal, wann und wo du die oder der Stärkere bist und ob du schon einmal zu einer Minderheit gehört hast.

MICHTVERHÄLTNISSE
KULTUR- UND SOZIAL-
WESSENTSCHAFTEIN

KinderbüroUniversitätWien

Abbildung 12: Comic "Was kannst du mit deiner Stärke tun?" (Quelle: Kinderbüro der Universität Wien; Grafik: Vlatka Nikolic-Onea, Illustrationen: Leopold Maurer, Inhalt: Sonja Siegart)

7. Medien transkultureller Begegnung

7.1. Sprache einmal anders

Zwischen positiver Zuordnung und negativer Ausgrenzung

Wie die Grafik zu den Gruppierungen (Abb. 8) zeigt, scheinen Sprachen (symbolisiert durch eine entsprechende Farbe innerhalb des Kreises) bei den Gruppenbildungen anscheinend eine gewisse Rolle gespielt zu haben, auch wenn bei den Kriterien für eine Gruppenmitgliedschaft andere Sprachen nie explizit ausgeschlossen wurden. Insbesondere dürfte es eine tendenzielle Aufteilung der türkisch sprechenden Kinder und jenen gegeben haben, deren Familien vom Balkan nach Wien zugewandert waren. So hörte man in diesem Park neben Deutsch meist Türkisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch und Albanisch, welches auch in der Grafik ersichtlich ist. Das heißt jedoch nicht, wie schon im Abschnitt über Ethnizität behandelt wurde, dass die Muttersprache aller türkisch sprechenden Kinder wirklich Türkisch war. Auch die Gruppe jener Kinder, welche die serbische Sprache im Park verwendeten, erwies sich im Laufe der Forschung in Bezug auf die Muttersprachen als sprachlich heterogen (siehe oben).

Kinder mit deutscher Muttersprache tauchten nur sehr vereinzelt auf (ungefähr 1%), welches unter anderem damit zu erklären ist, dass in der unmittelbaren Umgebung dieses Parks kaum welche lebten oder aber deren Freizeitgestaltung sich von jenen der Kinder im Park unterschied. Eine Frau mit deutscher Muttersprache, die in der Nähe wohnte und mit ihren zwei Kindern unsere Parkbetreuung eine Zeit lang in Anspruch nahm, erklärte, dass ihre Kinder eine Privatschule in einem anderen Bezirk besuchten und deshalb nur selten in den Park kamen. Eine andere Mutter erzählte¹²⁹, dass ihr Sohn zwar einmal außerhalb der Parkbetreuungszeit in den Park kam, um dort Fußball zu spielen, jedoch durch die Gruppierungen die es dort schon gab, aber auch infolge der dort gesprochenen Sprachen, die er nicht verstand, sich ausgeschlossen fühlte und deshalb nicht wieder kam. Diese Tatsache verdeutlicht die ausgrenzende Funktion von Sprache bei Gruppenbildungen. Gleichzeitig sollte jedoch nicht das allgemeine Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit vergessen werden. Leider nahm dieser Bursche die Aufforderung, während der Parkbetreuungszeit noch einmal zu kommen, nicht wahr. Denn genau dort wurde darauf geachtet, dass Deutsch vor allem dann gesprochen wurde, wenn die anwesenden Kinder sprachlich heterogen waren. Außerdem fand schon alleine auf Grund des gemeinsamen Interesses an den Aktionen die Begegnung über die Gruppengrenzen hinweg verstärkt statt. Ein anderer Bursche mit deutscher Muttersprache, dessen Vater allerdings Grieche war, gab nach dem ersten Mal nicht gleich auf und war nach relativ kurzer Zeit vollkommen im Park anerkannt und in die Parkgemeinschaft integriert.

¹²⁹ Tagesprotokoll am 13.05.2004.

Wie die Gruppendynamik im Park in Bezug auf Sprache genauer funktionierte, möchte ich im folgendem näher behandeln: In der Tat gab es ein paar Gruppierungen, die nur aus Kindern bestanden, die neben Deutsch auch Türkisch sprachen¹³⁰. Diese Gruppen unterhielten sich zum Großteil der Zeit auf Türkisch mit einzelnen Wörtern und Sätzen auf Deutsch. Dort jedoch, wo es einzelne Kontakte zu Kindern mit anderen Muttersprachen gab, wurde mehr Deutsch gesprochen. Je bunter die Gruppenzusammensetzung bezüglich Herkunftsländer der Kinder war, desto bunter fiel natürlich auch die Sprachwahl aus. Je nach Umstand wer dabei war bzw. wer von allen etwas verstehen sollte, wurde entweder Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ('Jugo'), Albanisch oder auch Romanes gesprochen. So verwendete die Gruppe um G hauptsächlich Deutsch und hin und wieder 'Jugo' und Albanisch. Die Gruppe um J mischte 'Jugo' mit Deutsch und die Gruppe um L sprach ein Gemisch aus Serbisch, Romanes und Deutsch. Auch bei den Mädchen gab es ein paar Grüppchen, die viel Zeit mit Freundinnen derselben Muttersprache verbrachten und sich mit diesen auch in ihrer Sprache unterhielten. Sobald ich sie jedoch mit anderen Kindern gemeinsam sah, wurde auch hier im Normalfall Deutsch als Kommunikationssprache gewählt:

Kü: Ja, und wenn ich dieses Wort nicht kann, sag ich so irgendeinen Satz Deutsch, Türkisch gemischt – wenn ich mit einem Türken rede. Aber wenn ich mit einem Wiener rede, oder mit meiner Freundin, die nur Deutsch kann, oder der Jugo ist oder so etwas, rede ich nur mit ihr Deutsch. ... Mit anderen Türkenfreunden rede ich Deutsch- Türkisch gemischt (lacht). (Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

Geteilte oder auch ähnliche Sprachen dürften also bei Gruppenbildungen eine bedeutende, wenn auch nicht einzige Rolle spielen. Was die einen jedoch miteinander verbindet, kann gleichzeitig den anderen ausschließen (siehe oben) und kann natürlich auch bewusst als eine Art Geheimsprache eingesetzt werden, wenn der/die andere etwas nicht hören soll:

El: Wenn wir zum Beispiel über ein Geheimnis reden möchten, dann reden wir Türkisch, und als etwas nicht Besonderes reden wir Deutsch. (Elif: 12; Interview am 21.04.2004)

Slato sagt zu Martin etwas auf 'Jugo'. Martin rennt vor und Slato passt ihm den Ball zu. Daraufhin meint Indira: "Der sagt auf Jugo, dass sie gegen die anderen zusammen spielen". (Slato: 11, Martin: 10, Indira: 14; Tagesprotokoll am 24.03.2005)

Aus wahrscheinlich fehlendem Bewusstsein oder einer Gewohnheit kam es aber auch öfters vor, dass eine Sprache gesprochen wurde, die nicht alle anwesenden Kinder verstehen konnten, auch wenn nichts zu verbergen war. In solchen Situationen war es natürlich umso wichtiger, dass Kinder, die sich dabei ausgeschlossen fühlten, dieses Gefühl zur Sprache brachten und darauf aufmerksam machten:

Willy beschwert sich und meint, dass wir Deutsch reden sollten, damit er uns verstehen könne. Ich erkläre es Hatice nochmals, woraufhin sie verständnisvoll nickt. (Willy: 13, Hatice: 8; Tagesprotokoll am 24.09.2003)

Den anderen nicht richtig verstehen zu können, kann aber auch zu Missverständnissen führen, die es ebenso aufzudecken gilt:

¹³⁰ Unter diesen Kindern gab es wie schon erwähnt auch solche, die zwar aus der Türkei kamen und im Park Türkisch sprachen, aber deren Muttersprache Kurdisch war.

Slato fragt was auf Türkisch 'Freund' heißt und sagt es zu Teyfik, der im Park und im Kinderclub sich meistens als Einzelgänger aufhält. Dieser scheint falsch gehört zu haben – aus gewohnter Weise nahm er wahrscheinlich ein Schimpfwort war – und antwortet daraufhin: "selber". Erst als ich ihn aufkläre, was zu ihm gesagt wurde, klärt sich die verwirrte Situation. Durch unser Gespräch anscheinend angeregt, erzählt Igor, dass der Freund von Sami sehr gut Türkisch könne, weil er einen Freund hätte, der Türke sei. Bosnisch, Serbisch und Kroatisch sei nach Igor sehr ähnlich – seine Muttersprache ist Bosnisch. (Slato: 10; Teyfik: 10; Igor: 13; Tagesprotokoll am 15.12.2003)

Solche Missverständnisse können natürlich auch die Körpersprache betreffen:

Als ein Bub einen Betreuer mit überschlagenen Beinen sitzen sieht, sagt er zu ihm, dass es sich nicht für einen Mann gehöre, so zu sitzen. (Tagesprotokoll am 24.03.2005)

Der Anthropologe Fuad I. Khuri, der sich viel mit Kulturen des Nahen Ostens auseinandergesetzt hat, behandelt im zweiten Teil seines Buches über "The Body in Islamic Culture" (2001) sehr ausführlich Besonderheiten in der Körpersprache. Aus diesem Grund verweise ich auf ihn, um nicht den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen.

Ebenfalls bemerkenswert erscheint mir, dass die harte Trennung von Bosnisch Serbisch und Kroatisch, die in der Erwachsenenwelt oft auf lange Diskussionen führt, bei keinem der Kinder auf Resonanz stieß:

S: In welcher Sprache unterhältst du dich mit deinen Freunden?
Ge: Deutsch.
S: Und kannst du auch Kroatisch mit manchen reden?
Ge: Ja. Nicht so oft, manchmal.
S: Mit wem redest du da?
Ge: Na, mit Dino oder mit dem Georg oder mit dem anderen Dino.
S: Ah, der andere Georg kann auch Kroatisch?
Ge: Na, er ist eigentlich Jugo, aber Jugo und Bo – der Dino ist Bosnier – das ist die gleiche Sprache. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Auch im Rahmen der Aufnahmen für die Radiosendung kam klar zum Ausdruck, dass die Grenze zwischen Serbisch, Bosnisch und Kroatisch von den meisten Kindern nicht als solche wahrgenommen wurde.

Ce (mit türkischer Muttersprache): Kannst du auch Kroatisch?
Cl (mit arabischer Muttersprache): Ja.
Ce: Red einmal auf Kroatisch.
Cl: Kako si.
Ce: Das klingt wie Jugoslawisch.
Ja (mit "Jugoslawisch" und Rumänisch als Muttersprache): Kroatisch ist nicht ahm ... eine andere Sprache, sondern Kroatisch und Jugoslawisch und das andere, was es noch gibt, das ist gleiche Sprache, nur ein paar Wörter sind anders. (Ceylan: 10, Clarisse: 10; Radiosendung am 03.07.2003)

S: Kannst du auch Kroatisch mit manchen von deinen Freunden reden?
Ge: Ja. Nicht so oft, manchmal.
S: Mit wem kannst du Kroatisch sprechen?
Ge: Na mit Dino oder mit dem Georg oder mit dem anderen Dino.
S: Der Georg kann auch Kroatisch?
Ge: Na, er ist eigentlich Jugo, aber Jugo und Bo – der Dino ist Bosnier – das ist die gleiche Sprache.
S: Aber der Tingi kann nicht Serbo-Kroatisch oder?
Ge: Na, der kann bissi. Der Januz auch. Eigentlich kann nur sein Vater sehr gut. Aber ich weiß nicht, die Albaner haben's ur gut gelernt, sie können ur gut so Kroatisch, Türkisch und so.
S: Kann Tingu auch Türkisch?
Ge: Na, er kann nur ein bisschen, wie ich. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

Obwohl Georg manchmal sehr wohl zwischen Kroat, Serbe, Bosnier und Albaner unterschied, wurde die Sprache in diesem Fall jedoch weniger als Kriterium einer ethnischen Grenzziehung

als vielmehr ein verbindendes Medium herangezogen, indem jeder von der anderen Sprache ein wenig wusste. Kulturelle Unterschiede können, müssen demnach nicht für eine ethnische Grenzziehung herangezogen werden, wie auch Thomas Hylland Eriksen mit folgenden Worten ausdrückt:

"(...) it would be misleading to argue that ethnic boundaries contain 'cultures'. Cultural differences relate to ethnicity if and only if such differences are made relevant in social interaction". (Eriksen 1993:38)

Es sind also nicht objektive kulturelle Inhalte und Differenzen, welche ethnische Grenzziehung bestimmen, sondern Faktoren der mehr oder weniger hierarchischen Inklusion und Exklusion sowie die Art und Weise wie und wohin sich Personen selbst einordnen:

"It makes no difference how dissimilar members may be in their overt behaviour - if they say they are A, in contrast to another category B; (...) they declare their allegiance to the shared culture of A's." (Barth 1969: 15). Moerman bezeichnet dies als "emic category of ascription". (nach Eriksen 1993:11)

Immer wieder wird Sprache und die damit eng verbundene nationale Zugehörigkeit aber auch als Basis für Fremdzuschreibungen herangezogen. So wurden Arabisch sprechende Kinder aus dem Sudan oder Nigeria vor allem von Türkisch sprechenden Kindern oft "Arab" (türk.: AraberIn) gerufen. Leider geschah dies immer wieder auch in einer etwas verachtenden Art und Weise, was auch ein Grund sein könnte, dass Clarisse, die eines Tages versuchte hat ihre dunkle Hautfarbe mit weißer Schminke zu verdecken, oder auch ihre Muttersprache sehr unterbetonte:

Ce: Welche Sprachen kannst du? Cl: Deutsch, Arabisch, Englisch, Türkisch und Kroatisch. Ce: Von wo kannst du Türkisch? Cl: Von meiner Freundin Merwe. Ce: Und von wo kannst du Arabisch? Cl: Das ist meine Muttersprache. Ce: Und red einmal auf Arabisch. Cl: <i>La</i> . Ce: Was? Cl: <i>La</i> . Ce: Was heißt das? Cl: Nein. Ce: Wie heißt: 'ich heiße'? Cl: <i>Ana ismi</i> . Ce: <i>Ana ismi</i> – das klingt wie Türkisch. ... Sag auf Türkisch einmal etwas. Cl: Mmm ... <i>hayır</i> ¹³¹ . Ce: Und von wo kannst du Englisch? Cl: Eh ... von meiner Mutter. Ce: Sag auf Englisch etwas. Cl: Mmm ... (mit fließendem Akzent) <i>How are you</i> . Ce: Was heißt das? Cl: (mit stolzem Unterton) Wie geht's dir? Ce: Von wo kann deine Mutter Englisch? Cl: Bei unserem Land können <u>alle</u> Englisch. Ce: In welchem Land? Cl: Im Sudan. (Ceylan: 11, Clarisse: 10, Indira: 13; Radioprojekt am 03.07.2003)
--

Clarisse, die als arabisch Sprechende einer verschwindend kleinen Minderheit im Park angehörte, ging generell eher ungern auf ihre Muttersprache ein. Vielleicht wollte sie dadurch vermeiden ihre Andersheit noch mehr hervorzuheben? Auffallend ist jedenfalls, dass sie

¹³¹ *Hayır* (türk.) bedeutet 'nein'.

Deutsch als erste Sprache anführte und ihre Antwort sowohl in Arabisch, als auch in Türkisch negativ assoziiert war. Die Antwort in Englisch hingegen geschah mit einem stolzen Unterton. Durch ihre Betonung, dass im Sudan ALLE Menschen Englisch sprechen, wollte sie vielleicht darauf aufmerksam machen, dass auch der Sudan ein 'modernes' Land ist?

Mir wiederum wurde aufgrund meiner relativ fließenden Türkischkenntnisse, immer wieder die Frage gestellt: "Sen Türk müsün ya da Alman mısın?" / "Bist du Türkin oder Deutsche?" Als ich die Gegenfrage stellte, was sie meinten dass ich sei, antworteten die meisten schließlich *Alman* (türk., Deutsche), jedoch nicht *Avusturya'lı* (türk., Österreicherin). Offensichtlich stiftete dies in ihren Köpfen etwas Verwirrung, indem ihnen gezeigt wurde, dass sie aufgrund meiner gesprochenen Sprache mich nicht automatisch einer eindeutigen ethnischen Identität zuordnen konnten. Spätestens als ich die Kinder drauf hinwies, dass ja auch sie mindestens zwei Sprachen können, schien meine Vielsprachigkeit, zumindest innerhalb des Parks, nicht mehr so außergewöhnlich.

Vielsprachigkeit

Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Park auf Bilingualität zu reduzieren, so wie es in der Interkulturellen Pädagogik immer wieder vorkommt, entspricht meines Erachtens nicht ganz der Realität. Es mag vielleicht bei etlichen Kindern stimmen, dass sie mit zwei Sprachen aufwachsen, nämlich mit Deutsch und der Muttersprache, doch trifft dies sicherlich nicht bei allen zu. So gab es einige Kinder, deren Muttersprache sich von der Sprache des Vaters unterschied oder aber die Mutter- bzw. Vatersprache (z.B. Kurdisch, Walachisch, Romanes) zu einer Minderheitensprache im Herkunftsland gehörte und sie deswegen neben dieser Sprache zusätzlich auch noch die Mehrheitssprache (z.B. Türkisch, Serbisch) erlernt hatten. Dass es verständlicherweise kaum möglich sein kann alle Sprachen grammatikalisch perfekt zu können, liegt auf der Hand und ist auch oft genug Diskussionsthema, besonders im schulischen Bereich. In dieser Arbeit soll jedoch nicht näher auf diese Herausforderungen eingegangen werden, stattdessen möchte ich die sprachlichen Potentiale der Kinder beleuchten, die auf spielerische Art und Weise in der Parkbetreuung Beachtung erfahren können.

Zu der Sprachenvielfalt eines Landes gehören neben den verschiedenen Hochsprachen sicherlich auch verschiedene Dialekte. So war bei einigen Kindern auch der Wiener Dialekt integrierter Bestandteil ihres Sprachschatzes. Da ich selber damit manchmal etwas Verständnisschwierigkeiten hatte¹³², wechselte mein Interviewpartner auf 'Hochdeutsch' um:

¹³² Obwohl ich in Wien aufgewachsen bin, spreche ich mehr Hochdeutsch als Wienerisch. Der Grund ist, dass meine Mutter nach dem Zweiten Weltkrieg als Sudetenflüchtling aus der jetzigen Tschechei nach Bayern kam und, um in Bayern nicht mit ihrem deutschen Dialekt des Sudetenlandes aufzufallen, lieber Hochdeutsch sprach. Im bayrischen Gymnasium wurde es damals außerdem den Kindern untersagt Dialekt zu sprechen. Als sie nach ihrer Heirat nach Wien zog, hatte sie den Dialekt des Sudetenlandes inzwischen vergessen.

Di: Mein Bruder kann eigentlich Türkisch.
 S: Wo hat er es gelernt?
 Di: Im Poak.
 S: Im Poak?
 Di: Im Park!
 S: Ach im Park (lacht)! ... Kannst du auch Türkisch?
 Di: Nicht.
 S: Und hast du keine Lust es zu lernen?
 Di: Na. Ur schwer.
 S: Was kannst du noch für Sprachen?
 Di: Bosnisch, Deutsch, bissi Englisch. Und in dieser Schule, wo ich jetzt hingehen werde, werde ich Spanisch und Französisch lernen. Ich gehe dann in das Realgymnasium. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Neben den Schulsprachen Deutsch und Englisch gehörten jedoch zu den üblicheren Fremdsprachen die 'allgemeinen Parksprachen' wie Türkisch und 'Jugo' bzw. Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch sowie in wenigen Fällen auch Albanisch:

S: Was kannst du alles für Sprachen?
 Ce: Englisch, Türkisch, Deutsch und ein bisschen Jugoslawisch.
 S: Wirklich? Woher kannst du Jugoslawisch?
 Ce: Von meinem Freund gelernt.
 S: Und sag mal was auf 'Jugo'.
 Ce: Ehm ... Doći vamo.
 S: Doći vamo? Was heißt das?
 Ja+Ce: Komm her.
 S: Woher kannst du das Januz?
 Ja: Ich kann das!
 S: Du kannst Albanisch, hab ich gedacht.
 Ja: Ich kann auch Deutsch, ich kann Englisch, ich kann Kroatisch, Bosnisch,... Jugoslawisch – also bisschen halt. Oder so: Kako si soveš - Wie heißt du.
 S: Und kannst du auch schon ein bisschen Albanisch Cetin?
 Ja: >>Čišije aramije. Das heißt wie geht's.
 Ce: >>Ich kann nur, was Tingu mir gesagt hat.<< Aber das hab ich jetzt vergessen.
 S: Und kannst du was auf Türkisch, Januz?
 Ja: Mmh. Ahm ... nasılsın. (Übers. v. Verf.: Wie geht es dir?)
 S: İyiyim, çok iyiyim, sağol. Sen nasılsın? (Übers. v. Verf.: Mir geht es gut, sehr gut, danke. Wie geht es dir?)
 Ja: İyiyim. (Übers. v. Verf.: Mir geht es gut.)
 S: Und was sprecht ihr zu Hause für eine Sprache?
 Ce: >>Türkisch<<
 Ja: >>Albanisch<<
 Ja: Meine Mutter kann nicht Deutsch – nur ein bisschen. Sie sagt: Bring mir bei. (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Die gesprochene Praxis und die Selbstdarstellungen der Kinder zeigen, dass Vielsprachigkeit bei den meisten etwas 'Normales' war, auch wenn Eltern oft 'nur' die Muttersprache vermitteln konnten. Manchen Eltern, besonders Mütter, die viel Zeit zu Hause verbrachten, von denen etliche nur einen Volksschulabschluss hatten, teilweise sogar kaum in ihrer eigenen Sprache schreiben konnten, dürfte es besonders schwer gefallen sein die deutsche Sprache zu erlernen, obwohl sie sich mir gegenüber meist bemüht zeigten Deutsch zu sprechen¹³³. Aus diesem Grund betrachte ich es nicht als sehr unterstützend von den Eltern zu verlangen sich mit ihren Kindern auf Deutsch zu unterhalten, da die Kinder dieselben Sprachfehler der Eltern damit nur einüben würden. Andersherum betrachtet waren es in vielen Fällen die Kinder, die den Eltern Deutsch beibrachten und als Dolmetscher das symbolische Kapital ihrer Vielsprachigkeit nutzen konnten:

¹³³ Da die türkische Sprache einer vollkommen anderen Sprachfamilie als die deutsche Sprache angehört, und besonders aufgrund ihrer Syntax (Satzbau) sowie der Art wie die Wörter gebeugt werden (mithilfe von Affixen) der deutschen Sprache sehr gegensätzlich ist, ist es meines Erachtens verständlich, dass TürkInnen das Erlernen der deutschen Sprache schwerer fällt als vielleicht MigrantInnen, die slawische Sprachen sprechen, welche dem Deutschen viel näher stehen.

Als ich Paulina erzähle, dass ich auch gerne ihre Mutter ein Interview führen möchte, meint sie, dass ihre Mutter nur ein paar Wörter Deutsch kann. Aber sie selbst könnte ja übersetzen. (Paulina: 10; Tagesprotokoll am 17.09.2003)

Neben dieser nützlichen Funktion, die Vielsprachigkeit mit sich bringt und sicherlich seitens der Parkbetreuung noch mehr in Anspruch genommen werden kann, scheint sie auch ihren Spaß zu machen:

S: Welche Sprachen kannst du?
Öz: Türkisch, Deutsch, ... Englisch ... bissi, ganz wenig Jugoslawisch – ganz wenig.
S: Woher kannst du Jugoslawisch?
VI: Er kann nur ein paar Wörter, sonst nichts. Ich kann auch ein paar Wörter.
S: Wo hast du das gelernt?
Öz: Von Freunden (sein Handy läutet, er redet in Türkisch). ... Ich kann dann auch Türkisch, Kürdisch ... nicht.
S: Bist du kein Kurde?
Öz: Türk. Elhamdüllilah müslümanım (Gott sei Dank, dass ich Moslem bin).
VI (mit sehr interessierter Stimme): Ist das Arabisch?
Öz: Arabisch.
VI: Kabil hara.
Öz: Kabil hara (lacht) Kabül hara.
VI: Haz dizi.
Öz: Wie heißt das noch einmal auf Italienisch?
VI: Dete grandi.
Öz: Dete grandi (lacht) ... Was bedeutet das?
VI: Bella figa. Cosa.
Öz: Cosa (lacht).
VI: Das sind ur Schimpfwörter von Italienern.
S: Was spricht ihr für eine Sprache zu Hause ?
VI: Vlaški, dann Deutsch ein bisschen, ... Serbisch. (Özgür: 13, Vladimir: 11; Interview am 28.09.2004)

Wenn auch auf wenige Wörter und Phrasen beschränkt – und hier sind Schimpfwörter nicht ausgenommen – erwies sich die Vielsprachigkeit unter den Kindern als ein wesentliches Medium sozialer Interaktion. Leider wurde dieses symbolische Kapital auch den BetreuerInnen gegenüber manchmal ausgenutzt, die dann nur über andere Kinder mitbekamen, dass sie beschimpft wurden. Dieses Thema wurde während einer TeamleiterInnensitzung¹³⁴ von einem Betreuer eines anderen Parks angeschnitten, der gleichzeitig den Vorschlag brachte ein Seminar zu veranstalten, wo solche Schimpfwörter von einem 'muttersprachlichen' Betreuer¹³⁵ unterrichtet werden könnten. Die Leiterin meinte daraufhin, dass die Idee gut sei, jedoch müsste ein derartiges Seminar verständlicherweise noch mehr umfassen als nur die Schimpfwörter. Diesem wichtigen Thema der 'Vielsprachigkeit von BetreuerInnen' könnte meines Erachtens noch mehr Beachtung geschenkt werden, ohne es nur den 'muttersprachlichen' BetreuerInnen zu überlassen. Damit möchte ich die Wichtigkeit der 'muttersprachlichen' Betreuung nicht schmälern, die nach dem Konzept der Parkbetreuung von 2005¹³⁶ in der Teamstruktur bei Bedarf mitbeachtet werden soll und auch in der Praxis klar umgesetzt wird. Besonders bei Kleinkindern, aber auch älteren Kindern, die erst seit kurzem in Wien leben, sind muttersprachliche BetreuerInnen bzw. solche, welche die Sprache der Kinder gut können sicherlich von großem Vorteil:

¹³⁴ Diese TeamleiterInnensitzung fand am 02.10.06 in der Zentrale der Wiener Kinderfreunde statt.

¹³⁵ Unter 'muttersprachlichen BetreuerInnen' werden in der Parkbetreuung jene BetreuerInnen verstanden, deren Muttersprachen andere sind als Deutsch.

¹³⁶ Vgl. URL: <http://www.lajuwien.at/content/index.php?n2=13>, S.4 [12.04.2006].

Ich stelle einem Mädchen, das heute zum ersten Mal den Kinderclub besucht, auf Deutsch die Frage, wo ihrer Meinung nach unser Gipsbild hinkommen soll, doch sie schaut mich nur verständnislos an. Nachdem ich dieselbe Frage auf Türkisch stelle, scheint sie vollkommen erleichtert und antwortet problemlos. (Tagesprotokoll am 13.10.2003)

Ein älterer Bursche türkischer Herkunft, den ich zum ersten Mal im Park sehe, steht etwas abseits alleine und schaut den anderen Kindern interessiert beim Malen zu. Als ich ihn auf Türkisch anspreche freut er sich offensichtlich, dass er mit mir sprechen kann und erzählt unter anderem, dass er erst seit drei Wochen hier lebt. (Tagesprotokoll am 17.09.2003)

Darüber hinaus ist es natürlich für die sprachliche Entwicklung der Kinder von großem Vorteil in ihrer Muttersprache mit jemandem kommunizieren zu können, der/die die Sprache im allgemeinen auf Basis einer guten schulische Ausbildung erlernt hat und sie dementsprechend grammatikalisch korrekt vermitteln kann. Aber auch andere Sprachen, wie zum Beispiel Englisch, können durch 'muttersprachliche' BetreuerInnen auf eine besondere Art und Weise vermittelt werden, die unter den Kindern die Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen steigert.

Stolz erzählt mir Georg, dass er sich mit Chris, einem Betreuer aus Australien, in Englisch unterhalten kann. (Tagesprotokoll am 08.03.2005)
Eine Woche später kommt er wieder zu mir und weist mich auf seinen Einser bei der Englisch-Schularbeit hin. (Tagesprotokoll am 16.03.2005)

Um nicht einen Teil der Kinder über einen längeren Zeitabschnitt auszuschließen und eventuell nicht schon vorhandene Machtverhältnisse zu unterstützen (siehe oben), indem andere Sprachen über eine längere Dauer verwendet werden, sollte die zentrale 'Spielsprache' natürlich Deutsch sein, vor allem weil sie von allen Kindern mehr oder weniger gut verstanden wird. Für Kinder, die zu Hause in einer anderen Sprache kommunizieren bietet die Parkbetreuung außerdem sicherlich eine gute Gelegenheit Deutsch zu praktizieren. Für das Erlernen eines besseren Umgangs mit kulturellen Differenzen ist es dennoch meines Erachtens sinnvoll, Vielsprachigkeit während der Betreuungszeit zu fördern. Dabei sollte jedoch von möglichst vielen Parksprachen ein Wenig angewandt werden, was auch von etlichen Kids 'eingefordert' wird:

Auf dem Weg in den Kinderclub mit ein paar Mädels vom Park treffe ich eine Mutter, mit der ich kurz in Türkisch plaudere. Danach fragt mich Jelena, ob ich nicht auch Jugoslawisch lernen wolle. Die wichtigsten Wörter könnte sie mir auch im Park beibringen. (Tagesprotokoll am 22.09.2003)

Das Anliegen dieses Mädchens brachte meines Erachtens einen tiefen Wunsch zum Ausdruck, dass auch 'ihre Sprache' Anerkennung findet, indem ich als Betreuerin sie erlerne. Gleichzeitig verdeutlicht dieses Beispiel, dass 'muttersprachliche' Betreuung zwar sicherlich gut und wichtig ist, jedoch nicht ausreicht, weil eben oft nur eine Gruppe von Kindern damit erreicht werden kann. Gerade weil die symbolische Anerkennung der Muttersprache jedoch so wichtig ist, wäre es meines Erachtens überlegenswert in der Ausbildung der ParkbetreuerInnen je nach Bedarf Einführungsseminare in Fremdsprachen wie Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Albanisch oder Hindi anzubieten oder zumindest ein Skriptum mit den wichtigsten Wörtern und Phrasen herauszugeben, die speziell auf die Arbeit im Park bezogen sind. Dabei geht es nicht darum, die ganze Sprache zu erlernen, was ja auch unrealistisch ist, sondern den Kindern und Eltern

über ein paar Wörter und kleine Sätze zu zeigen, dass auch ihre Sprache Anerkennung findet und es prinzipiell gut ist, viele Sprachen zu können.

Jelena ist vor ein paar Tagen aus ihrem Urlaub zurück. Nach zwei Wochen Aufenthalt in 'Jugo' war sie mit ihren Eltern für zwei Wochen ans Meer in die Türkei gefahren, wo sie etliche türkische Wörter gelernt hatte. Auch ich erzähle ihr, dass ich letzte Woche ein neues jugoslawisches Wort gelernt habe: *tschuti*. Als Erdal das hört, lacht er und sagt, dass es in Türkisch *sus* heißt. Er hätte ein bisschen Jugoslawisch von seinem Freund gelernt. Dino meint, dass er auch ein paar Wörter in Türkisch kann, die ihm auch ein Freund beigebracht hat. Als ich Jelena von unserem Wörterbuch erzähle, wünscht sie sich, dass ich es vom Kinderclub in den Park mitbringe. Daraufhin schreibt sie in 'Jugo' die Zahlen hinein. (Tagesprotokoll am 15.09.2003)

Eine gute Möglichkeit Vielsprachigkeit in die tägliche Parkbetreuung einzubauen war das Seilspringen, indem gemeinsam mit den Kindern in verschiedenen Sprachen gezählt wurde. So löste das Zählen in der Muttersprache der Kinder eine große Freude aus, die an ihrem Gesicht klar erkennbar war. Aber auch das Zählen in anderen Sprachen, wie Griechisch, Spanisch oder Italienisch, die in diesem Park kein Kind verstand, bewirkte eine Neugierde auf noch 'Unbekanntes' bzw. ein freudiges Erkennen von Ähnlichkeiten, was schließlich den Kern der interkulturellen bzw. transkulturellen Arbeit ausmacht.

Jedes Mal, wenn Gül (mit türkischer Muttersprache) beim Schnurspringen an der Reihe ist und ich sie frage, in welcher Sprache ich zählen soll, meint sie: Griechisch. (Tagesprotokoll am 05.07.2004)

Als ich auf Griechisch beim Schnurspringen zähle, meint plötzlich Marketa mit erfreutem Gesichtsausdruck, dass es die beiden zwei Zahlen οχτώ (ochtó) und εννιά (enniá) auch in ihrer Sprache (Romanes) gebe. (Tagesprotokoll am 23.10.2006)

Über die Vielsprachigkeit entsteht also ein gemeinsames Feld der Komplimentierung (Eriksen 1993:27), bei dem die Dichotomisierung – die aus der Gegenüberstellung "us and them"/ "insiders and outsiders" herrührt, aufgelöst wird und der 'andere nicht mehr als ganz so fremd empfunden wird, sich also in ein "us and you" oder ein "we" transformiert. Wesentlich ist dabei, dass die Bedeutung von ein paar Wörtern in anderen Sprachen auch von jenen Kindern verstanden wird, deren Muttersprache es nicht ist und dadurch das Feld der Komplimentierung, über Deutsch hinausgehend, erweitert wird. Der Kontakt mit Kindern im Park, die eine andere Sprache sprechen, ermöglicht demnach eine Erweiterung des sprachlichen Horizonts bzw. des *home-markers* 'Sprachen', selbst wenn es sich dabei nur um das Erlernen von Schimpfwörtern handelt:

S: Und welche Sprachen kannst du?
Ja: Deutsch, Albanisch, Englisch, Kroatisch, Bosnisch, Jugoslawisch – Jugo kann ich, aber nur halb, so bisschen Türkisch auch.
S: Und was sprecht ihr zu Hause?
Ja: Albanisch.
S: Wo hast du Türkisch gelernt?
Ja: Von Kindern, die schimpfen, reden und so, dann lerne ich es. Dann sage ich: Was heißt das? (Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Gleichzeitig fördert dieses Feld aber auch das Interesse für fremde Sprachen, welche bei manchen Kindern so groß war, dass sie mich sogar danach fragten, wo sie diese Sprachen so richtig erlernen könnten. Als Grund wieso Kristina Türkisch lernen will, führte sie die Nützlichkeit dieser Sprache an – eine Tatsache, die wahrscheinlich generell und von StudentInnen der Kultur- und Sozialanthropologie oder auch SozialarbeiterInnen im Besonderen noch viel zu wenig erkannt wurde.

Kr: Ich möchte Türkisch lernen.
S: Wieso?
Kr: Darum. Weil alle Türkisch reden.
S: Hier oder wo? Am Platz?
Kr: Hier. Überall. Überall in Wien. ... Eine Frau im Kongressbad hat gedacht ich rede Türkisch, und hat begonnen mit mir zu reden – Türkisch. Nachdem sie ausgedet hatte, habe ich gesagt, ich kann nicht Türkisch (lacht). Sie hat ur viel geredet, ich konnte nichts sagen. Ich sag dann danach: "Ich kann nicht Türkisch", sie hat sich gleich aufgeregt.
S: Weil du nicht Türkisch kannst?
Kr: Weil ich sie aussprechen gelassen hab. Ich bin gar nicht dazu gekommen ihr zu sagen, dass ich sie nicht verstehe. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Dafür dass sie gar nicht so viele Kontakte mit 'TürkInnen' hatte, interessierte sie sich jedoch außergewöhnlich stark für türkische Musik, welches auch bei der Wahl der Bilder für die Collage (Collage 7) zum Ausdruck kam:

S: Was ist mit der Petek Dincöz, wer ist das?
Kr: Kenn ich überhaupt nicht.
S: Ach so, du hast sie hingeklebt, weil du so gerne Türkisch lernen willst. Und kennst du auch türkische Sänger?
Kr: Mustafa Sandal.
S: Wo hast du den gehört?
Kr: Im Fernsehen, MTV, dieses Lied 'Araber'.
S: Du wolltest ja ein türkisches Lied mal lernen, das vom Songcontest glaub ich.
Kr: Egal. Irgendeins. Ich will's nur wissen.
S: Den Text nur?
Kr: Ja, ganze Sprache. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Damit ist Kristina aber kein Einzelfall. Immer wieder drückten Kinder diesbezüglich ihr Interesse aus:

Nachdem ich zwei Burschen mein 'Jugo'-Wörterbuch vorgeführt habe, zeigen sie stolz, wie sie in 'Jugo' zählen können. Ivo fragt sogar nach einem Wörterbuch, in dem alle Sprachen enthalten sind. Wenn ich es für ihn auftreiben kann, würde er mir den Preis zahlen. (Ivo: 10Tagesprotokoll am 07.07.2004)

Zusammenfassung

Das symbolische Kapital der Vielsprachigkeit in den Parksprachen (einzelne Wörter, Phrasen oder zumindest Schimpfwörter), die auf einzelnen Freundschaften und Kontakten mit Kindern anderer Muttersprachen basierte, war ein wichtiges Medium sozialer Interaktion und zeigte sich als etwas Selbstverständliches in diesem Park. Die deutsche Sprache, welche von allen Kindern mehr oder weniger gut gesprochen und verstanden wurde, hatte eine stark verbindende Funktion und wurde von den Kindern im Normalfall spätestens dann gewählt, sobald Kinder mit anderer Muttersprache beim selben Spiel anwesend waren. Etliche Kinder sprachen auch im Wiener Dialekt. Neben Deutsch wurden im Park von den Kindern sehr gerne auch die Mehrheitssprachen der Herkunftsländer wie Türkisch, Serbisch/Bosnisch/Kroatisch und Albanisch verwendet, meist auch mehr Dialektformen als die Hochsprachen. Dabei hatte die Sprache innerhalb der Gruppe eine stark verbindende Funktion, während nach Außen hin unbewusst oder auch bewusst eine Grenze entstand. Obwohl sehr wohl zwischen kroatischer, serbischer und bosnischer Identität unterschieden wurde, nahmen die Kinder im Normalfall Bosnisch, Serbisch und Kroatisch als ein und dieselbe Sprache wahr, welche die Kinder aus Ex-Jugoslawien auch miteinander verband. Vor allem dann, wenn andere Kinder nichts verstehen

sollten, wurden diese Sprachen als Art Geheimsprachen verwendet. Minderheitensprachen der Herkunftsländer (z.B. Kurdisch und Wlaški/Walachisch) sowie Sprachen, die mit negativen Stereotypen verbunden wurden (z.B. Arabisch und Romanes), kamen nur in Einzelgesprächen mit den Kindern zum Ausdruck. Englisch hingegen dürfte sehr wohl positiv besetzt gewesen sein, was sich besonders in der Musikwahl zeigte. Die wichtige Funktion der Parkbetreuung wurde deutlich, den ausschließenden Charakter von Sprachen anzusprechen und auch jenen Sprachen im Park Raum zu schenken, die aufgrund der vorhandenen Machtstrukturen verdrängt wurden. Als sehr förderlich dazu erwies sich die Vielsprachigkeit von BetreuerInnen, deren Wirkung über die muttersprachliche Betreuung hinausreichte. Die Anerkennung verschiedener Parksprachen, welche dadurch hervorgerufen wurde, löste ein große Freude und auch Interesse der anderen Kinder aus, diese Sprachen zu erlernen. Das Integrieren von anderen Sprachen, die nicht im Park gesprochen werden (z.B. Griechisch, Italienisch, Spanisch) bewirkte ebenfalls eine große Neugierde. Manchmal wurden sogar Ähnlichkeiten zur eigenen Sprache erkannt.

Praktische Anregungen für die Parkbetreuung

- *Vielsprachiges Activity*

Gemeinsam mit den Kindern werden die deutschsprachigen Begriffe auf den Activity-Karten mit anderen 'Parksprachen' erweitert.

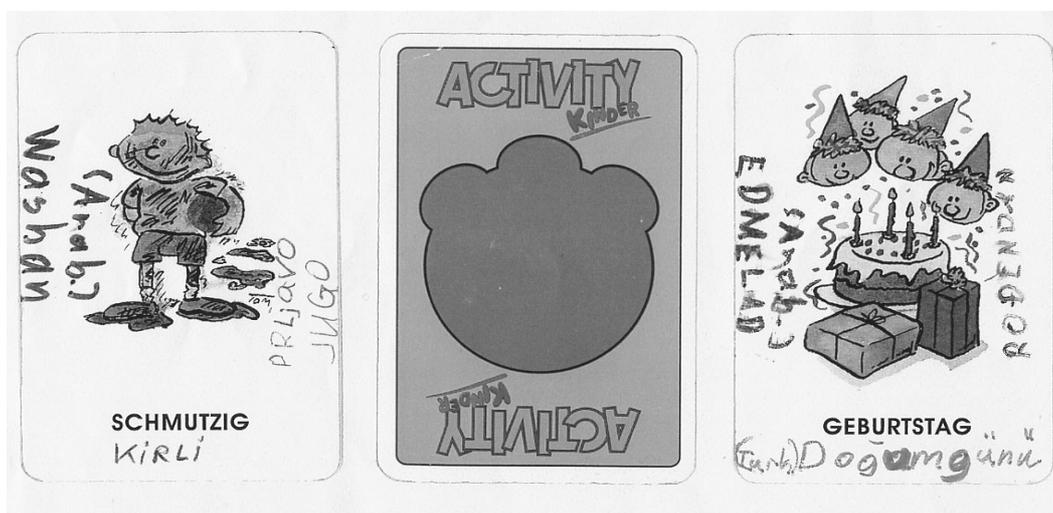


Abbildung 13: Vielsprachiges Activity

- *In welchen Sprachen kannst du zählen?*

Das Zählen in verschiedenen Sprachen kann leicht in vielen Spielen (z. B. beim Seilspringen) eingebaut werden.

- *Buntes Wörterbuch*

Dieses kann so aussehen, dass ein Notizbuch in A4 Größe (am besten mit Linien) hergenommen wird und jede Seite einem eigenen Begriff oder Satz gewidmet wird, den die Kinder in verschiedene Sprachen übersetzen und untereinander schreiben.

- *Sprachrätsel*

Seitens der BetreuerInnen werden leichte kurze Sätze auf Deutsch gebildet. Wesentlich dabei ist, dass fast jedes Wort mindestens in zwei Sätzen in verschiedenen Kombinationen wieder vorkommt. Dann werden mit den Kindern Zweiergruppen gebildet, in denen unterschiedliche Sprachpotentiale vorhanden sind. Jedes Kind übersetzt nun die Sätze in die Sprache, die es gut kann. Die BetreuerInnen helfen dabei die Sätze zu notieren. Anschließend werden die Übersetzungen im Team ausgetauscht und jedes Kind versucht herauszufinden, welches Wort was bedeutet. Sehr hilfreich ist dabei, jene Wörter mit derselben Farbe zu unterstreichen, die zusammen gehören. Eine besondere Herausforderung sind natürlich Sprachen mit einer anderen Schrift. Das folgende Beispiel ist aus der griechischen Sprache :

- a) Der Vater geht mit dem Kind in den Park.
 O patéras pijéni me to pedí sto párko.
 Ο πατέρας πηγαίνει με το παιδί στο πάρκο.
- b) Das Kind spielt Ball.
 To pedí pézi bálla.
 Το παιδί παίζει μπάλα.
- c) Das Kind geht nach Hause.
 To pedí pijéni sto spíti.
 Το παιδί πηγαίνει στο σπίτι.
- d) Die Mutter geht mit dem Vater zum Supermarkt.
 I mitéra pijéni me ton patéra sto supermárket.
 Η μητέρα πηγαίνει με τον πατέρα στο σουπερμάρκετ.
- e) Die Mutter spielt mit dem Kind Karten.
 I mitéra pézi chartiá me to pedí.
 Η μητέρα παίζει χαρτιά με το παιδί.

Die Lösung:

Ball = τόρι/τόπι
 geht = pijéni/πηγαίνει
 Kind = pedí/παιδί
 Karten = chartiá/χαρτιά
 Mutter = mitéra/μητέρα
 nach Hause = sto spíti/ στο σπίτι
 Park = párko/πάρκο
 spielt = pézi/πάζει
 Vater = patéra(s)/πατέρας
 zum Supermarkt = sto supermárket/ στο σουπερμάρκετ
 mit = me/με

7.2. Moralische Wertevorstellungen und Religiösitäten

Religiöse Identitäten und moralische Wertevorstellungen sind sicherlich ein heikles Thema und werden meinen Erfahrungen nach in der praktischen Arbeit der Parkbetreuung eher vermieden. Im Grundkonzept der Wiener Parkbetreuung ist unter den Arbeitsprinzipien die konfessionelle Neutralität der Angebote festgelegt – was auch sicher wichtig ist - gleichzeitig ist jedoch 'Religion' im Arbeitsprinzip des Diversitätsansatzes enthalten:

"Bejahung der Vielfalt und Berücksichtigung der Unterschiedlichkeiten der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Alter, Geschlecht, Sprache, Religion, sozialem Status usw."¹³⁷

Jedenfalls scheint seitens der BetreuerInnen Interesse vorhanden zu sein, mehr zu diesem Thema zu erfahren (siehe unten), vielleicht schon alleine deswegen, weil in der Praxis moralische Wertevorstellungen und Religiösitäten immer wieder ans Licht treten, sei es in Form von Zugehörigkeiten oder auch Abgrenzungen:

Tingu, der einen Kreuzanhänger trägt, kommt zu mir und beschwert sich, dass ein anderes Kind zu ihm gesagt hätte: "Gib das scheiß Kreuz weg." (Tingu: 11; Tagesprotokoll am 13.09.2004)

Ich stehe gemeinsam mit zwei Kindern vor der Tür des Kinderclubs und weise sie darauf hin, dass sie mit Essen nicht spielen oder herum schmeissen sollen. Sercan, der den Vorfall ebenso gesehen hatte, meint dazu: "Stimmt, Gott wird sie dafür strafen." (Sercan: 12; Tagesprotokoll am 16.02.2004)

Eine Auseinandersetzung damit wäre demnach auf jeden Fall sinnvoll..

Religion und Nationalität?

S: Was glaubst du, gibt es irgendwelche Unterschiede zwischen Türken und Serben?

Wi: Die Religion.

S: Sonst?

Wi: Glaub ich nix. Die sind ganz normale Menschen so wie die anderen. (...) Aber wenn man mich zum Beispiel immer so ausspottet, dann sag ich "geh weg, du tust mich immer ärgern". Wenn sie mich ausspotten oder meine Religion, dann tu ich es auch ... mir ist es egal. ... Aber es ist unrecht. (Willy: 13; Interview am 27.04.2004)

Indem Willy offensichtlich alle Türken mit dem Islam und alle Serben mit dem Christentum verband, konstruierte er eine Differenz zwischen Serben und Christen, die nicht für alle zutrifft und auch nicht den Gegebenheiten im Park entsprach. So gab es sehr wohl auch unter jenen Kindern, die sich als Serben bezeichneten Muslime, wie zum Beispiel Angela, Saša und Debi. Gleichzeitig erkannte Willy jedoch, dass die 'anderen' ja auch "ganz normale Menschen so wie die anderen" sind – eine Aussage, die nicht jede/jeder so leicht über die Lippen bekommt, jedoch meines Erachtens eine wesentliche Erkenntnis ist. So betonen beide Religionen, deren Differenzen sehr oft in den Vordergrund gestellt werden, in ihrem Kern den Glauben an einen Gott sowie den gemeinsamen Ursprung des Menschen. Eine ähnliche Feststellung machte auch Paulina über Clarisse, die sehr oft wegen ihrer dunklen Hautfarbe diskriminiert wurde (siehe oben), und wies dabei ebenfalls auf die Weltengemeinschaft der ganzen Menschheit hin.

¹³⁷ Vgl. URL: <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/download.html#parkbetreuung>: S.4 [06.10.2009].

Werden hingegen die Differenzen in den Vordergrund gestellt, kann es schnell einmal passieren, dass die eigenen Moralvorstellungen, die oft traditionell aber auch religiös geprägt sind, als Wertmaßstab auch für andere herangezogen werden.

Ich treffe Jasemin im Park und verwechsle ihren Namen mit genau jenem Mädchen, das sie überhaupt nicht ausstehen kann, nämlich Indira. Auf meine Frage weshalb sie Indira nicht mag, antwortet sie: "Es hat drei Gründe: 1.) Sie raucht. 2.) Alle reden von ihr. 3.) Sie hat dauernd einen anderen Freund." Auf meine Bemerkung hin, dass Indira viel mit ihren Freunden telefoniert, meint Jasemin weiter: Also ich darf das nicht. Manche Eltern erlauben es, sich mit dem Freund zu treffen und zu telefonieren, meine nicht. Ich glaube sie ist Jugo. (Jasemin: 13, Indira: 14; Tagesprotokoll am 29.04.2004)

Jasemin benützte die nationale Differenzierung, um sich vom Verhalten Jasemins abzugrenzen und zu zeigen, dass sie den Moralvorstellungen ihres familiären Umfeldes entspricht. So galt es nach diesen Moralvorstellungen eben als etwas Schlechtes, sich mit dem Freund zu treffen oder zu telefonieren. Die Abgrenzungen zu anderen Kindern wurden in erster Linie sichtbar über genau solche Moralvorstellungen und weniger über die religiöse Differenzierung als MuslimIn oder ChristIn. Lediglich auf meine bewusste Frage nach der religiösen Zugehörigkeit kamen auch ganz klare Antworten – eben MuslimIn oder ChristIn (katholisch und orthodox). Auch Kristina, die selbst römisch-katholisch getauft wurde und meinte, jeden Sonntag in die Kirche zu gehen, schenkte religiösen Grenzen in der Wahl ihrer Freundinnen keine große Aufmerksamkeit. Die 'anderen Sachen', die ihr gemeinsames Interesse berührten, schienen ihr viel wichtiger zu sein als über Differenzen zu diskutieren.

S: Hast du Freunde und Freundinnen, die muslimisch sind?
Kr: Viele. ... Ich hab nur eine, die römisch-katholisch ist.
S: Und sprecht ihr manchmal über Religion?
Kr: (lacht) Wir reden über andere Sachen.
S: Über was redet ihr?
Kr: Keine Ahnung. ... Buben.
S: Hast du eine bestimmte Freundin, die du am meisten magst?
Kr: Mit der hab ich gestritten wegen dieser Türkin und wegen ihrem Buben. Diese Türkin, die ich hasse, aus der Schule. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Indem Kristina für die Beschreibung des anderen Mädchens die Nationalität mit hinein nahm, erzeugte sie am Ende des Zitats zunächst den Eindruck 'Türken' weniger zu mögen¹³⁸. Dabei dürfte jedoch mehr ein gesellschaftliches Muster übernommen worden sein, durch das die Menschen in nationale Kategorien eingeteilt werden und die Welt zu 'geordnet' wird¹³⁹. Indem jedoch im sprachlichen Ausdruck nationale Kategorien mit spezifischen Konflikten verbunden werden, werden auch die negativen Gefühle, wie zum Beispiel Hass in dieser spezifischen Situation, in einer generalisierenden Art und Weise auf die angesprochene Nationalität übertragen, auch wenn dies nicht bewusst geschieht. Dasselbe passiert im Alltag natürlich sehr oft auch mit der Religion, die als kategorisierende Zuschreibung innerhalb von Konflikten verwendet wird und damit von vornherein in ein negatives Licht gerückt wird. Aber auch wenn Streitigkeiten über religiöse Vorstellungen ins Spiel gebracht werden, konnten manche Kinder, nachdem das Gewitter sich gelegt hatte, relativ leicht wieder Frieden schließen:

¹³⁸ Im weiteren Verlauf des Interviews stellt sich heraus, dass Antonia unbedingt Türkisch lernen will.

¹³⁹ Dasselbe Thema wurde auch schon oben unter den Stereotypisierungen angesprochen.

S: Kennst du Streitigkeiten wegen Religionen?

Br: Ja, manche machen das. Manchmal wenn ich mit meinen Freundinnen streite, dann sagen sie das auch manchmal. Aber dann sind wir wieder am nächsten Tag wieder Freundinnen, oder in der nächsten Pause sind wir Freundinnen. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

Was die Gruppierungen im Park betrifft, wurden dürften religiöse Identitäten im Allgemeinen nicht als ein Kriterium für die Gruppenbildung herangezogen worden sein, sondern vielmehr eine Folgeerscheinung von Gruppenbildungen gewesen sein. Dennoch dürfte der religiöse Hintergrund bis zu einem gewissen Grad bei *Minipuma* sowie bei *Puma* eine Rolle gespielt haben. Özgür, der sich selber als Muslim und Türke bezeichnete, sich jedoch mehr mit der *Serbischen 'Mafia'/Krebs'bande'* identifizierte und dort Mitglied war, bestätigte meine Beobachtungen, dass die meisten Mitglieder von *Puma* auch die gleiche religiöse Gemeinschaft teilen:

S: Wisst ihr eigentlich, wer alles zu *Puma* gehört?

Öz: Ja. Fatih, Sercan, Ayhan, Kerim, Hikmet, Nusret, ... und noch so Türken.

S: Nur Türken?

Öz: Ja, die aus Moschee so. (Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

Offensichtlich wurde dieser Zusammenhang auch, als die Kinder von *Puma* ihre Collagen anfertigten: Bis auf Kemal, dem Chef von *Puma*, der kein Bild von einer Moschee aussuchte (Collage 11), drückten alle anderen wie auch Yusuf (Collage 12), Yavuz (Collage 13) und Mustafa (Collage 14) bei den Abbildungen von Moscheen merklich ihre Identifizierung damit aus:

Ke: (sieht eine türkische Flagge auf einem Bild und ruft wie am Fußballfeld) Türkiye, Türkiye.

Yu: Ich mag auch!

Ya: Ich will Moschee! (alle schreien durcheinander und reißen sich um die Bilder mit Moscheen) (Kemal: 12, Yusuf: 9, Yavuz: 12; Interview am 30.09.2004)

Interessant erscheint mir, dass Nationalität und Religiosität auch hier sehr oft in einem Atemzug erwähnt wurden:

Im Rahmen unseres Religionenprojekts, wo versucht wird wesentliche Charakteristika der einzelnen Religionen herauszuarbeiten, ist Cemal gerade dabei für das Islam-Plakat eine Überschrift zu schreiben. Er fragt mich, ob er auch die türkische Flagge dazu malen darf. (Cemal: 10; Tagesprotokoll am 14.07.2004)

Dass der *home-marker* 'Islam' sehr wohl auch mit anderen nationalen Identitäten wie der österreichischen verbunden werden kann und sich nicht nur auf das Herkunftsland beschränken muss, zeigte Brigitte, eine Muslimin aus Mazedonien (Collage 15). Diese Form des Samplings, welche für Brigitte und viele anderen Kinder eine Selbstverständlichkeit war, zeigt, dass es auch in Bezug auf Religion keine homogenen Nationalkulturen geben kann. Wie sich noch weiter unten zeigen wird, war auch die religiöse Praxis und das moralische Verständnis unter den Kindern ein und derselben Religion äußerst heterogen, selbst wenn sich die Darstellungen der derselben Religion ziemlich deckten. Ebenso wurden auch ethnische und nationale Identitäten immer wieder mit verallgemeinernden Stereotypen belegt, die mit moralischen Wertevorstellungen zusammenhängen können:

Kemal erzählt seinen Freunden Sprichwörter. Dann fragt er mich, was ADIDAS bedeutet und weist mich schließlich auf eine Wandbemalung hin, wo der Schlüssel dazu steht: "ADIDAS: Alle Deutschen Idioten denken an Sex." (Kemal: 12; Tagesprotokoll am 23.08.2004)

Auch wenn es sich hier nur um ein Sprichwort handelt, das ein bisschen an Burgenländer-Witze

erinnert und gar nicht der Wahrheit entsprechen kann (sicherlich sind nicht 'alle Deutschen' Idioten und denken ständig oder mehr als andere an Sex), drückt es dennoch ein Vorurteil gegenüber 'Deutschen' aus, das anscheinend in seinem Kopf existiert. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von Sabine Strasser nützlich, die daraufhin deutet, dass bei der Herstellung von Ethnizität und Nationalismus auf keinen Fall nach einem ethnischen oder nationalen Kern gesucht werden braucht, da es sich dabei sowieso nur um Imaginationen von Gemeinsamkeiten handeln kann (vgl. Strasser 2003:32). Auch wenn es ein *habitat of meaning*, sei es in Form einer Eigenzuschreibung oder Fremdzuschreibung, angeblich geben soll, geht es also darum herauszufinden, ob es wirklich von allen in dieser Gruppe in der Vorstellung geteilt bzw. in der Realität gelebt wird.

"Habitats can expand and contract. As they can overlap entirely, partially or just possibly not at all, they can be identified with either individuals or collectivities. But in the latter case, it is the analysis of cultural process in social relationships, rather than an axiomatic assertion, that has to convince us that a habitat of meaning is really shared". (Hannerz 1996:22f)

Um die überlappenden Bereiche der Habitate im Bezug auf Religionen erfassen zu können, erscheint mir folgende Themenbereiche wesentlich: Wo liegt die gemeinsame Essenz der Religionen, die von allen gleich vertreten wird? Und wie schaut die gelebte Praxis aus, die sehr oft von der Idealvorstellung abweicht und "abgehobene Religionsgespräche" wieder auf die Erde holt, sodass die Gemeinsamkeiten auch auf dieser Ebene gefunden werden können? So wurden auch von Kindern aus *Puma* zwar moralische Regeln ausgedrückt (siehe im folgendem Abschnitt), bei denen zum Beispiel das 'Angreifen von Mädchen' absolutes Tabu ist¹⁴⁰. Die Tatsache jedoch, dass auch ihre eigenen Mitglieder im Internet versucht hatten Sex-Seiten anzusehen – was für dieses Alter auch nicht außergewöhnlich erscheint – zeigt, dass sicherlich nicht nur "Deutsche" an Sex denken¹⁴¹. Vielleicht wurden damit auch eigene unbewusste Anteile über den oben erwähnten Spruch nach außen projiziert oder aber dazu verwendet, um die eigene Identität als positives Gegenstück zu dieser negativen Fremdzuschreibung zu definieren. Doch mehr dazu weiter unten.

¹⁴⁰ Diese 'Gruppenregel' rührt höchstwahrscheinlich vom muslimischen Verbot her, die *aura* eines anderen Menschen anzusehen oder zu berühren (vgl. Al-Qaradawi 1998: 134). "*Aura*, (wörtlich das zu Verhüllende) bezeichnet die Körperteile, die nach isalmischer Lehre in der Gegenwart anderer, gleich welchen Geschlechts, bedeckt sein müssen. (...) Für einen Mann, der nicht ihr mahram ist, gilt als *aura* der Frau ihr gesamter Körper mit Ausnahme von Gesicht und Händen, während es sich bei einem mahram wie ihrem Vater oder Bruder anders verhält." (Al-Qaradawi 1998:135)

¹⁴¹ "Insbesondere der Islam anerkennt die Bedeutung des Geschlechtstriebes, erleichtert seine Befriedigung durch rechtmäßige Ehe und verbietet ebenso streng Sexualität außerhalb der Ehe sowie alles, was dazu führt." (Al-Qaradawi 1998: 130). Was den lüsternen Blick jedoch betrifft schreibt Scheich Al-Qaradawi, sich auf den Religionsgelehrten Buchari berufend: "Der Prophet (s) betrachtete den begierigen und lüsternen Blick auf eine Person des anderen Geschlechts als '*zina* [Verf.: Ehebruch] des Auges', wie er sagte: 'Auch die Augen begehen *zina*, und ihr *zina* ist der lüsterne Blick.'" (Al-Qaradawi 1998:134)

Was gehört sich und was nicht?

In Bezug auf Zuordnung und Abgrenzung wurden von den Kindern immer wieder auch moralische Verhaltensregeln angeführt. So benützte Nusret im folgenden Beispiel derartige Kriterien als Charakteristikum der *Puma*'bande', welcher er selber angehörte:

Nu: Äh, wir rauchen nicht in der Bande, wir sind nett zu uns, wir borgen uns gegenseitig Sachen, ... also eh ... wir greifen die Mädchen nicht an und so weiter, wenn – wir schimpfen nicht uns gegenseitig, aber manchmal, wenn wir streiten und so, im Fußball. Im Fußball ist das was anderes. Der Mevlüt ... stört. Wenn wir einen Fehler machen – aber wenn er einen Fehler macht, ist nix, wenn wir einen Fehler machen, schreit er wie er kann. (Nusret: 12; Interview am 30.09.2004)

Bezüglich des Rauchens¹⁴² decken sich diese Aussagen mit jenen Vorstellungen, die Paulina über MuslimInnen hatte (siehe auch unten): "Ja, die dürfen nicht ... wie heißt das ... Rauchen und Trinken, sonst werden sie bestraft von Gott"¹⁴³. Moralische Verhaltensregeln, die von der Religion offensichtlich vorgegeben sind, werden also hier in die Kriterien von Gruppenzugehörigkeit integriert und in idealisierter Weise präsentiert. Trotz Abweichungen zur Realität ist es dabei anscheinend erforderlich, sich klar zu diesen Kriterien zu bekennen, um den Zusammenhalt und damit auch die Solidarität der Gruppe zu sichern.

"If a person is dependent for his security on the voluntary and spontaneous support of his own community, self-identification as a member of this community needs to be explicitly expressed and confirmed; and any behaviour which is deviant from the standard may be interpreted as a weakening of the identity, and thereby of the basis of security." (Barth 1969:37)

"Das für die jeweilige gesellschaftliche Gruppe richtige Verhalten des Einzelnen wird durch Lob bestärkt, falsches Verhalten wird durch Tadel sanktioniert" (Streissler 1999:50). Durch die "Praxis aufeinander folgender Generationen innerhalb eines Typs von Existenzbedingungen" (Bourdieu 1979:229) wird somit auch der Habitus, also die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, reproduziert und weitergegeben. Der Kritik Anna Streisslers an Bourdieu, nach dem es nur in Krisensituationen zu "Verhaltensvariationen, also Abweichungen vom Habitus innerhalb des sozialen Feldes" (Streissler 1999:52) kommt, kann ich mich jedoch nur anschließen. Auch im Beispiel der Kinder von *Puma* wurden die Regeln in der alltäglich gelebten Praxis nicht allzu ernst genommen. So gab es sehr wohl Kinder innerhalb der Gruppe, die gegen diese Regel verstießen. Sercan, der beim Fußballspielen oft einmal zu schimpfen begann, war dabei sicher nicht der einzige. Die zum Gruppenalltag gehörenden Verstöße gegen die Gruppenregeln wurden zwar nicht gut geheißt, aber es wurde irgendwie hinweggesehen, besonders dann, wenn es sich dabei um Personen handelte, die in der hierarchischen Leiter weiter oben standen. So soll Kemal, der Chef von *Puma* eines Tages beim Rauchen gesehen worden sein. Ein anderes Mal ertappte ich ihn im hinteren Raum des Kinderclubs als er sich gemeinsam mit zwei Freunden Sex-Seiten im Internet ansehen wollte. Auch bei der

¹⁴² Im Koran gibt es kein direktes Verbot von Tabak-Konsum. Der Verzehr von schädlichen Dingen gilt aber allgemein als *haram* (verboten). Daher kann das Rauchen von Tabak auch als *haram* betrachtet werden (Al-Qaradawi 1998: 74).

¹⁴³ Interview am 13.07.2004.

'verwandten', älteren Killardsbande soll es nach Aussagen von Rafet kaum jemanden gegeben haben, der nicht rauchte. Obwohl die Grenze, welche durch die Gruppenregeln definiert wurde, von der kollektiven Meinung der Gruppe legitimiert wurde, heißt dies nicht, dass alle Gruppenmitglieder gleichwertig bei Entscheidungen mitredeten und sich auch dasselbe erlauben konnten. Ebenso wurde auch die Toleranzgrenze sehr unterschiedlich gehandhabt, sodass sich der Chef der Gruppe anscheinend mehr erlauben konnte als seine Kollegen. Bei anderen wiederum führte die Überschreitung der Gruppenregeln sogar zum Ausschluss.

"The greater the differences between these value orientations are, the more constraints on inter-ethnic interaction do they entail: the statuses and situations in the total social system involving behaviour which is discrepant with a person's value orientations must be avoided, since such behaviour on his part will be negatively sanctioned." (Barth 1969:18)

Taner, der diese Grenze überschritt, indem er stark gegen die Moralvorstellungen der Gruppe verstieß, wurde deswegen ausgeschlossen und bekam dies auch während unserer Betreuungsaktivitäten zu spüren:

S: Aber der Taner war doch mal in eurer Gruppe dabei, oder?
Nu: Ja.
S: Und wieso jetzt nicht mehr?
Nu: Weil er raucht.
S: Der Taner raucht?
Nu: Ja, Taner hat Fatih's kleinen Bruder..
Ra: Taner hat ihm gesagt – weil Taner raucht so – Ayhan wollte auch und hat gefragt: "Kann ich auch?"
Nu: Dann sagt er: "Leck meinen Orsch, dann geb ich dir", hat er gesagt. Er hat aufgemacht.
S: Was? Sollte er den Penis lecken?
Ra+Nu: Ja.
Ra: Er macht so (leckt).
Nu: Aber Ayhan hat es nicht gemacht. Taner wollte aufmachen, und Fatih hat ihn gesehen und Taner ist weg gerannt. Sein Vater ist gekommen und hat ihm eine Watsch'n runtergehaut. (Nusret: 12, Rafet: 8; Taner: 12; Interview am 30.09.2004)

Mustafa und Hikmet, beide Mitglieder von *Puma*, sind gerade dabei ein Tischfußball-Spiel selber zu basteln. Taner stößt dazu, doch Mustafa meint, dass Taner nicht mitspielen dürfe. Er hätte den kleinen Bruder Fatihs überreden wollen für Geld seinen Penis zu lecken. Außerdem rauche er. Er sei dann aus der Bande ausgeschlossen worden. (Mustafa: 10, Hikmet: 10; Tagesprotokoll am 11.10.2004)

So wie es Tabus und Verbote nun einmal auf sich haben, ist deren Überschreitung für Kinder besonders reizvoll. Auch bei ein paar pubertierenden Mädchen dürfte das Austesten von Grenzen, die mit der Sexualität spielen, anziehend gewesen sein:

Während die meisten Kinder beim Halloweenfest sich als Drakula, Spinne etc. verkleidet haben, erscheint Ceca mit drei weiteren Freundinnen, die ich nicht vom Park kenne, als Nutte, Hure, Prostituierte und Schlampe. Ein Mädchen trägt unter ihrem offenen Hemd einen Bikini. Plötzlich kommt von dieser Mädchengruppe der Wunsch alleine eine Tanzshow zu machen. Während die Mädchen sehr Körper betont und sexy alleine zu ihrem Wunschlied tanzen, beobachte ich die jüngeren Burschen von *Minipuma* wie sie im Eck sitzen und mit offenem Mund dem Geschehen zusehen. Filliz, die sonst immer mit Ceca zusammen zu sehen ist, will von sich aus nicht mitmachen und redet an diesem Nachmittag mit Ceca kaum ein Wort. (Ceca: 11; Filliz: 11; Tagesprotokoll 29.10.2003)

Am selben Abend erzähle ich am Telefon einer Betreuerin des Mädchencafés meine Beobachtung, dass Filliz und Ceca, die bisher dicke Freundinnen waren, in letzter Zeit nicht mehr miteinander sprechen. Die andere Betreuerin bestätigt es und meint, dass irgendwann einmal Filliz zu Ceca bezüglich deren Bekleidung gemeint hatte, dass man so etwas nicht anziehe und dass sie eine ordentliche Muslimin sei. (Feldnotiz basierend auf einem Telefongespräch am 29.10.2003)

Eineinhalb Wochen später waren Filliz und Ceca jedoch wieder die besten Freundinnen und kamen gemeinsam in den Kinderclub. Die Provokation, welche offensichtlich über nicht-moralische Bekleidung hervorgerufen wurde, war demnach wieder vergessen. Der

unterschiedliche Umgang mit Sexualität und Körperlichkeit erscheint mir dennoch interessant. Obwohl es aufgrund der Pubertätsphase, in der sich die Mädchen befanden, nicht unbedingt etwas Außergewöhnliches bedeutet sich als Hure zu verkleiden, stellt sich dennoch die Frage, wie weit durch diese Aktion Vorstellungen verstärkt werden, die das weibliche Geschlecht auf ein Sexualobjekt reduzieren. Auch Indira, die für ihr Alter schon sehr weit entwickelt war und auf ihrer Sehnsucht nach 'tiefer Liebe' (Collage 8) relativ offen für das andere Geschlecht war, dürfte das 'Spiel' über die Sexualität die Aufmerksamkeit der Burschen zu gewinnen gereizt haben:

Indira, die sich für unser Faschingsfest gemeinsam mit ihrer Freundin als Schlampe verkleidet hat, kommt plötzlich aufgeregt zu mir und beschwert sich über Milo und Thomas, die sie angeblich 'angegriffen' hätten. (Indira: 14, Milo: 13, Thomas: 13; Tagesprotokoll am 23.02.2004)

Zwei Tage nach dem Faschingsfest fertigen wir gemeinsam mit den Kindern ein Plakat für Raumregeln an. Zu der Spalte von Dingen, die erlaubt seien, schreibt Milo: "Mädchen angreifen". Daraufhin erzählt er mir, dass Indira sich angeblich von ihm beim Faschingsfest angreifen ließ. (Tagesprotokoll am 25.02.2004)

Die Auswirkung dieser und auch anderer ähnlicher Vorfälle konnte jedenfalls sein, dass Indira von etlichen Kindern, darunter auch Milo, als Hure abgestempelt wurde. Das Verhalten von Milo hingegen wurde von den anderen Kindern nicht zum Thema gemacht. Eine andere Erfahrung in Bezug auf Körperlichkeit in Zusammenhang mit moralischen Wertevorstellungen machte ich auch beim Drehen eines Films im Rahmen einer Parkbetreuungsaktion. Ein Teil davon war ein Tanz, den ein paar Mädchen mit viel Körperbetonung einstudierten und ihn auf eigene Initiative auf dem Podest in der Mitte des Platzes vorführten. Während der Vorführung kam der Vater von Susi und Willy zu mir und meinte, dass er nicht damit einverstanden wäre, wenn seine Tochter dort oben mittanzen würde¹⁴⁴. Ein Jahr später sprach ich Willy auf jene Tanzvorführung an:

S: Meinst du, hätte deine Schwester auch auf dem Podest mittanzen können?

Wi: Na – weil dann hätte es wieder länger gedauert, glaub ich, weil bis die die wieder die Schritte lernt, bis die wieder eini kommt.

S: Weil dein Vater hatte damals zu mir gesagt, er wäre nicht einverstanden, wenn die Susi dort oben tanzt.

Wi: Nein, er meint, wenn sie ein kurzes T-Shirt hätte, wo ma – würde – Dings, wie nennt man das ... den Bauchnabel sieht, da sagt er, er will das nicht, "das ist kein Respekt", sagt er. (Willy: 13; Interview am 27.04.2004)

Fraglich ist, ob diese Ansichten bezüglich eines richtigen moralischen Verhaltens von religiösen Moralvorstellungen beeinflusst worden sind, in diesem Fall vom serbisch-orthodoxen Christentum oder von konkreten Vorstellungen der kirchlichen Gemeinschaft oder einfach nur ein Ausdruck traditioneller Muster ist. Die Religion spielte jedenfalls im Leben der betreffenden Familie eine große Rolle, was am Kreuzanhänger von Willy und den Aussagen von Susi bei der Collage zum Ausdruck kommt (Collage 4). Ebenfalls ein Jahr nach dieser Tanzaufführung zeigte ich Meryem ein Foto über eben diesen Tanz auf dem Podest und fragte sie danach, wie sie dieses Projekt empfunden hatte. Darauf verzog sie nachäffend das Gesicht, machte die Bewegungen der Mädchen nach, indem sie mit dem Gesäß und dem Bauch schaukelte und meinte: "*kötü*" (türk.: schlecht)¹⁴⁵. Dasselbe Mädchen beobachtete ich ein paar Monate später

¹⁴⁴ Tagesprotokoll am 19.05.2003.

¹⁴⁵ Tagesprotokoll am 01.10.2003.

im geschützten Raum des Mädchencafés mit ihren beiden engsten Freundinnen Latife und Hatice, während drei andere Mädchen (zwei Schwestern mit türkischem Hintergrund und deren Freundin mit serbischem Hintergrund) einen schwungvollen und ebenfalls körperbetonten Tanz mit Bauchtanzelementen zu einem englischen und einem türkischem Lied vorführten. Meryem, Latife und Hatice standen etwas abseits davon und sahen mit einem skeptischem, gleichzeitig aber auch neugierigem Blick zu¹⁴⁶.

Ähnlich kritische Bemerkungen, die Meryem über den Tanz von sich gab, kamen von ihr, als andere Kinder (wieder aus eigener Initiative) Szenen aus der Fernsehshow Herzblatt nachspielten und dabei einen enormen Spaß hatten. Die Szene jedoch, wo der Bursche seine 'Traumfrau' zu Gesicht bekam, ihr eine Rose überreichte und ihr einen Kuss auf die Wange gab, dürfte die Toleranzgrenze von Meryem klar überschritten haben, nachdem sie sich bewusst vom Ort des Geschehens abgesondert hatte und mit einer anderen Betreuerin Seil hüpft. So hörte die andere Betreuerin Selma empört sagen: "Schau, die küssen sich, die Hure". Meryem, die damals erst ein paar Monate aus Yozgat/Türkei nach Wien gekommen war, sah ich in den ersten beiden Jahren auch meistens nur mit langen Ärmeln und langer Hose. Auch die Zeichnung ihrer Freundin Ülkü (Abb. 14), wo Meryem als erste links oben neben Müygan und Latife zu sehen ist, bringt diese Kleidungsgewohnheit zum Ausdruck.

Drei Jahre danach jedoch hatte Meryem, die inzwischen 14 Jahre geworden war, ganz andere Kleidungsgewohnheiten: Nun trug auch sie wie die meisten Mädchen am Platz kurzärmelige T-Shirts und zeigte gerne ihre Weiblichkeit¹⁴⁷. Doch zurück zum Film – nicht für alle muslimischen Kinder schien dieser Vorfall so bedenklich wie für Meryem damals. So meinte Kübra, als ich sie beim Interview darauf ansprach: "Na von der Wange passiert eh nichts. Aber vom Mund schon." Meinen beiden anderen KollegInnen erschien dieser Vorfall ebenfalls ganz unbedenklich und sie verstanden meine Überlegung nicht, ob wir das Geschehen nicht in eine andere Richtung hätten lenken sollen. Dennoch löste diese Erfahrung mit den unterschiedlichen Toleranzgrenzen bei mir selbst Bedenken aus. Hätte ich als Teamleiterin diese Szene verhindern sollen? Wurden hier Toleranzgrenzen zu weit überschritten? Falls ja, wo sind diese anzusetzen und wer bestimmt sie?

Dieses Beispiel soll veranschaulichen, dass moralische Grenzen bzw. differente Anschauungen über moralisches Verhalten durch solche Vorfälle thematisiert werden können und damit ein wichtiges Medium für Reflexionen zu diesem Thema sein können. Ein genaueres Hinterfragen ermöglicht außerdem bestimmtes Verhalten als mögliche Reaktion auf derartige Situationen besser verstehen zu können. So könnte es sein, dass auch das plötzliche Fernbleiben von Atila, der beim Drehen des Filmes von Anfang bis Ende dabei gewesen war und dessen Eltern mit jenen von Meryem meines Wissens nach Kontakt hatten, mit jener Szene von Herzblatt oder

¹⁴⁶ Tagesprotokoll Mädchencafe am 11.03.2004.

¹⁴⁷ Wesentlich erscheint mir, diese Verhaltensänderung nicht positiv oder negativ zu beurteilen, sondern sie in Bezug auf die Wahrnehmung und Präsentation von Gender hin anzusehen.

einer Tanzvorführung zusammenhing, die von der Schule aus im Rahmen eines Bezirksjugendsingens organisiert worden war und etwa zeitgleich stattfand:

Atila, einer jener Burschen, die bisher immer den Kontakt mit uns BetreuerInnen gesucht haben, kommt mit ins Medienzentrums, wo wir gemeinsam mit einer Gruppe Kinder das aufgenommene Filmmaterial schneiden. Auf dem Weg dorthin lädt mich Atila zu seinem Auftritt beim Bezirks-Jugendsingen ein. Arzu sei auch dabei. Sie würden dort einen Tanz aufführen. (Atila: 11, Melike: 10; Tagesprotokoll am 26.05.2003)

Die Aufführung von Atila's Gruppe hebt sich ziemlich von den Präsentationen der anderen Kinder ab. Nach einer Reihe von gesungenen Liedern, die alle auf Deutsch vorgetragen wurden, erklingt plötzlich eine schwungvolle Bauchtanzmusik mit arabischem Text. Alle Kinder, zwei Burschen und drei Mädchen, darunter auch Arzu, tragen, ähnlich wie nach orientalischen Bildern von Tausend und Einer Nacht, pinkfarbene Pluderhosen mit einem kurz geschnittenen Jäckchen und schwingen gekonnt ihre Hüften. Wie auch im Kinderclub scheint den Kindern der Bauchtanz großen Spaß zu machen, doch frage ich mich, ob diese Pluderhosen unbedingt notwendig gewesen sind. Die Kinder tragen sie ja sonst auch nicht, höchstens vielleicht noch ihre Großeltern im Dorf. Eine Frau mit türkischem Hintergrund, die ich bei einem *kermes*¹⁴⁸ in der benachbarten Moschee eines Tages kennen gelernt hatte, wo viele Kinder vom Park den Koranunterricht besuchen, ist ebenfalls anwesend. Ihre Tochter trat kurz vor der Bauchtanzaufführung mit einer anderen Gruppe auf, die ein Lied sang. Dabei wirkte ihre Mutter sichtlich stolz auf sie. Auch andere Mütter mit Kopftuch sind anwesend. Ich fragte mich, was sich in ihren Köpfen bei der Bauchtanzaufführung wohl abspielte. (Feldnotiz am 27.05.2003, Besuch beim Bezirksjugendsingen)

Heute, einen Tag nach der Aufführung beim Bezirksjugendsingen, gehen wir mit einer Gruppe Kinder noch einmal ins Medienzentrums. Atila, der vorgestern noch freudig dabei gewesen war und vor zwei Tagen gemeint hatte, seine Mutter hatte es ihm erlaubt mitzugehen, weil ich dabei war, sitzt heute geknickt im Käfig am Boden. Er scheint absolut nicht gut drauf zu sein. Ich frage ihn, ob er mit zum Schneiden kommen will. Daraufhin kommt ein zögerndes 'ja'. Kurz darauf verschwindet er jedoch und kehrt nicht mehr zurück. (Atila: 11; Tagesprotokoll am 28.05.2003)

Auch die nächsten Male sah ich Atila nicht, ebenso seine Schwester Gurbet. Ob es einen Zusammenhang gab zwischen dem Fernbleiben und der Bauchtanzaufführung beim Jugendsingen, der Herzblattshow oder dem Tanz bei unserem Film konnte ich leider von Atila nicht mehr in Erfahrung bringen. Auch als ich ihn irgendwann einmal kurz sah und ihm die Frage stellte wieso er nicht mehr kam, schien sie ihm etwas unangenehm zu sein. Die Antworten darauf dürften eher Notlügen gewesen sein. Wenn Atila und Gurbet hin und wieder doch während der Parkbetreuung auftauchten, meinten sie, sie hätten einen Arztbesuch oder müssten baden und verschwanden gleich wieder. Wahrscheinlich wäre ein aufklärendes Gespräch mit seiner Mutter sinnvoll gewesen. Mir ist klar, dass die Schlussfolgerung – sein Fernbleiben könnte eventuell etwas zu tun haben mit Überschreitungen von moralischen Grenzen, die durch die Szene bei der Herzblattshow oder bei den Tanzaufführungen vielleicht passiert waren – nur eine Hypothese bleiben kann. Dennoch erscheinen mir diese Vorfälle, die sich alle innerhalb einer Woche ereigneten und sich um das Thema 'moralische Grenzen' bewegten, sehr bedeutungsvoll und beschäftigten mich noch längere Zeit.

¹⁴⁸ Unter *kermes* ist ein Tag der offenen Türe in einer Moschee, wo hausgemachte Speisen, Handarbeiten und gebrauchte Gegenstände wie Bücher angeboten werden.



Abbildung 14: "Alle meine Freundinnen" (Zeichnung von Ülkü)

"Ethnische Unterschiede zu verabsolutieren kann leicht zu Rassismus führen, ethnische Unterschiede zu ignorieren aber ebenso" (Gingrich 1998:103). Dieser Aussage von Andre Gingrich kann ich mich nach all diesen Erfahrungen nur anschließen. Gleichzeitig möchte ich daran erinnern, dass eine Ethnie nicht als etwas Homogenes verstanden werden kann. So war Arzu bei der Tanzaufführung für den Film eben auch ein Mädchen mit türkischem und muslimischen Hintergrund, die gemeinsam mit ihren vier Serbisch und Kroatisch sprechenden Freundinnen ohne irgendwelche Hemmungen auf dem Podest tanzte und von Meryem deswegen verachtet wurde. Dieses Beispiel zeigt, dass es auch zwischen Menschen gleicher nationaler Herkunft und religiöser Orientierung sehr unterschiedliche Moralvorstellungen geben kann. Bezeichnend ist vielleicht hier, dass Meryem aus einer dörflicheren Gegend kam als Arzu, und es bei beiden offensichtlich unterschiedliche Handhabungen mit traditionellen Vorstellungen über moralisches Verhalten gab (wie schon weiter oben unter 'Quellen von Zugehörigkeiten und Abgrenzungen aufgrund von regionaler Herkunft' behandelt wurde). Aufgrund eines Verhaltens, das nicht den eigenen Normvorstellungen entspricht, die andere als "Hure" zu bezeichnen, ist jedoch ebenso (ethno/kultur)zentristisch wie die Tatsache nicht akzeptieren zu wollen, dass die Toleranzgrenzen diesbezüglich unterschiedlich sind und respektiert werden müssen. Wertungen über den anderen aus der eigenen Sicht heraus können deswegen nur zu Konflikten führen.

Obwohl Wertevorstellungen sicherlich von der Religion mitbestimmt werden, werden sie dennoch auch von den Angehörigen derselben Religion sehr unterschiedlich gehandhabt, besonders in Bezug auf das Geschlecht. Dino (Collage 16), dessen Eltern aus Bosnien immigriert waren und der sich klar zum muslimischen Glauben bekannte, fand die Szene von Herzblatt keinesfalls bedenklich:

Di: Ich gib hundert Mal jemanden ein Bussi. Meiner Geliebten geb ich am meisten – haha. S: Hast du schon eine Freundin? Di: Ich hatte schon drei, vier, fünf, oida. Und ich hab mich nur für eine entschieden. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)
--

Dass es 'cool' ist schon mehrere Freundinnen gehabt zu haben und dies auch offen zu erzählen, geschah meinen Erfahrungen nach mehr bei den Burschen als bei den Mädchen, die den Park besuchten. So genossen besonders die Mädchen in diesem Park bezüglich dieses Themas sicher nicht dieselben Freiheiten wie die Burschen. Der Grund für dieses Phänomen könnte bei so genannten Ehrvorstellungen liegen, bei welchen die Ehre der Familie auf der 'Unbeflecktheit' der Tochter und Treue der Ehefrau basiert. Andre Gingrich, der unter muslimischen Gruppierungen im Jemen den Einfluss von Ehrvorstellungen und sozialen Räumen auf Geschlechtsverhältnisse sowie männliche und weibliche Körperlichkeit untersuchte, meint in diesem Zusammenhang, dass basierend auf Ehre auch der soziale Status qualifiziert wird (vgl. Gingrich 2001:233). Darüber hinaus geht der Koran innerhalb der Familienbande "von einer klaren Rollenverteilung der Geschlechter aus, bei der die Männer die

Frauen zu erhalten, aber auch zu vertreten und schützen haben" (Gingrich 2001:224). Eine Folge dieser Ehr- und Schutzvorstellung kann sein, dass in Bezug auf 'anständige' Bekleidung im öffentlichen Raum in manchen muslimischen Kreisen der Mann das letzte Wort hat, wie auch der Vater von Elif (siehe unten). 'Den islamischen Mann' dabei jedoch als 'Unterdrücker' darzustellen, ist meines Erachtens eine oberflächliche Interpretation. Soll-Vorstellungen bezüglich der 'richtigen' Bekleidung, welche von der Religion vorgegeben sind, waren den Kindern jedenfalls durchaus bewusst, vermischten sich aber mit persönlichen Vorstellungen, die durchaus konträr sein konnten:

S: Wie ist das jetzt in Bosnien, tragen die muslimischen Frauen dort auch Kopftücher wie in der Türkei?
Di: (bejahend) Mmmh. Aber in Türkei früher war so ein Präsident – er hat gesagt, die Türken dürfen nicht die Kopfbedeckung tragen, sie müssen nur so gehen. Oida, wär ich ein anderer, hätte ich ihn gehaut.
S: Du hättest ihn gehaut?
Di: Sicher. Eine runtergehaut. Jede Frau muss – eine Muslimin – muss eine Kopfbedeckung tragen.
S: Und trägt deine Freundin ein Kopftuch?
Di: Na.
S: Und möchtest du, dass sie eins trägt?
Di: Na. Ihr Gesicht ist so schön oida!
S: Weil du vorher gesagt hast, Musliminnen müssen ein Kopftuch tragen.
Di: Ja, aber nicht die Kleinkinder.¹⁴⁹
S: Und wenn sie älter wird, soll sie deiner Meinung nach die Haare verstecken?
Di: Ich weiß nicht, was sie macht. ... Wir tragen so ... eine bis da ... Kopfbedeckung.
S: Die Männer?
Di: Ja. Ich trag das auch.
S: So eine Kappe.
Di: Ich hab eine goldene, ich hab eine weiße, ich hab eine blaue, ich habe hüüü – ich hab ur viele. Aber die Weiße gefällt mir am besten. Ur super ist sie. Dann kommt die Goldene. Die anderen hab ich dort in Bosnien. Dort geh ich auch in die Moschee.
S: Tragen das alle Männer, wenn sie in die Moschee gehen?
Di: Ja. ... Viele haben das. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Beim Kopftuchthema und der 'korrekten' muslimischen Kleidung¹⁵⁰ angelangt, möchte ich weniger auf religionsrechtliche Fragen eingehen als vielmehr die gelebte Praxis näher beleuchten. Wesentlich erscheint mir dabei dieses Thema nicht von vornherein problematisch zu sehen und muslimische Mädchen nicht automatisch als arme Opfer hinzustellen. So mussten Elif und Kübra von ihren Eltern aus zwar auch den Unterricht in der Moschee besuchen¹⁵¹, jedoch schafften es die beiden Mädchen als aktiv handelnde Subjekte durch kreative Ausweichtaktiken gegen die Vorstellungen ihrer Eltern ihrem eigenen Willen Raum zu verschaffen:

S: Besucht ihr auch den Unterricht in der Moschee?
El: Ja schon. Mein Vater sagt: Geht's ein bisschen und lernt etwas so Koran oder so was, dass ihr, wenn ihr groß seid, zum Beispiel eurer Tochter oder eurem Sohn sagen könnt, was das bedeutet und so. Darum möchte ich, dass ihr mal hin geht.
S: Und gehst du?

¹⁴⁹ Wie Ahmad Reidegeld (2005) in seinem Handbuch Islam fortlaufend bemerkt, betreffen religiöse Vorschriften Kinder noch nicht.

¹⁵⁰ Wie schon oben erwähnt steht die 'korrekte' muslimische Bekleidung mit der Verdeckung der Aura im Zusammenhang. Beim Mann reicht diese laut Al-Qaradawi vom Nabel bis zum Knie, bei der Frau betrifft es den gesamten Körper mit Ausnahme von Gesicht und Händen (Al-Qaradawi 1998:135). So soll die Frau "(...) nicht ihre Reize zur Schau tragen, es sei denn, was sichtbar sein muss (...). Die Reize der Frau schließen sowohl natürliche wie das Gesicht, die Haare und andere anziehende Körperteile ein" (Al-Qaradawi 1998:136). Über die Ausnahme "was sichtbar sein muss" unterscheiden sich jedoch laut Al-Qaradawi die Meinungen der Religionsgelehrten. Bei manchen gehören neben den Händen und dem Gesicht die Unterarme der Frau mit dazu, bei anderen nicht (vgl. Al-Qaradawi 1998:136).

¹⁵¹ So wie auch sicherlich viele christliche Kinder von ihren Eltern aufgefordert werden am Sonntag in die Kirche zu gehen.

El: Manchmal.
 S: In den Sommerferien gibt es doch auch Unterricht. Weist du schon, ob du hingehen wirst?
 El: Ja. ... Vielleicht. ... Diesen Sommer möchte ich schon in die Moschee gehen.
 S: Wieso möchtest du erst im Sommer und nicht jetzt schon?
 El: Jetzt möchte ich nicht. Sonntag und Samstag möchte ich nicht. >>Ich möchte Spaß machen und so<<
 Kü: >>Meine Mutter will mich<<
 S: Und wieso möchtest du im Sommer dann gehen?
 El: Im Sommer wenn ich keine – was soll ich dann machen den ganzen Sommer lang?
 Kü: Meine Mutter beschwert sich, dass ich nicht geh. ... Mein Vater sagt: "ihr werdet am Samstag gehen", und wir sagen: "ja", dann gehen wir aber nicht. Es ist schon 10, wenn wir aufwachen. Und dann gehen wir nicht (lacht).
 (Elif: 12, Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

Ein Großteil der Kinder mit türkischem Hintergrund besuchte in den Sommerferien, wie in diesem Beispiel angesprochen wurde, die Moschee, im Allgemeinen von Montag bis Freitag 10:00-13:00, manche auch ganztägig. Das bedeutet, dass die Moschee auch eine relativ günstige Möglichkeit der Kinderbetreuung darstellt, die bis zu einem gewissen Grad eine ähnliche Funktion wie ein Hort erfüllt. So wird neben dem herkömmlichen Religionsunterricht viel Zeit mit gemütlichem Beisammensein, mitgebrachten Speisen oder auch Ausflügen verbracht. Gleichzeitig wird natürlich auch versucht, den Kindern religiöse Werte zu vermitteln. Und die korrekte Kopftracht¹⁵² im Gotteshaus bzw. in der Moschee, auf die früher ja auch im christlichen Glauben Wert gelegt wurde, ist sicherlich ein Teil davon. So fand ich etliche Mädchen vom Park, die ich sonst nie bedeckt sah, bei einem Besuch in der benachbarten Moschee mit Kopftuch vor, das die meisten jedoch nur für diese paar Stunden aufsetzten. Dies könnte auch ein Grund sein, weshalb man auf der Straße oft Mädchen mit Kopftuch sieht, die noch einen sehr jungen Eindruck machen bzw. sich keineswegs schon in der Pubertät befinden. Manchen dürfte es jedoch unangenehm sein, in der Öffentlichkeit damit Blicke anzuziehen, doch auch da sind der Kreativität der Kinder keine Grenzen gesetzt:

S: Du hast gesagt du möchtest gern im Sommer in die Moschee gehen und hast es damit begründet, dass die langweilig ist.
 El: Nein. Mich interessiert es schon eigentlich sehr, ja. Aber mir ist dann ur fad, wenn ich Kopftuch trage, und es ist ur heiß!
 S: Müsst ihr das Kopftuch in der Moschee tragen?
 Kü+El: Ja.
 Kü: Ich mach's eh nicht.
 S: Du machst es nicht?
 Kü: Wir gehen in die Moschee rein, wir binden zu, und wenn wir raus gehen, machen wir gleich auf (lacht).
 El: Ja, und dann zum Beispiel ich zieh manchmal eine Hose und drüber einen Rock an. Und dann wenn's mir heiß ist, zieh ich meine Hose einfach aus (lacht). In Moschee aber nicht, wenn ich nach Hause gehe. (Elif: 12, Kübra 11; Interview am 21.04.2004)

Was die persönliche Position bezüglich des Kopftuchs betrifft, so deckten sich die Vorstellungen der beiden Mädchen im Gegensatz zur Schwester von Kübra:

S: Wollt ihr später einmal ein Kopftuch tragen?
 Kü+El: Nein.
 El: >>Nein, das möchte ich nicht. Nein.<<
 Kü: >>Ich mag nicht.<< Filliz (ihre Schwester) will schon.
 El: Ja. In der Schule, in meiner Klasse – ein paar türkische Freundinnen mögen auch ab dritter Klasse, also siebenter Schulstufe ein Kopftuch tragen. Sie fragen: "möchtest du auch tragen", ich sag: "Nein, danke", hab ich gesagt.
 Kü: Filliz sagt: "Ich werde eine Polizistin", aber man kann bei Polizisten kein Kopftuch tragen.
 S: Und sie will gleichzeitig Kopftuch tragen.
 Kü: Ja, aber sie trägt jetzt nicht. Jetzt will sie nicht, weil sie unbedingt Polizistin werden will. (Kübra: 11, Filliz: 12; Interview am 21.04.04)

Wie weiter oben zur Sprache kam, spielen die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern bei

¹⁵² Auch für Männer gibt es eine solche Kopfbedeckung, von der Dino schon weiter oben erzählte.

der persönlichen Entscheidung in Bezug auf das Tragen einer Kopfbedeckung sicherlich eine wesentliche Rolle. Auf der anderen Seite ist es bedenklich, wenn eine Frau aus religiöser Überzeugung eine Kopfbedeckung tragen will und dies aus gesellschaftlichen Gründen nicht möglich ist. Indem zum Beispiel Gesellschaftsnormen eine Polizistin oder Supermarktkassiererin mit Kopftuch nicht zulassen, wird auf diese Weise ebenfalls Druck auf die Entscheidungen der betroffenen Mädchen bzw. Frauen ausgeübt.

S: Trägt eure Mutter ein Kopftuch?
El: Meine Mutter hat früher getragen, und dann sie wollte arbeiten gehen und so, und dann hat mein Vater gesagt: OK – dann hat meine Mutter gesagt: Darf ich das Kopftuch dann abnehmen, nicht mehr tragen – meine Vater hat gesagt: OK. Und dann sie trägt jetzt einfach nicht. Jetzt arbeitet sie im Billa meine Mutter, und jetzt trägt sie nicht mehr, sie möchte auch nicht.
S: Ist das Kopftuch für euch wichtig?
El: Bei Türken schon, ist es schon sehr wichtig.
S: Und für euch?
El: Es soll überall zu sein. >>Zum Beispiel, in der Moschee darfst du nicht so offen..<<
Kü: >>Bei meiner Mutter nicht.<<
S: Deine Mutter trägt keines?
Kü: Na. Meine trägt Kopftuch, aber sie zieht so kurze Ärmeln und so weiter. Na, nicht so, nur so (zeigt bis zu den Unterarmen).
S: Und für euch? Wie ist es für euch?
El: Aber mir passt ein Kopftuch ur gut! Mein Vater sagt: "Du schaust ur schön aus mit einem Kopftuch."
Kü: Schau, denen, die kein Kopftuch tragen wollen, (Kü+El): passt das gut. Aber denen, die Kopftuch tragen, passt das nicht gut. (alle lachen) (Kübra: 11, ELif: 12; Interview am 21.04.2004)

Dass das muslimische Kopftuch tatsächlich sehr ästhetisch sein kann, kommt in der Forschungsarbeit von Irene Bregenger sehr deutlich zum Ausdruck, wo auch die unterschiedlichen Kopftucharten und Bindeweisen ausführlich behandelt werden (Bregenger 2008).

S: Ist für euch das Kopftuch wichtig, um Islam leben zu können?
Kü: Ja.
El: Ja, schon. Weil das – weil zum Beispiel unser Gott, oder Allah kann man auch sagen, wir sollen Kopftuch tragen, das wir nicht so ... (El+Kü): offene Haare haben.
Kü: Das soll nicht sein.
S: Und wie ist das für euch?
El: Nein, ich möchte irgendwie nicht.
Kü: Ich möchte nicht, nein. (Kübra: 11, ELif: 12; Interview am 21.04.2004)

Wie in allen Religionen gibt es zwar auch im Islam vorgeschriebene Verhaltensweisen, wie weit diese jedoch in der Praxis gelebt werden, ist eine andere Frage:

S: Kannst du beten?
El: Nein. Ich kenn nur die Sure, aber ich weiß nicht, wie man so aufsteht (zeigt ein paar Gebetsstellungen) – so, so, so, aber wieder aufsteht, oder so sitzen bleibt.
S: Aber deine Eltern können das schon.
Kü: Nein, meine Mutter nicht. Mein Vater auch nicht.
El: Mein Vater schon glaub ich.
S: Gehen die dann in die Moschee.
Kü: Na. In der Türkei gibt's ein Dings – Freitagsdings.
S: Freitagsmoschee?
Kü: Ja. Und dort geht er immer Beten.
S: Hier geht er nicht?
Kü: Hier geht er nicht.
El: Meine Vater geht jeden Freitag immer.
S: Deine Mutter nicht?
El: Meine Mutter kann jetzt nicht, wir haben jetzt eine kleine Schwester.
Kü: Meine Mutter kann nicht beten.
El: Deine Mutter kann nicht beten?
Kü: Nein. Meine Großmutter kann beten.
El: Meine Mutter kann auch dieses beten, *namaz* (Gebet) kann meine Mutter, aber früher. Aber jetzt hat sie keine Zeit mehr.
S: Ach so. Jetzt betet sie auch nicht mehr zu Hause?
El: Nein. (Kübra: 11, Elif: 12; Interview am 21.04.2004)

Alldem zu schließen ist die Angst vor einer einheitlichen Masse von MuslimInnen sowie davor, dass der Islam Europa einnehmen und alle anderen Religionen verdrängen könnte, nicht notwendig. Vielmehr sind im Detail sehr unterschiedliche religiöse Anschauungen sogar bis in die Kernfamilie hinein zu beobachten (siehe oben). Das kann auch in einer christlich geprägten Familie der Fall sein, wie jener von Paulina (Collage 9):

S: Wer geht aus deiner Familie in die Kirche?
Pa: Außer mir niemand.
S: Nur du gehst in die Kirche?
Pa: Ja, meine Mutter kann nicht Deutsch, und mein Vater sagt, er hat nichts in der Kirche verloren. (Paulina: 11; Interview am 13.07.2004)

Wesentlich ist letzten Endes die persönliche Überzeugung des einzelnen Kindes ernst zu nehmen. Dazu folgendes Beispiel von Susi (Collage 4):

S: Und wieso hast du ein Bild von einer Kirche ausgesucht?
Su: Also, die Kirche ist mir sehr wichtig – also erstens ist es ein wichtiger Punkt, zweitens bin ich sehr gläubig und drittens glaub ich sehr viel an den Gott, ja und gehe ... öfters in die Kirche und ja, bin getauft worden und sehr gläubig. (Susi: 14; Interview am 11.05.2004)

Religionsunterricht an der Schule

Ähnlich wie wahrscheinlich viele Eltern christlichen Glaubens Wert darauf legen, dass ihre Kinder den Religionsunterricht besuchen, um ihre Religion besser kennenzulernen und später den eigenen Kindern weitergeben zu können (siehe auch unten), wollten Kübras Eltern nicht, dass sie sich vom Religionsunterricht abmeldet:

S: Habt ihr Religionsunterricht in der Schule?
Kü: >>Ja, ich hab am Dienstag<<
El: >>Ja, aber ich geh jetzt nicht mehr, ich hab mich abgemeldet<<
S: Wolltest du nicht mehr?
El: Nein. Mir war dort so fad.
Kü: Ich will mich auch abmelden, und meine Vater und meine Mutter erlauben es nicht.
S: Wieso?
Kü: Na, sie wollen, dass ich eh ... Türk ... eh ... dass ich über Dings ... Islam etwas lerne und so weiter, Suren lerne.
S: Und du?
Kü: Ich will nicht, das ist so fad.
El: Ja, die reden lange, reden, reden.
Kü: Da bekommt man auch eine Note. Das geht mir auf die Nerven.
El: Ich weiß nicht, ob ich meine Hausaufgaben oder für die Schule lernen oder ich in Islam gehen soll.
Kü: Ich hab keine Zeit. Ja, die Zeit kann man nicht verschwenden. Ich kann nicht in Islam gehen und EDV. ... Ich will mich abmelden von beiden und dann hab ich Zeit. (Kübra: 11, Elif: 12; Interview am 21.04.2004)

Obwohl der Glaube an Gott bei den meisten Kindern im Park als bedeutsam hervorgehoben wurde – erkenntlich an ihren Aussagen, religiösen Anhängern, regelmäßigen Besuche in der Kirche oder Moschee, bei etlichen aber auch das religiöse Gebet – schien der Religionsunterricht in der Schule sehr oft nicht an dieses Interesse anzuknüpfen. So gab es auch unter den muslimischen Kindern im Park etliche, die sich vom Islamunterricht in der Schule abgemeldet hatten und nur noch in der Moschee den Unterricht besuchten, der unter dem Schuljahr für gewöhnlich ein bis zweimal wöchentlich stattfand.

S: Gibt es einen Unterschied von dem, was ihr in der Schule lernt und von dem in der Moschee?
Di: (mit dem Kopf nickend) Mmmh. Dort, in der Schule lernen wir nicht alles so gleich. Wir brauchen so ein Jahr,

dann wird erst gebetet, und in der Moschee lernen wir gleich am ersten Tag.
S: Was lernt ihr dann in der Schule?
Di: So Sachen wie: hat unser Gott so Familie – aber er hat keine, und so alles. ... Wer waren seine Verwandten und so. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Dem Religionsunterricht in der Schule, der dem 'traditionellem' wissenschaftlichen Anspruch folgend in erster Linie offensichtlich auf der mentalen Ebene das Thema behandelt, fällt hierbei sicherlich keine leichte Aufgabe zu. Schade nur, dass die Möglichkeiten des Schulunterrichts, wo Kinder verschiedenster Glaubensrichtungen zusammenkommen, auf der interreligiösen Ebene anscheinend noch nicht überzeugend genutzt werden, obwohl das Interesse dazu sicher vorhanden wäre:

Nachdem Filliz (muslimisch), zurzeit die beste Freundin von Ceca (serbisch-orthodox), uns verlassen hat, um nach Hause zum *iftar*¹⁵³-Essen zu gehen, erklärt Ceca bewundernd, dass Filliz den ganzen Tag nichts gegessen hat. Sie selbst könne das nicht. Auf die Frage, was sie sonst noch vom Islam weiß: "Eigentlich nicht viel. In der Schule haben wir ein bisschen gelernt, aber nicht viel. Mohammed war so was wie ein Gott." Sie selbst kann sich nicht vorstellen ohne Religion zu leben, aber Beten taugt ihr nicht. – Um den Hals trägt sie einen Anhänger mit dem Christus-Kreuz. (Filliz: 11, Ceca: 11 ;Tagesprotokoll am 24.11.2003)

Paulina, die erzählte Ministrantin zu sein und meistens ohne ihre Eltern die Messen in der Kirche besuchte, erwarb sich ihr Wissen über andere Religionen größtenteils in ihrer Freizeit selbständig:

Pa: (Zeigt auf ein Bild mit einer arabischen Kalligraphie) Schau, das ist aus dem Buch 'Kagran' [gemeint ist Koran]. ... Türkisch, Islam.
S: Weißt du das aus deinem Schulbuch?
Pa: Nein, das habe ich aus der Bibliothek in Büchern über Religionen gelernt. ... Und dann müssen sie das in der Schule lernen. ... Und das ist ur schwer.
S: Was ist ur schwer?
Pa: Na diese Schrift – von dem Buch lernen, das ist ur schwer diese Schrift.
S: Du meinst die arabische Schrift.
Pa: Ja. Das ist eine heilige Schrift.
S: Und was weißt du vom Islam?
Pa: Ja, die dürfen nicht ... wie heißt das ... Rauchen und Trinken, sonst werden sie bestraft von Gott. Und sie dürfen nicht – manche dürfen das – aber manche dürfen nicht ohne dem Kopftuch gehen, sonst werden sie auch bestraft von Gott und dann, wenn sie sterben, nicht zu dem Gott gehen, sondern zu dem Teufel. Oder, sie müssen diese Hände mit Ei ... Eigelb mischen. Das schützt die kleinen von diesen Dieben und alles.
S: Eigelb? Meinst du vielleicht Henna?
Pa: Mmh. Oder so etwas – ja, Henna, ja, für Haare, das hab ich einmal gehabt.
S: Wo hast du das gelernt? Auch in der Schule?
Pa: Nein, von mir selbst.
S: Von dir selbst? Wie? Hast du es nicht von jemandem gelernt?
Pa: Nein, ich hab von mir selbst. Ich weiß das von mir selbst. Ich hab's mir ganz einfach im Kopf gedacht.
S: Hast du sie beobachtet, oder wie?
Pa: Nein, ich hab mir ganz einfach gedacht. Ich habe mich gefragt für was haben sie das bitte auf den Händen? Ich hab mir gedacht darum dass es sie dann schützt. Und dann hat Filliz gesagt: "Das ist richtig." Ich weiß auch noch andere Sachen. Zum Beispiel in der Türkei im Islam, da wird den Burschen vom Penis die vordere Haut etwas geschnitten.
S: Wo hast du das gehört?
Pa: Das hab ich auch in dem Buch von den Religionen gelesen. ... Das ist so Beschneidung. Ich weiß nicht warum. Aber das muss man machen.
S: Und glaubst du – die glauben ja auch an einen Gott, oder..
Pa: Ja, an Allah.
S: Und gibt's da Ähnlichkeiten zu dem Gott an den du glaubst?
Pa: Na, es gibt eh nur einen Gott für alles, nur anders heißt er in anderen Sprachen. Weißt du das nicht?
S: Doch, aber ich wollt nur wissen, wie du darüber denkst.
Pa: O ja, nur ich sag – mein Vater sagt – die ... ich sag – mein Vater sagt, die Türken glauben, es gibt mehrere Götter und dass Allah der größte ist. (Interview am 13.07.2004)

Indem Paulina ausgehend vom eigenen Interesse am göttlichen Glauben sich auf eigene Initiative in Bezug auf andere Religionen fortgebildet hatte, war ihr Horizont inzwischen ein

¹⁵³ Gemeint ist hierbei das abendliche Fastenende im Ramazan (vgl.: Steuerwald 1974: 416).

weiterer geworden als jener ihres Vaters. Dass es eigentlich "eh nur einen Gott für alles" gibt und er "nur anders heißt in anderen Sprachen" entspricht auch der Unterscheidung Ken Wilbers in universelle Tiefenstrukturen, die auf dem Gemeinsamen beruhen, sowie kulturspezifische Oberflächenstrukturen, die Differenz zum Ausdruck bringen.

Religiösitäten zwischen Partikularismus und Universalismus

Bekleidung, Schmuck oder diverse Anhänger können als ein Medium verstanden werden, mit dem die persönliche Identität ausgedrückt wird bzw. mit dem auch *home-markers* nach außen sichtbar werden. Eine besondere Bedeutung dürften dabei Zeichen und Symbole in Form von



Abbildung 15: Muslimischer Anhänger "cevşen"

religiösen Anhängern (Abb. 15) oder Armbändern (Abb. 16) haben, die auffallend viele Kinder im Park trugen – sowohl MuslimInnen als auch ChristInnen.



Abbildung 16: Armband mit christlich orthodoxem Kreuz

Der dreieckförmige Anhänger (Abb. 15), den die Kinder als *cevşen* bezeichneten, besteht aus einer silbernen Schatulle, in die auf Papier geschriebene Koransuren eingelegt sind und die mit einem Band um den Hals getragen wird. Dabei dürfte es sich um eine Vermischung von Volksglaube¹⁵⁴ und islamischer Lehre¹⁵⁵ handeln:

¹⁵⁴ Laut dem osmanisch-deutschen Wörterbuch von Zenker (1866) stammt das Wort *cevşen* aus dem Persischen und bedeutet "Panzer oder Harnisch (von Ringen und Schuppen)", also ein Kettenhemd, das vor Angriffen schützt. Im übertragenen Sinn könnte der Anhänger demnach als ein Amulett zu verstehen sein, das vor negativen Einflüssen schützt. Amulette dieser Art sind im Volksglauben innerhalb der Türkei nichts Ungewöhnliches (vgl. Kriss/Kriss-Heinrich 1962). Auch wenn islamische Gelehrte diese Form als reinen Irrglauben hinstellen, glauben anscheinend doch etliche Kinder, dass dieser Anhänger eine schützende Wirkung hat.

¹⁵⁵ Mehmet Görmez (stellvertretender Vorsitzender der Religionsbehörde in der Türkei) definierte im Rahmen eines Symposiums, das in der ATIB-Zentrale in Wien am 18.05.2009 stattgefunden hat, *cevşen* als ein bestimmtes Gebet, das Prophet Mohammed seinem Schwiegersohn Ali und seiner Tochter Fatima gelehrt hat. Der Anhänger hingegen, der um den Hals getragen wird, hätte mit Islam nichts zu tun, sei nur symbolisch und nicht als Amulett zu verstehen. Der Ausdruck *cevşen* sei laut Görmez arabischer Abstammung. Einem Hinweis des Arabisten Stephann Prochazka folgend, wird im Arabisch-Deutschen Wörterbuch von Wahrmond zwar nicht direkt *cevşen* angeführt, jedoch *cavşan*, das mit 'Panzer' übersetzt wird, *cavş* alleine mit 'Brust' (Mail von Gisela Prochazka-Eisl am 19.05.2009). Andre Gingrich schließt daraus, dass Menschen oder Krieger früher um den Hals über einem *cavşan* ein Amulett als magischen Schutz getragen haben könnten (Mail am 19.05.2009).

S: Hast du auch ein *cevşen* (Abb. 15)?
 Ra: Nein. Ich glaube nicht an solche Sachen¹⁵⁶. Es kann auch Schaden zufügen. Also, wenn es fehlerhaft geschrieben ist, schadet es.
 Yu: Wenn es verkehrt geschrieben wird, dann kann es dem Menschen krank machen. Aber ich weiß nicht, ob es stimmt.
 S: Für was ist dieser *cevşen* gut?
 Yu: Er möchte keine schlechten Träume.
 Nu: Es schützt dich manchmal auch.
 S: *Muska*¹⁵⁷ gibt es auch, oder?
 Nu+Ra: Ja.
 Ra: Aber das sagt man nicht *muska*.
 S: Wieso?
 Ra: *Cevşen* muss man sagen. *muska* ist nicht so gut, nein.
 Nu: *Muska* ist was anderes, sagt meine Mutter.
 Ra: *Muska* ist das auch, aber dass musst du nicht sagen. Gott hat gesagt, wenn wir nicht – der Gott hat gesagt zu *cevşen* sagt man nicht *Muska*. (Nusret: 12, Rafet: 8, Yusuf: 9; Interview am 30.09.2004)

Dieselbe Form des Anhängers wurde nicht nur von sehr vielen Kindern mit Bezug zur Türkei getragen, sondern auch von solchen mit bosnischem Hintergrund, wie z.B. Dino:

Di: Bei mir ist diese Kette wichtig und diese arabischen Schriften.
 S: Ist das ein Anhänger?
 Di: Ja so Anhänger hab ich. Da steht so was. Und solche Schriften mag ich. Es ist so ein Kreis, und da sind so arabische Wörter.
 S: Steht dort Allah?
 Di: Ja, so was.
 S: Und sonst? Was hast du sonst noch für Ketten?
 Di: Ich hab auch solche Ketten mit Dreiecken. Da ist ein Minikoran, so ein Minibuch, ein Koran drinnen. Da steht etwas in arabischer Schrift.
 S: Und wozu trägst du den Anhänger?
 Di: Der bringt mir manchmal Glück – beim Fußballspielen und so.
 S: Aber jetzt hast du keinen umhängen?
 Di: Der ist in Bosnien.
 S: Hier hast du keinen?
 Di: Na. Diesen da trag ich, weil er mein Glücksbringer ist. Und dieser da hat mir einmal das Leben gerettet.
 S: Wirklich? Der mit dem Allah-Zeichen?
 Di: Ja. Ich war am Berg – weißt du, ich war so klettern – auf einmal war die Schnur durchgeschnitten und ich fliege runter, aber zum Glück – ich fliege runter, und da war so eine Brücke, so ein Sprungbrett. Aber das da war da, das hat mir das Leben gerettet. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Einen ähnlich starken Bezug zu religiösen Anhängern und Armbändern (Abb. 15 u. 16) hatten vielen Kinder mit christlichen Glauben (sowohl katholisch als auch serbisch-orthodox):

Ich frage Zelko nach einem Pfand für den Ball und zeige auf sein Armband, einem schwarz geknüpften Band, in das ein kleines Kreuz eingeflochten ist. Doch Zelko lehnt entschieden ab: "Das darf ich nicht hergeben. Das ist von der Kirche. Jemand von der Kirche hat das verkauft." (Zelko: 11; Tagesprotokoll am 03.05.2004)

S: Was hast du für Anhänger?
 In: Ketten und Ohrringe und so.
 S: Aber das Kreuz trägst du am meisten. Das ist mir schon öfters an dir aufgefallen.
 In: Ja, ich liebe das Kreuz, ich weiß nicht wieso. Manchmal bete ich mit ihm und küsse es. Zum Beispiel wenn ich Scheiße gebaut hab – dann bete ich zum Kreuz halt. (Indira: 14; Interview am 12.05.2004)

Den Erzählungen der Kinder folgend wurden diese Anhänger in erster Linie aus persönlichen Glauben getragen und weil damit viel Kraft und göttliche Unterstützung verbunden wurde. Auf der kollektiven Ebene hingegen hatten diese Anhänger eine ganz andere Wirkung, nämlich als Medium ethnischer und religiöser Abgrenzung, das auch Konflikte auslösen konnte (siehe unten). Die Unterscheidung in eine persönliche und eine kollektive Ebene erscheint mir auch in

¹⁵⁶ Diese Aussage dürfte im Zusammenhang mit der orthodoxen Auslegung des Islam stehen, bei der das Aufhängen und Tragen von Amuletten als *halal* (im Islam verboten) bezeichnet wird (Al-Qaradawi 1998:206).

¹⁵⁷ Auch hier ist ein Amulett in Dreiecksform gemeint (Vgl. Steuerwald 1974:658), allerdings meist aus Leder oder Stoff, in das ein Zitat aus dem Koran eingenäht ist, welches vom *hoca* ausgesucht wird, um damit zum Beispiel Krankheiten zu heilen oder einfach zu schützen.

folgendem Beispiel sehr wichtig:

Wir gestalten verschiedene Plakate, wo die Kinder ihre Religion darstellen und erklären können. Dino sieht das Plakat, wo Islam als Überschrift steht und ruft ganz aufgeregt: "Ich bin Islam!" (Dino: 10; Tagesprotokoll am 14.07.2004)

Betrachtet man diese Aussage auf der persönlichen Ebene, so könnte die Identifikation mit 'Islam'¹⁵⁸ einfach der Ausdruck persönlichen Glaubens bedeuten. Auf der kollektiven Ebene hingegen kann sie eine Abgrenzung zu anderen Religionen bewirken. In jedem Fall scheinen Identifikationen im Zusammenhang mit Religiösitäten oft von emotionalen Wirkungen begleitet zu sein, welche auf der kollektiven Ebene dementsprechende Auswirkungen haben können.

Mirko ist gerade dabei aus Ton ein Kreuz zu modellieren, als plötzlich ein anderes Kind kommt und es mutwillig zerstört. (Mirko: 12; Tagesprotokoll am 14.07.2004)

Dass Mirko dieses Kreuz nicht unbedingt gemacht haben muss, um sich von Nicht-Christen abzugrenzen, sondern es auch aus religiösem Bewusstsein heraus geschehen konnte, zeigte sein überzeugter Glaube an göttliche Unterstützung. Sein Bruder Predrag hingegen maß der Religion nicht so viel Bedeutung bei. Auch in der folgenden Passage dürfte die persönliche bzw. auch die universelle Ebene, ausgedrückt durch das göttliche Vertrauen, eine größere Rolle gespielt haben als die kollektive Ebene, bei der die Identifikation mit der Gemeinschaft der Christen im Vordergrund gestanden wäre.

S: Glaubst du an Gott?
Pr: Nein.
Mi: (mit überlegter Stimme) Ja.
S: Und was ist für dich wichtig in der Religion?
Mi: Für mich ist wichtig, dass ich an Gott glaube, dass ich in ihn Vertrauen habe.
Öz: Lügner
Mi: Ich schwöre. ... Und ich glaub, dass er auf die Welt gekommen ist und den Menschen geholfen hat. Ich glaub das. Andere nicht.
S: Gehst du in die Kirche?
Mi: Ja.
S: Und betest du zu Hause?
Mi: (mit leiserer Stimme) Nein, zu Hause nicht. (Mirko: 12, Predrag: 10, Özgür: 13; Interview am 28.09.2004)

Auf der kollektiven Ebene vermag religiöse Zugehörigkeit auch über nationale Grenzen hinweg verbindend wirken, sodass die religiöse Gemeinschaft der nationalen übergeordnet wird, wenn auch nur auf bestimmte Situationen bezogen.

Ein Bub sagt zu Rahime, dass sie in Sercan verliebt sei. Diese bestreitet diese Aussage und meint, sie hätte einen anderen Freund aus der Schule. Er sei aus Jugoslawien – aber Muslim. (Rahime: 11, Sercan: 12; Tagesprotokoll am 23.08.2004)

Da sich persönliche wie kollektive Identitäten in der sozialen Praxis konstituieren und artikulieren (Gingrich 2002:18) hängt Ethnizität und die damit verbundene Identität von der Situation und dem Umfeld ab, in der sich die betreffende Person befindet.

"Dies führt dazu, dass eine Person unter bestimmten Umständen gezwungen sein kann, ihre ethnische Identität zu verleugnen; unter anderen Umständen wiederum kann sie herausgefordert sein, diese besonders zu betonen; und unter dritten (sehr häufigen) Umständen schließlich kann ihre ethnische Identität belanglos, aber ein anderer Aspekt ihrer Identität (Geschlecht, Alter, Religion, sozialer Status, lokale Herkunft) weitaus wichtiger sein" (Gingrich 1998:107).

¹⁵⁸ Etymologisch betrachtet, stammt die Bezeichnung 'Islām' aus dem Arabischen, besitzt wie die Begrüßungsformel selām die Wurzel (s-l-m: 'Friede') und bedeutet: 'die Gemeinde der Gläubigen' (Zenker 1866:50 u. 516).

Im Zusammenhang mit Ethnizität werden also, wie schon oben erwähnt, nur bestimmte kulturelle Eigenschaften auf eine bestimmte Situation bezogen als relevant betrachtet. Die Selbst- und Fremdzuschreibungen bestimmter ethnischer Identitäten erfolgt deshalb als Reaktion auf andere Identitäten sowie in einer bestimmten räumlichen und zeitlichen Situation. Durch diese situationsbedingte Wahl ergibt sich außerdem eine "taxonomische Ordnung"¹⁵⁹ ethnischer Identitäten (Orywal/Hackstein 1993:601f). So wird in diesem Beispiel die nationale Herkunft in ihrem Stellenwert der religiösen Herkunft untergeordnet. Ebenso könnte eine Christin natürlich sagen: "mein Freund ist zwar Moslem, aber spricht dieselbe Sprache wie ich", womit sie eine gemeinsame Ebene schaffen würde.

Aufgrund des situativen Charakters von Ethnizität und Identität sind die gesetzten Grenzen also von Moment zu Moment variabel und können demnach keinesfalls in fixen Beschreibungen festgeschrieben werden. Cetin (Collage 5) und Januz (Collage 6), die schon seit einiger Zeit dicke Freunde waren, machten gemeinsam das Interview und die Collage zum Thema 'Was gehört zu mir? Was ist wichtig für mich?' Cetin kam vor acht Jahren aus der Türkei nach Wien und war seit seiner Geburt in einem muslimischen Umkreis aufgewachsen, während Januz im Alter von sechs Jahren mit seiner römisch-katholisch geprägten Familie aus dem Kosovo nach Wien immigriert war. Ausgelöst durch die Bilder wurden zunächst verschiedene Kriterien und Signale der Identifikation sichtbar, die als klare Zuordnung bzw. Abgrenzung ausgedrückt wurden und auf unterschiedliche Sozialisationen und Gesellschaftskreise zurückführbar sind:

Ce: Das ist nicht schön (schiebt das Bild von einer Kirche zu Januz hinüber).
 Ja: Was, ist das nicht schön!?
 Ce: (wählt Bilder aus) Brauch ich, brauch ich, brauch ich nicht, brauch ich auch nicht. Das schaut schön aus. Ist das türkisch?
 Ja: (wählt ein Bild, auf dem Jesus Christus auf dem Kreuz abgebildet ist, aus) Das nimm ich.
 Ce: Was? ... Zeig. ... Wäh!
 S: Wieso ist das wäh? Das ist doch auch euer Prophet wie Mohammed.
 Ja: Du hast auch, jeder hat.
 Ce: Das ist auch Jesus, ... Jesus, Jesus, Jesus (schmeißt Bilder von Kirchen und Kreuzen zu Januz rüber und sucht sich alle Bilder mit Moscheen raus)
 Ja: Hör auf zu schmeißen oida!
 Ce: Ja, es gibt's keine. (gemeint sind Bilder von Moscheen)
 S: Magst du, dass er deine Moschee herum schmeißt?
 Ce: Nein. (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Die Art und Weise wie die beiden hier auf ihre unterschiedlichen Zuordnungen reagierten, waren stark geprägt von einer ethnozentristischen Sichtweise, sodass das Eigene als absolute 'Wahrheit' ins Zentrum gestellt wurde und das 'Andere' dabei abgewertet wurde. Obwohl dies aus der ethischen und auch religiösen Perspektive heraus meines Erachtens nicht vertretbar ist, handelt es sich dennoch um ein Phänomen, das tief verankert ist. Umso wichtiger erscheint es mir schon im Volksschulalter damit zu beginnen, einen Umgang mit Differenz zu üben, der in erster Linie auf der Akzeptanz¹⁶⁰ von unterschiedlichen Vorstellungen beruht, um damit die

¹⁵⁹ Je nach Situation geschieht Zuordnung auf einer anderen Ebene z.B. der Sohn/die Tochter von..., Kayseri'li (türk.: jemand aus der Stadt Kayseri), Yozgat'lı (türk., jemand aus Yozgat), Türk (türk.: Türke) oder müslüman (türk.: Moslem). Ich selbst gab im Park auf die Frage nach meiner Identität neben meiner deutschen Muttersprache oftmals die Antwort: 'dünya'lı' (türk.: jemand aus der Welt).

¹⁶⁰ Ich bevorzuge hierbei den Begriff 'Akzeptanz' (abgeleitet von *accipere* (lat.): annehmen, übernehmen, gutheißen)

Bereitschaft für Kontakte zwischen verschiedenen Gruppierungen zu fördern und Ängste zu beseitigen wie "der Andere könnte mich missionieren wollen".

"Thus the persistence of ethnic groups in contact implies not only criteria and signals for identification, but also a structuring of interaction which allows the persistence of cultural differences." (Barth 1969:16)

Besonders hilfreich erscheint mir in diesem Zusammenhang, jedes Kind einmal erzählen zu lassen, wie es seine Religion erlebt und damit das Interesse der anderen Kinder zu wecken. Fragen nach charakteristischen Merkmalen von der betreffenden Religion sind zwar sicherlich auch erforderlich, die Antworten dazu erfolgen meiner Erfahrung jedoch sehr schnell aus einem gewissen Automatismus in Form einer Liste von erlernten Regeln, die von der betreffenden Person in der gelebten Praxis nicht unbedingt so gelebt werden. Interessant ist auch, dass nicht jedes Kind unter dem Begriff 'Religion' dasselbe damit in Verbindung brachte:

S: Glaubt ihr an Gott?
Ce: (mit sicherer Stimme) Ja.
Ja: (mit leiser Stimme im Gegensatz zu vorher) Ich glaube an Jesus.
S: Und Gott?
Ja: Ich weiß nicht.
S: Und was ist wichtig für euch in der Religion?
Ce: Religion? Ich geh nicht in Religion.
S: Aber in der Moschee hast du Koranunterricht, oder?
Ce: Ja.
Ja: Ich gehe...
S: Was macht ihr dort?
Ce: Lernen, Koran und so lesen, schreiben...
Ja: (mit neugierigem und ungeduldigem Ausdruck) Ist das schwer? Cetin, ist das schwer?
Ce: Und dann so, wie heißt das wieder ... lernen wir Musik, aber es ist nicht so wie Musik, sondern du musst lernen.
Ja: Ist das schwer bei Lernen?
Ce: Na sicher!
Ja: >>Bei uns im Sonntag Kirche gehen die <<
Ce: >>Es gibt's irgendeine ... ein<< ... ein *dua* – also ich weiß nicht wie das heißt auf Deutsch
S: Ah, *dua*! Gebet.
Ce: Ja, ein Gebet. Es ist so lang.
Ja: Ja aber, wie bei uns Kirche, weißt du wie ist das?
S: Wie ist das?
Ja: Wir gehen und singen wir. Dann müssen wir dieses Brot nehmen. Das hab ich so genommen, aber ich muss Gresvine nehmen.
S: Was musst du nehmen?
Ja: (lacht) So eine heilige Brot. (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

So wie in den Medien und in der Politik, aber auch in den Schulbüchern die Betonung mehr auf Differenzen als auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen gelegt wird, hebten auch Cetin und Januz in erster Linie unterscheidende Merkmale ihrer Religionen hervor, während nach Ähnlichkeiten zu suchen eher eine ungewohnte Frage war:

S: Gibt es Ähnlichkeiten zwischen Islam und Christentum?
Ce: Ja. Sie malen, wir nicht.
S: Was, sie malen?
Ce: Schau, sie malen Blätter.
Ja: Ich male nicht.
Ce: Manche. ... Doch!
Ja: >>Und bei Kirche müssen wir auch Geld – erster<<
Ce: >>Manche. Die Lehrerin Blätter gibt in Religion<<, immer so Jesus müssen sie anmalen.
Ja: Ich weiß.

gegenüber 'Toleranz' (abgeleitet von *tolerare* (lat.): ertragen, aushalten, erdulden), da Akzeptanz nicht eine bloße passive Duldung, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit dem Anderen erfordert. Vgl. URL: <http://www.toleranz-ist-nicht-akzeptanz.de/toleranzakzeptanz.html> [15.04.2009].

S: Aber an Jesus glaubt ihr ja auch, oder?

Ce: Weiß ich nicht.

Ja: Wir halten als erstes, wenn wir Kirche gehen, so halbe Stunde die Hand. Dann geben wir Geld in so einen Korb mit Stiel; es sind so zwei Jungs oder Mädchen, die gehen mit Korb herum... (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Die Aufforderung für eine gute Sache oder für Bedürftige zu spenden wäre sicherlich ein interessantes Thema, das alle Religionen verbindet und auch im Park leicht in Form von einem Projekt behandelt werden kann. Auch wenn Cetin und Januz sich dieser Gemeinsamkeit sicher nicht bewusst waren, half ihnen ihre dicke Freundschaft über die Differenzen hinweg zu schauen, welche sie bis dahin über die gegenseitigen Abgrenzung ihrer Religionen erfahren hatten. Über den getrennten Religionsunterricht in der Schule erlebten sie sogar ein Gefühl von 'Getrennt sein' sowie einer Sehnsucht wieder zusammen zu kommen:

S: Ist es für euch ein Problem, wenn der Freund dann nicht derselben Religion angehört?

Ja: Jaaaa.

S: Wieso?

Ce: (lacht) Ja, wenn wir weg sind voneinander.

S: Was ist dann, wenn ihr weg seid voneinander?

Ce: Ahm, dann kann ich nicht mehr spielen. Er soll nicht weg sein. (die Kirchenglocken läuten) Ich höre nix mehr, ich höre nur diese Glocken ... disch disch! (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Der Grat zwischen *us*, wo die Verbundenheit mit der anderen Person erlebt wird und *them*, wo plötzlich eine Grenze in verschiedene Kategorien trennt, ist also sehr beweglich und kann sich von einem Moment zum anderen verändern.

"(...) people's categories are for acting, and are significantly affected by interaction rather than contemplation. (...) under varying circumstances, certain constellations of categorization and value orientation have a self-fulfilling character, how others will tend to be falsified by experience, while others again are incapable of consummation in interaction. Ethnic boundaries can emerge and persist only in the former situation, whereas they should dissolve or be absent in the latter situations." (Barth 1969:30)

Religiöse Grenzen, die über Kategorisierungen entstehen, können sich aber auch wieder auf der universellen Ebene auflösen. Gerade was den Glauben an die göttliche Unterstützung betrifft, vermute ich, dass die Empfindungen über die verschiedenen Religionen hinweg sehr ähnlich sind.

Di: Bei mir ist diese Kette wichtig mit diesen arabischen Schriften. Ich hab auch solche Ketten mit Dreiecken.

S: Steht da auch was vom Koran drinnen?

Di: Mmh. So Minikoran.

S: Und wozu ist das? Weißt du das?

Di: Koran ist so wichtig. Da gibt so zum Beten ... und so alles, was Muslime tun sollen, und so alles.

S: Und wozu ist dieser Anhänger? Weißt du das?

Di: Der bringt mir manchmal Glück – beim Fußballspielen und so. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

S: Glaubst du auch an Gott, weil du das Kreuz trägst.

In: Ja.

S: Was bedeutet das Kreuz für dich?

In: Für mich bedeutet das, dass mich Gott immer beschützt. (Indira: 14; Interview am 11.05.2004)

"Die Re-ligio, die rückbindende Sinnsuche nach dem Wesen des Lebens, die Sorge um die Seele, geht vom Lebensweg in den Raum des Übernatürlichen, den Glauben an eine Erlösung in der Wiedergeburt, den Glauben an eine Verwandlung der Lebensenergie und andere Geisteshaltungen mehr." (Hegi 1998:312)

Auf die Frage wieso Allah für ihn so wichtig ist, bringt Yavuz mit ein bisschen verwunderter, aber sicherer Stimme seinen tiefen Glauben zum Ausdruck:

Dünyanın yaratan Allah. ... Öteki dünya var bir de. Öteki dünya biliyor musun? Cennet ya. ... İşte ...Allah'ın kimse ihtiyacı yok, sadece bizim Allah'ın ihtiyacımız var. (Übersetzung v. Verf.:)
 Allah hat die Erde erschaffen. ... Es gibt auch die Welt dort drüben (das Jenseits). Kennst du das Jenseits? Das Paradies eben. Also ... Allah braucht nicht uns, sondern wir brauchen Allah. (Yavuz: 12; Interview am 30.09.2004)

Im Anschluss daran sang Yavuz mit voller Hingabe und Liebe folgendes *ilâhi*¹⁶¹ von Abdurrahman Önül vor (Hörbeispiel 5):

Mesnevi' den ders aldım, aldım Mevlâna gibi. Uçsuz ummana daldım, yüzdüm Mevlâna gibi. (Refrain:) Sağ elimi kaldırdım, sol elimi daldırdım. Dilim(!) kalbe indirdim, döndüm Mevlâna gibi. (2x) Yüceldim döne döne, umudum hep o güne. Giderken o düğüne, gitsem Mevlâna gibi! (2x) Hayrani der aşk versin, Şems gibi yoldaş versin. Canlar kemale ersin, ersin Mevlâna gibi. (2x)	Ich studierte das Mesnevi ¹⁶² , wie Mevlâna es getan hat. In den endlosen Ozean tauchte ich ein und schwamm dahin wie Mevlâna. (Refrain:) Ich erhob meine rechte Hand und tauchte meine linke ein ¹⁶³ . Meine Zunge führte ich zum Herzen und drehte mich wie Mevlâna. Drehend erhob ich mich, meine Hoffnung lief auf diesen Tag hinaus. Zu jener Hochzeit schreitend, wenn ich doch wie Mevlâna ginge! Hayrani ¹⁶⁴ sagt: gib mir die Gottesliebe, gib mir einen Gefährten wie Schems ¹⁶⁵ . Mögen die Seelen zur Vollkommenheit gelangen, so wie Mevlâna anlangte. (Übersetzung v. Verf.)
---	--

In diesem *ilâhi* geht es um das "Eintauchen in den göttlichen Ozean" wie es der Mystiker Mevlâna Celâleddin Rumî während des rituellen Drehtanzes gelebt hat. Vielleicht wird in diesem Fall die Sinnsuche bzw. die Sehnsucht nach einem grenzenlosen *home*, also einer 'Re-ligio', ausgedrückt? Der Musikwissenschaftler Fritz Hegi stellt zur Sehnsucht nach dem Paradies eine interessante Verbindung zur Musik her:

"Die konfluente Sehnsucht nach dem Paradies, nach fließenden Vereinigungen und Verschmelzungen suchen wir mit den Formverwandlungen auch in der Klang-Komponente. Form und Klang berühren, je von einer anderen Seite, immer wieder die Punkte unserer Entstehung, den Übergang von unserm Nicht-Sein zum Sein und schwingen mit der Spirale und den Wellen ins Unbegreifliche aus. (...) Abstrakte Schwingungsräume werden über die Formen der Musik 'stofflich', greifbar, erlebbar. Die metaphysischen Dimensionen von Paradies, Religion oder Liebe haben in der Musik ihr Medium, weil Musik physikalisch fassbar ist." (Hegi 1998:312)

¹⁶¹ *ilâhi* bedeutet "Gott gehörig, göttlich" und wird verwendet als Sammelname für Hymnen, die Gott preisen. Die Wurzeln dieser Lieder, vor allem die Texte sind in der islamischen Mystik zu finden (siehe Reinhard 1984:130).

¹⁶² Das Mesnevî ist das große Lehrwerk von Mewlâna Celâleddin Rumî (Mawlânâ Ğalâl ad-Dîn Rûmî). Es umfasst rund 26000 Verse in persischer Sprache und ist "eine Umschreibung der einen umfassenden Liebe in tausenderlei Geschichten" (Ahmed 1990:218).

¹⁶³ Gemeint ist die Armposition im *semâ*, dem mystischen Drehtanz, der Mevlâna zugeschrieben wird. Die nach oben gerichtete rechte Hand empfängt den göttlichen Segen und die nach unten gerichtete linke Hand gibt an die Erde den Segen weiter (vgl. Gölpınarlı 1963:108).

¹⁶⁴ Hayrani ist der Name des Dichters (*mahlas*).

¹⁶⁵ Schems (Şams ad-Dîn von Tabrîz) war der geliebte Freund von Mevlâna, "der in ihm das Feuer mystischer Liebe entzündete" (Ahmed 1990:217).

bricht auf
grenzt ab
bricht ab
und auf

und davon
in schwimmend verbindend immer tiefer sinnende Tiefen von Klängen
und ausgreifende Muster von Sprachen
gehen über in Musik
über Trennendes hinweg
und zurück.

(Hegi 1998: 312)

Zusammenfassung

Religiöse Identitäten und Abweichungen zu den eigenen moralischen Wertevorstellungen wurden immer wieder mit Nationalitäten bzw. ethnischen Identitäten verbunden (z.B. "Türkei = Islam"), die manchmal auch mit stereotypischen Vorstellungen in Zusammenhang gebracht wurden. Auffallend ist die Diskrepanz zwischen religiöser Vorschrift bzw. idealisierter Darstellungen des eigenen moralischen Verhaltens und den Abweichungen in der gelebten Realität. So wurde sichtbar, dass christliche wie muslimische Kinder und deren Eltern die religiöse Praxis wie Beten oder den regelmäßige Gang in die Kirche bzw. Moschee sehr unterschiedlich ernst nahmen. Ebenso variierten von Person zu Person die Toleranzgrenzen bezüglich Körperlichkeit und Sexualität, selbst wenn eine Gruppe nach außen hin eine homogene Meinung vertrat. So deckten sich auch nicht die moralischen Vorstellungen und das Verhalten all jener Kinder, die ein und derselben religiösen Anschauung oder sogar einer Familie angehörten.

Der muslimische Religionsunterricht in der Schule wurde von etlichen Kindern als zu theoretisch und praxisfern beschrieben. Auch dürfte kaum etwas über andere Religionen mitgeteilt worden sein, sodass bei den meisten Kindern die Kenntnis über andere Religionen sehr gering war. Dort, wo mehr Wissen vorhanden war, wurde es auf eigene Initiative und nicht in der Schule erworben. Auffallend war außerdem, dass beim Vergleichen der Religionen die Differenzen klar in den Vordergrund gesetzt wurden, Gemeinsamkeiten hingegen waren kaum bekannt. Ein paar wenige Kinder wussten zumindest, dass 'Gott' und 'Allah' dasselbe bedeuten. Der Glaube an eine göttliche transzendente Kraft bzw. Gott oder Allah scheint jedenfalls etwas Religionen-Übergreifendes zu sein, die/der wie eine schützende Hand – besonders in schwierigen Momenten – da ist. Sichtbar wurde dieser Glaube bei einem Großteil der Kinder durch das Tragen von religiösen Anhängern bzw. Armbändern.

7.3. Musik und Tanz

"Identity is not a thing but a process - an experiential process which is most vividly grasped as music. Music seems to be a key to identity because it offers, so intensely, a sense of both self and others, of the subjective in the collective." (Frith 1996:110) "Music constructs our sense of identity through the direct experiences it offers the body, time and sociability, experiences which enable us to place ourselves in imaginative cultural narratives. Such a fusion of imaginative fantasy and bodily practice marks also the integration of aesthetics and ethics." (Frith 1996:124)

Der Effekt des Wiedererkennens und der Identifikation

Für bestimmte Projekte oder einfach nur auf Wunsch der Kinder wurde während der Betreuungszeit hin und wieder ein Kassettenrekorder mit Cd-Funktion mit in den Park genommen. Dazu gehörte auch die internationale Popmusik-Sammlung, die aus den mitgebrachten CDs der Kinder in den jeweiligen Muttersprachen zusammengestellt worden war und seit dem ersten Musik-Mix-Projekt¹⁶⁶ mit großer Begeisterung zum Einsatz kam. Die Wirkung dieser Lieder war enorm: Über sie wurden plötzlich Identitäten sichtbar gemacht, von denen ich bis dahin noch nichts gewusst hatte. So löste zum Beispiel ein bestimmtes Lied aus dieser Sammlung, das gerade auf dem CD-Player zu hören war, bei einem Bub folgende Reaktion aus:

K: Wer hat die Musik mitgebracht? S: Ich weiß nicht. K: Sie ist rumänisch. Ich bin auch rumänisch. (Tagesprotokoll am 24.11.2003)

Diesem Phänomen des Identifizierens und Wiedererkennens eines vertrauten Songs in der Muttersprache begegnete ich im Laufe meiner Erhebungszeit sehr oft. Wesentlich dabei ist, dass dies nicht in einem häuslichen Rahmen geschah, wo diese Musik vielleicht nicht etwas besonders Außergewöhnliches darstellte, sondern in einem öffentlichen Raum, in dem auch andere Sprachen als zu Hause gesprochen wurden. Dass es sich bei der konkreten Musik um etwas Besonderes handelte und Kinder dabei affektiv berührt wurden, zeigte sich in der Reaktion des Höherdrehens der Lautstärke¹⁶⁷, an den glänzenden Augen und einem strahlenden Gesichtsausdruck sowie in Aussagen wie: "Solches Lied haben wir auch zu Hause!"¹⁶⁸ oder "Das kenn ich!"¹⁶⁹ Bei der Aktion 'Was ist Was?' (siehe unten), wo ich den Kindern verschiedene Klänge und Melodien vorspielte und sie diese auf der Aufnahme wieder erkennen und der dazugehörigen Flöte zuordnen mussten, wurde dieses Phänomen besonders sichtbar:

¹⁶⁶ Diese Aktion fand im Herbst 2002 statt.

¹⁶⁷ Willy drehte die Party-Mix-CD lauter, als er ein Lied in serbischer Sprache hörte (Tagesprotokoll am 10.03.2005).

¹⁶⁸ Angela, als sie ein Lied von der serbischen Popsängerin Seka Aleksić im Kinderclub hört (Tagesprotokoll, 6.4.2005).

¹⁶⁹ Zelko, der die Musik von O-Zone hörte und dazu sagte: "Das kenn ich! Das ist Rumänisch. Er sagt - ich bin ein Soldat" (Tagesprotokoll am 06.04.2005).

Während ich das türkische Lied *Sarı Gelin* auf der Kaval (Hirtenflöte aus der Türkei) anspiele, spitzen fast alle Kinder mit türkischem Hintergrund die Ohren. Zwei singen das Lied sogar auf eigenen Impuls hin mit. Hatice meint dazu mit glänzenden Augen: "Ur schöne türkische Musik!" (Hatice: 8; Tagesprotokoll am 11.10.2006)

Ein Bursche, der zuvor bei *Sarı Gelin* mitsang, erkennt mit Freude die Melodie von *Bint-i Ş-Şalabiya*, die ich auf der tunesischen Nay vorspiele, wieder. Obwohl dieses Volklied eigentlich aus dem Libanon kommt, erkannte es ein Bursche, da es in der Türkei als Filmmusik verwendet wurde. (Tagesprotokoll am 11.10.2006)

Ein besonders großer Enthusiasmus zeigte sich auch beim Wiedererkennen von Abbildungen bestimmter SängerInnen und Musikgruppen¹⁷⁰, die für die Collage auf dem Tisch zur Auswahl ausgebreitet lagen. Folgende Interviewpassagen mit Cetin (Collage 5) und Januz (Collage 6), die schon seit zwei Jahren dicke Freunde waren, bringen dies zum Ausdruck:

Ja: He, ich kenne ihn!
S: Wer ist das?
Ja: Usher.
Ce: Ist das Eminem?
Ja: Das ist nicht Eminem.
S: Doch, das ist Eminem.
Ce: Stoja!
Ja: Herst Eyüp, ich hau dich.
Ce: Was?
Ja: He, ich will auch das kleben - Eminem.
Ce: Tarkan!
Ja: He, ich will auch Eminem.
Ce: Ich darf es aussuchen.
Ja: He, das hab ich! Misin Rogova – albanische! Hajde Lulekuqe!
S: Schau, da ist ein Bild von Gjyste Vulay – die hast du mir doch genannt, oder?
Ja: Ja! Das nehme ich nach Hause.
S: Nein, komm, ich kopier es dir noch mal. Kleb es auch auf.
Ja: Das hab ich! Alle zwei! (er zeigt auf Misin Rogova und Gjyste Vulay) Das kenn ich aber. Das hab ich zu Hause!
Auf Kassette [von Misin Rogova] hab ich es auch. Von Gjyste Vulay hab ich CD!
S: Kleb's hier auf. Ich kopier dir das noch mal.
Ja: Hast auch Adelina? Indira! Das mag ich.
Ce: Wäh. ... he, da hast du deine Sänger.
Ja: Kopier mir die drei!
S: Na die sind eh doppelt. Das eine kannst du haben.
Ja: Echt? Kann ich die nehmen?
Ce: He, gib deinen Vater!
Ja: Herst, ich hau dich herst! Das ist nicht mein Vater! [gemeint ist Misin Rogova]
Ce: Es gibt Shakira! ... Shakira, Shakira!
Ja: Indira nehme ich auch. ... Hast du noch mehr albanische Musik?
S: Du kannst noch Namen dazu schreiben auf das Papier.
Ja: Adelina.
Ce: Ich bin fertig.
Ja: Die drei. (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Vor allem auf der emotionalen und mentalen Ebene scheinen Lieder, Songs oder markante Melodien eine starke Wirkung zu erzeugen, besonders dann, wenn damit über das Sinnengedächtnis des Gehirns¹⁷¹ schöne und intensive Momente des Lebens verbunden werden: "Sie lösen durch ihren assoziativ-erzählenden Gehalt verschüttet geglaubte Bilder und Stimmungen wieder aus" (Hegi 1998:209). So meinte Indira, welche die Gruppe *Overground* als eine ihrer Lieblingsgruppen anführte, dass deren Musik sie immer an ihren Freund bzw.

¹⁷⁰ Dazu hatte ich im Vorfeld der Interviews die Lieblingsbands der Kinder in Erfahrung gebracht. Sofern es möglich war, borgte ich mir die CD-Covers aus und kopierte sie oder aber ich erwarb die Kassetten selber z.B. in einem Video/CD-'Jugo'laden, einem türkischen 'Krämerladen oder einem albanischen Reisebüro.

¹⁷¹ Das Sinnengedächtnis bildet neben der episodischen, semantischen und prozeduralen eine weitere Form des Langzeitgedächtnisses. Die über den Hörnerven eingehenden Impulse werden im Gehirn mit bereits gespeicherten Informationen und Strukturen aus früheren Wahrnehmungen in Verbindung gebracht. "Auch Geräusche, Gerüche oder Berührungsempfindungen können solche Bekanntheitserlebnisse mit sich bringen. Die früheren Erfahrungen haben Spuren hinterlassen und bewirken, dass wir bei erneuten Wahrnehmungen des Gleichen die Dinge rascher erkennen, uns sogleich viel besser auskennen und zurechtfinden" (Spitzer 2003: 116 ff.).

inzwischen Verlobten in Serbien erinnere¹⁷², der diese Musik ebenfalls andauernd singe. Wohlempfinden, das durch eine bestimmte Musik ausgelöst wird, kann sich aber auch auf der physischen Ebene zeigen, in diesem Fall im Bauch:

S: Was hörst du am liebsten für Musik?

Ja: Misin Rogova, Gjyste Vulay, Adelina, Tingulli 3.¹⁷³ Viele Sachen. Es sind ur gute. Die liebe ich, wenn sie singen.

S: Wieso liebst du sie?

Ja: Ich liebe sie – etwas im Bauch tut sich, wenn wir schöne Musik hören, wie wenn es so cool aussieht.

S: Wenn du ihre Musik hörst, Erinnerst du dich an etwas?

Ja: Schau, wenn ich cool bin – wenn die Musik da ist – dann komm ich cool dazu (lacht). (Januz: 11; Tagesprotokoll am 14.09.2004)

Diese Emotionen können so stark sein, dass sie sogar 'bedenkliche' Dimensionen annehmen können:

Ein Kind legt die CD von *Seka Aleksić* in den CD-Player. Zelko kommt herbeigelaufen und dreht leise. Wenn sein Schwester Ivana diese Musik hört, möchte sie nicht mehr nach Hause und fängt zum Weinen an. Sie liebe diese Musik. In der Tat kommt Ivana sofort strahlend dazu, hält die Hülle in der Hand und möchte sie nicht mehr hergeben. (Zelko: 12, Ivana: 4; Tagesprotokoll am 06.04.2005)

Obwohl die Musik in den jeweiligen Muttersprachen der Kinder in ihrem Alltag anscheinend eine wichtige Rolle einnahm, und die meisten Kinder angaben zu Hause viele CDs bzw. Musikkassetten davon zu besitzen, kam zu Beginn meiner Betreuungszeit im betreffenden Park keines der Kinder auf die Idee diese Musik von selbst mitzubringen, um sie den anderen vorzuspielen. Erst als im Rahmen eines Projekts mit den Kindern gemeinsam ein Musik-Mix zusammengestellt wurde und konkret dazu aufgefordert wurde, zeigten sie ihre Freude darüber und brachten ihre Lieblingsmusik in den verschiedenen Sprachen mit und nicht nur englischen Pop, Rap oder HipHop. Offensichtlich trugen auch die Anerkennung und das Interesse, welches wir als BetreuerInnen ihrer Musik entgegenbrachten, stark dazu bei, dass sie uns gegenüber 'ihre musikalische Welt' öffneten. Im Laufe der zwei Jahre danach war die internationale CD-Sammlung zum selbstverständlichen Inventar geworden und es wurde auch nicht mehr nur englische Musik für Brake Dance verwendet. Sehr oft fragten Kinder mich auch um Erlaubnis, sich eine CD auszuborgen zu dürfen, die ich auf ihre Empfehlung für den Kinderclub gekauft hatte.

Was prägt den Musikgeschmack?

Um welche Musik, die die Kinder so anspricht handelt es sich nun im Konkreten? Paulina (Collage 10), die den Kindergarten noch in Polen besucht hatte und angab, mit ihren Eltern fast jedes zweite Wochenende zu ihrem Ferienhaus in die Nähe von Warschau zu fahren, erzählte zum Thema Lieblingsmusik folgendes:

¹⁷² Interview am 12.05.04.

¹⁷³ Sämtliche angeführte InterpretInnen singen auf Albanisch.

S: Welche Musik hörst du am liebsten?
 Pa: Pop, ich meine ... Rappen oder solche Sachen, so wie Eminem, Fifty Cent, und auch solche wie Ichtroje¹⁷⁴, auch solche lustige, nicht nur so geile wie Rappen, sondern auch andere.
 S: Welche andere?
 Pa: So wie Ichtroje, aber solche jugendliche Musik, nicht so wie zum Beispiel Shoppen.
 S: Wie heißen die? Ist das eine Gruppe?
 Pa: Nein, das ist so wie Wolfgang Amadeus Mozart, solche alte Musik.
 S: Ah Chopin! Die magst du nicht?
 Pa: Nein, das ist so fad!
 S: Und das hören deine Eltern oder wie?
 Pa: Mein Vater mag so alte Musik.
 S: Meine Eltern auch.
 Pa: Echt? Du nicht, geh?
 S: Manchmal schon.
 Pa: Manchmal mag ich Walzer.
 S: Kannst du Walzer tanzen?
 Pa: Nein. Kannst du Walzer tanzen?
 S: Mmh. Ich hab es in der Tanzschule gelernt.
 Pa: Echt? Ich wollt – wir ham in der Schule gelernt, aber das war schon zu spät. (Paulina: 11; Tagesprotokoll am 13.07.2004)

Dass Kinder schon im Bauch der Mutter¹⁷⁵ von der Musik, welche in ihrer Umgebung gehört wird, etwas mitbekommen und dadurch schon sehr früh eine Vertrautheit entstehen kann, ist längst schon wissenschaftlich bestätigt (siehe Spitzer 2003:154). Das heißt natürlich nicht automatisch, dass dem Kind diese Musik später unbedingt gefallen muss, wenn auch ein gewisser Bezug oder eine Vertrautheit dadurch vorhanden ist. Jedenfalls wäre es sicherlich falsch zu behaupten, dass diese primordiale Erfahrung die einzig Prägende sei. So ist auch das soziale Umfeld, indem sich das Kind im Laufe seiner Entwicklung bewegt, wesentlich und prägt den Musikgeschmack sowie die Wiederfindung des Selbst in der Musik:

"Music, like identity, is both performance and story, describes the social in the individual and the individual in the social, the mind in the body and the body in the mind; identity, like music, is a matter of both ethics and aesthetics" (Frith 1996:109).

Neben den älteren Geschwistern dürfte vor allem der gleichaltrige Freundeskreis und das, was gerade in den Medien zu den Hits gehörte, einen prägenden Einfluss auf den Musikgeschmack der Kinder ausgeübt haben.

Ich erinnere Clarisse, dass sie für unsere Radioaufnahmen das nächste Mal nicht ihre Lieblingsmusik vergessen soll mitzunehmen. Darauf meint sie: "Nein, ich nehme eine gemischte CD mit, mit englischer und deutscher Musik." Als ich sie darauf hinweise, dass Musik in allen Sprachen möglich ist, antwortet sie: "Ich habe auch in meiner eigenen Sprache Musik, die kann ich auch mitnehmen. Mein Vater hat einen ganzen Kasten voll mit arabischer Musik. Mein Bruder hört nur deutsche und englische Musik." (Tagesprotokoll am 30.06.2003)

Paulina, die sich gegenüber der 'nicht jugendlichen' Musik ihrer Eltern etwas abgrenzte, zeigte dennoch ihr Interesse für Walzer. Entscheidend dürfte in diesem Fall das positive Erlebnis in der Schule gewesen sein, wo sie eingebettet in das Kollektiv mit ihren gleichaltrigen SchulfreundInnen Walzer tanzte. Dieses direkte Erleben ist es auch, das nach Simon Frith den Identitätsprozess auf der subjektiven aber auch auf der kollektiven Ebene entscheidend mitgestaltet:

¹⁷⁴ Die aus Polen stammende Pop-Band trat am Eurovision Song Contest 2003 mit dem drei sprachigem Lied "Keine Grenzen - Zadnych Granic" auf. Siehe URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Ich_Troje, <http://www.ichtroje.pl> [20.04.2009].

¹⁷⁵ Sogar bestimmte Sprachmelodien können beim Fötus das Phänomen der Habituation auslösen (Spitzer 2003:151).

"The issue is not how a particular piece of music or a performance reflects the people, but how it produces them, how it creates and constructs an experience - a musical experience, an aesthetic experience - that we can only make sense of by taking on both a subjective and a collective identity. The aesthetic, to put this another way, describes the quality of an experience (not the quality of an object); it means experiencing ourselves (not just the world) in a different way. My argument here, in short, rests on two premises: first, that identity is mobile, a process not a thing, a becoming not a being; second, that our experience of music - of music making and music listening - is best understood as an experience of this self-in-process." (Frith 1996:109)

Auch auf Cetin und Januz dürften die Erlebnisse aus dem Musikunterricht in der Schule einen großen Eindruck hinterlassen gehabt haben. Das persönliche Engagement und die Vorbildwirkung von Personen wie BetreuerInnen und LehrerInnen spielt demnach in diesem Prozess der Identifizierung eine nicht zu unterschätzende Rolle.

S: Kannst du die Musik aufzählen, die du am liebsten hörst?
Ce: So alte Musik oder neue?
S: Alles was du gerne hörst, alt und neu.
Ce: Von alten mag ich am besten Mozart.
Ja: Ich kenne auch Mozart!
S: Wo hast du ihn kennen gelernt?
Ce: Ich hab ihn zu Hause.
S: Du hast ihn zu Hause?
Ce: Mozart, Johann Strauß, Ludwig van Beethoven, ... eh ... Noch eine gibt es mit...
Ja: Mit 'S' gibt's, ich weiß nicht, hab vergessen. Wir haben Mozart...
Ce: Antonio
S: Antonio Vivaldi meinst du?
Ce: Ja.
S: Ihr habt CDs von denen zu Hause?
Ce: Nicht CDs, sondern ich hab das gelernt.
S: Ach so in der Schule.
Ja: Bei Schule haben wir mit Frau Lehrerin gesehen das Haus bei Mozart Madea – wo Frau und Mann war. Wir gehen da – diese Knochen. Mozart war dort mit dieser Frau. Wir sind da drinnen – diese Knochen. Woa. Die sind ur schwarz, ur alt.
Ce: Ich weiß mit wie viel Jahren Mozart gestorben ist – er war dreißig.
S: Und die Musik, wie findest du die Musik?
Ce: Sicher, super. (Cetin: 10, Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

Mozart schien bei den Kindern im Park generell sehr bekannt gewesen zu sein. So erkannten etliche während der Aktion 'Was ist Was?'¹⁷⁶ schon nach den ersten Tönen *Die kleine Nachtmusik*, als ich sie auf der Querflöte vorspielte (Hörbeispiel 20) und riefen sofort stolz: "Das ist Mozart!" Obwohl das noch nicht heißt, dass Mozart damit zu den favorisierten Musikidolen der Kinder gehörte, wurde zumindest durch die gute und spannende Vermittlung der Lehrerin das schon vertraute Musikrepertoire mit Mozart und seiner Musik erweitert.

Traditionelle Musik jedoch, die mit Dorffesten in Verbindung gebracht wurde und vielleicht von den Eltern gerne und viel gehört wurde, stieß bei manchen Kindern, wie auch bei Kristina, auf Widerstand:

S: Welche Musik hört deine Mutter am liebsten?
Kr: Bosnische Musik.
S: Und hörst du die mit ihr zusammen?

¹⁷⁶ Diese Aktion wurde im Rahmen des Sommerschlussfestes am 11.10.2006 durchgeführt.

Kr: Manchmal. Es gibt manche, die wir mögen – diese, die jeder kennt. Und es gibt solche Volksdinger aus Kroatien, die hasse ich, und dann muss ich aus dem Haus gehen.
 S: Wieso?
 Kr: Sie schreien immer so rum. Omas – auf Festen, Omas – an manchen Tagen denken Omas sie sind krank, sie sagen: "Ah, ah, ah", und dann wenn sie diese Musik hören, dann tanzen sie, als ob nichts wäre. Sie tanzen wie dreißig Jahre. Und im Alltag, da täuschen sie vor, dass sie krank sind.
 S: Na gut, aber die Musik hilft ihnen anscheinend doch. ... Wie tanzen sie dann?
 Kr: Im Kreis.
 S: Kannst du das auch?
 Kr: (lacht) Nein ... zum Glück.
 S: Wieso zum Glück?
 Kr: Keine Ahnung. Es schaut blöd aus.
 S: Aber hast du nicht mal überlegt einen Kurs zu machen?
 Kr: Volkstanz – meine Mutter will.
 S: Deine Mutter will, dass du ihn machst?
 Kr: Mmh. Vielleicht mach ich's vielleicht nicht. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Diese auffallende Abneigung gegenüber Rundtänzen beobachtete ich bei etlichen Kindern, die zwar sehr wohl diese Tänze von Hochzeiten kannten, jedoch nicht wirklich zu begeistern waren sie mit uns im Park zu tanzen. Nur ganz selten geschah es, dass sich auch ältere Mädchen (10-14 Jahre) in einer guten Stimmung mitreißen ließen und Hände haltend mit Begeisterung 'mithüpften'. Willy, der im Park als ein Außenseiter galt, zeigte hingegen sein Interesse für diese Musik, indem er mir auf seinem Handy ein serbisches Lied vorspielte, dass er von Hochzeiten kannte. Ein anderes Mal brachte er eine rumänische CD mit, die er im Kinderclub in den CD-Player einlegte, dazu mitsang und dabei 'entladende' Ausrufe von sich ließ, wie ich sie selbst auch von griechischen Volksfesten kenne. Allerdings hörte er damit sofort auf, als Burschen in seiner Alterstufe den Raum betraten¹⁷⁷. Die Sympathie zu dieser Musik im Kinderclub oder auch Park zu zeigen, hing also sehr von der Umgebung ab und wie diese der Musik gegenüber eingestellt war oder nicht. Manchmal reichte auch nur ein positiver Impuls von außen, der dass das eine oder andere Kind mitriss:

Auf dem CD Player spielt gerade ein serbischer Mix. Zelko holt die Darbuka und trommelt dazu. Ich stehe auf und beginne einen Kreistanz zu tanzen. Daraufhin erhebt sich auch Bobby, tanzt zwar andere Schritte dazu, aber ist in seiner Hochstimmung. (Zelko: 11; Tagesprotokoll am 06.12.2004)
 Eine Woche später erzähle ich den anderen Kindern, dass Zelko so gut getanzt hat, worauf er sofort aufsteht und noch einmal eine kurze Vorführung macht. (Tagesprotokoll am 13.12.2004)

Die positive Anerkennung trug also dazu bei, dass Bobby gerne noch einmal tanzte. Eine ähnliche Situation ergab sich in einem Gespräch über Roma:

Ich frage Willy, ob auch er ein Rom sei, worauf er verneint. Aber seine Familie kenne viele Roma und sein Vater meint, dass die Roma die beste Musik machen. Darauf erzählt Zelko, der auch Romanes spricht, und sich scheinbar über die Aussage von Willy gefreut hat, dass auch er Keyboard spiele. (Willy: 13, Zelko: 11; Tagesprotokoll am 21.04.2004)

Nachdem wir ein Keyboard für den Kinderclub neu bekommen hatten, spielte Zelko immer wieder mit sehr großer Leidenschaft eine Begleitung, die durch eine Melodie, einen Rhythmus aber auch einer Dynamik und Form gekennzeichnet ist, die für Hochzeitsmusik am Balkan typisch zu sein scheint (Hörbeispiel 6). In der Tat erzählte Bobby eines Tages, dass er diese Melodie von seinem Onkel gelernt hatte, der oft auf Hochzeiten spielte. Auch Ceylan, die im Rahmen der Aufnahmen für die Radiosendung von ihrer Freundin Indira interviewt wurde und das folgende Lied vorsang (Hörbeispiel 8), dürfte ebenfalls einen positiven Bezug zu

¹⁷⁷ Tagesprotokoll am 22.03.2004 und am 15.12.2004.

Volksliedern gehabt haben, selbst wenn dieses Lied nicht zu ihrer Lieblingsmusik gehörte:

Ce (singt): *Hoplane Çekirge, ziplane Çekirge. Benimle canım Çekirge, bıdabıdabıdabıda Çekirge. Çekirgenin hayatında, Çekirgenin hayatında. Ziplane Çekirge, benimle canım Çekirge, bıdabıdabıdabıda Çekirge.*
In: Was heißt *Hoplanın Çekirge*?
Ce: Der Grashüpfer hüpfet.
In: Und um was geht es in diesem Lied?
Ce: Es hüpfet und hüpfet mein Grashüpfer.
In: Ist es für Erwachsene, für Kinder oder beide?
Ce: Alle beide.
In: Von wo hast du das Lied gelernt?
Ce: Eh ... von Hochzeit – die Männer singen das und ich hab das gehört und hab gelernt.
In: Gefällt dir das Lied?
Ce: Ja.
In: Ist es dein Lieblingslied?
Ce: Nein.
In: Was ist dein Lieblingslied?
Ce: Eh ... von *Ceylan* die Musik.
In: Du heißt doch selbst *Ceylan*.
Ce: Ja, es gibt auch *Ceylan* Musik. (Ceylan: 13, Indira: 14; Radioprojekt am 03.07.2003)

Leider vergaßen wir für den Schnitt der Aufnahmen, den eine Praktikantin vom Medienzentrum machte, eine CD von *Ceylan* mitzugeben, weshalb beim Endprodukt *Tarkan's* Musik im Anschluss an diese Interviewpassage zu hören ist. Dennoch ist auch er ein Sänger, der eindeutig zu den Favoriten der meisten Kinder mit türkischem Hintergrund zählte und der Kategorie Popmusik zugeordnet werden kann. Aber auch unter vielen Kindern, die nicht türkisch sprachen, war *Tarkan* ein Begriff und gerne gehört. Fraglich ist, ob es der Musikstil alleine war, durch den *Ceylans* Popmusik dem Volkslied vorangestellt wurde, oder ob nicht auch die Persönlichkeit einer zeitgenössischen Sängerin für die Popularität dieses Songs entscheidend beitrug. So ähneln meinen musikalischen Erfahrungen nach auch die Melodien und Rhythmen der Musik des aus Albanien stammenden Sängers *Misin Rogova* so manchen Volksliedern¹⁷⁸, die ich von Festen am Balkan kenne. Sein Musikstil und seine Texte scheinen jedenfalls dazu beizutragen, dass er von den albanisch sprechenden Kindern sehr verehrt wurde:

Ja: Mein Bruder will, wenn er heiratet diesen Mann nehmen – *Misin Rogova*.
S: Dass er bei der Hochzeit spielt?
Ja: (bejahend) Mmh.
S: Ich hab eine CD von ihm gekauft. Wir haben sie jetzt auch im Kinderclub.
Ja: (mit aufgeregter Stimme) Wo ist das? Kannst du mir geben?
S: Hast du sie nicht?
Ja: Ja, aber die CD hab ich nicht. (Januz: 11; Interview am 14.09.2004)

"(...) tradition, too, is always being made and remade. Tradition is fluid, it is always being reconstructed. Tradition is about change – change that is not being acknowledged." (Sarup 1994:97)

In diesem Sinne dürften sogar Kreistänze eine andere Wertigkeit erhalten, wenn sie von Popstars wie *Seka Aleksić*¹⁷⁹ und zu deren Musik getanzt werden. Eine der vielen Kinder im Park, die *Seka Aleksić* Bewunderung und Verehrung entgegenbrachten, war Susi (Collage 4):

¹⁷⁸ Obwohl nach den Aussagen eines Mädchens es sich bei der Musik von *Misin Rogova* angeblich um keine Volkslieder handelt.

¹⁷⁹ Vgl. URL: <http://www.sekaaleksic.com> [20.04.2009].

S: Tanzst du auch manchmal?
 Su: Na. Selten. Ich bin ein schämlicher Typ.
 S: Und Kreistänze, wo man sich an den Händen hält, kennst du die?
 Su: Ja, kenn ich.
 S: Und, wie sind die?
 Su: Gut. Die *Seka Aleksić* kann das ur gut. ... Ich hab ein DVD-Lied, wo sie das singt: "He, dass ich ein Bub bin."
 Und dann tanzt sie so im Kreis.
 S: Mit anderen zusammen.
 Su: Na, alleine. Und dann tut sie aus dem – ah Bauch tanzen.
 S: Kreistänze werden doch normal mit anderen zusammen getanzt, oder?
 Su: Ja ja.
 S: Kannst du das auch?
 Su: Ja.
 S: Und wo tanzt wird so getanzt?
 Su: Auf Hochzeiten oder so was. (Susi: 14; Interview am 11.05.2004)

Wie etliche Kinder vom Park¹⁸⁰ begeisterte die Musik von *Seka Aleksić* und die Art wie sie tanzt auch Susi's Bruder Willy, sodass er sie eines Tages in den CD-Player einlegte und dazu mit vollster Hingabe seinen Bauch schaukelte¹⁸¹. Die überaus positiv beschriebenen Charaktereigenschaften des Idols *Seka Aleksić* und deren mitreißende Musik scheinen dabei eine Art idealisierte heile Welt zu erzeugen, die zumindest für den Augenblick des musikalischen Erlebens Realität werden. Simon Frith erklärt dieses Phänomen folgendermaßen:

"But if musical identity is, then, always fantastic, idealizing not just oneself but also the social world one inhabits, it is, secondly, always also real, enacted in musical activities. Music making and music listening, that is to say, are bodily matters, involve what one might call social movements. In this respect, musical pleasure is not derived from fantasy - it is not mediated by daydreams - but is experienced directly: music gives us a real experience of what the ideal could be." (Frith 1996:123)

Neben *Eminem* wurde von den Kindern sehr oft *Usher* als ein Lieblingssänger erwähnt. Auch Georg (Collage 17) himmelte ihn und speziell seine Tanzkünste an:

S: Die Yvonne Catterfield hörst du anscheinend gerne.
 Ge: (bejahend) Mmh. ... Sie singt jetzt in kidy contest, sie moderiert jetzt im kidy contest.
 S: Und wie gefällt dir Usher?
 Ge: Usher ist der beste.
 S: Ja? Wieso ist er der beste?
 Ge: Er kann ur gut tanzen. Er ist von allen Sängern der beste. ... Er hat ur viele Fans und alles.
 S: Tanzst du auch gerne?
 Ge: Nicht so, aber Brake Dance tu ich gerne. (Georg: 11; Interview am 09.07.2004)

So wie mit Hilfe der Musik eine Fantasiewelt komponiert werden kann, die jedoch direkt erlebbar ist, werden demnach auch die Persönlichkeiten von Popstars gerne idealisiert dargestellt. Abweichungen vom gesellschaftlichen Normverhalten wurden dabei von Kübra und Elif zwar kritisiert aber letzten Endes dennoch akzeptiert:

Kü: Einmal hat diese *Gülben Ergen* mit einem Mann geschlafen, und ein dritter war dabei, aber *Gülben Ergen* wusste das nicht, jemand hat das alles auf eine Kamara aufgenommen, und dann in *haber*¹⁸² in Programmen im Fernsehen, ist ein Bericht raus gekommen. Und jetzt irgendwie – sie geht raus, und sie schämt sich nicht einmal. Ja die Sänger sind so.
 El: Weil manche fragen zum Beispiel mit Mikrofon: "Was würden Sie tun, wenn Sie Ihren Freund mit einem anderen Mädchen zum Beispiel so sehen und ... eh ... befreundet wird." Und sie sagt: "Dann werd ich mit ihm Schluss machen", und so weiter.
 (Kübra: 11, Elif: 12; Interview am 21.04.2004)

¹⁸⁰ Die meisten dieser Kinder hatten einen serbisch/kroatisch/bosnischen Hintergrund, aber auch Özgür, dessen Eltern aus der Türkei kamen, gefiel die Musik von *Seka Aleksić* sehr.

¹⁸¹ Tagesprotokoll am 24.11.2004.

¹⁸² Türk.: Nachrichten.

Interessant erscheint mir der kritische Umgang mit dem Verhalten von Popidolen wie Gülben Ergen, die moralische Grenzen in Zusammenhang mit Geschlecht, aber auch Körper und Kleidung aus der Sicht mancher Kinder überschritten haben, aber dennoch akzeptiert und gerne gehört wurden. Dienen diese Popstars vielleicht als Projektionsfläche von Sexualität, die in konservativen Kreisen in der Öffentlichkeit sonst eher tabuisiert wird? So wurden auch bei *Puma* moralisch korrekte Verhaltensweisen, wie zum Beispiel 'keine Mädchen anfassen', als Kriterien für die Gruppenmitgliedschaft erwähnt, während etliche ihrer Mitglieder wie Kemal (Collage 11), Yavuz (Collage 13) und Mustafa (Collage 14) ziemlich erotische Kassettencovers der Popsängerinnen *Sibel Can*¹⁸³ und *Petek Dinçöz*¹⁸⁴ für ihre Collage aussuchten. Ihr Freund Yusuf, der ebenfalls Mitglied bei *Puma* war, klebte sogar das Bild von *Seka Aleksić* direkt neben die Abbildung der Sultan Ahmet Moschee (Collage 12), was darauf schließen lässt, dass sehr unterschiedliche Lebensanschauungen und *home-markers* neben einander existieren können. Einen wesentlichen Einfluss spielen hierbei die Massenmedien. Appadurai drückt dies in folgenden Worten aus:

"The imagination – expressed in dreams, songs, fantasies, myths, and stories – has always been part of the repertoire of every society, in some culturally organized way. But there is a peculiar new force to the imagination in social life today. More persons in more parts of the world consider a wider set of possible lives than they ever did before. One important source of this change is the mass media, which present a rich, ever-changing store of possible lives, some of which enter the lived imaginations of ordinary people more successfully than others." (Appadurai 1996:53)

Ülkü, deren Mutter sich an die islamischen Kleidervorschriften¹⁸⁵ genaustens hielt, meinte, dass die türkischen Sängerinnen *Sibel Can* und *Petek Dinçöz* "ur schön" seien, "sogar blonde Haare bis zu den Hüften" hätten und außerdem sehr schön Bauchtänze würden¹⁸⁶. Obwohl fast alle Mädchen, aber auch Burschen im Park, einen relativ großen Bezug zu Bauchtanz hatten und immer wieder bei Musik in dieser Weise tanzten, stellte ich einen sehr unterschiedlichen Umgang in der Öffentlichkeit damit fest (siehe oben im Abschnitt über Religiösitäten und moralische Wertevorstellungen). Mehr möchte ich auf dieses Thema nicht eingehen, obwohl eine weitere Untersuchung sicherlich interessant wäre. Tatsache ist jedenfalls, dass der Umgang mit Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität sehr unterschiedlich gehandhabt wurde und Vorstellungen sowie kulturelle Muster darin weitergegeben wurden – auch wenn die Kinder die von der Gesellschaft aufgestellten Grenzen dabei gerne übertraten und damit experimentierten. Die Politikwissenschaftlerin und Philosophin Seyla Benhabib meint dazu:

¹⁸³ Vgl. URL: <http://www.sibelcan.com.tr/albumler.html> [18.5.2009].

¹⁸⁴ Vgl. URL: <http://www.petekdincoz.tv/> [18.05.2009].

¹⁸⁵ Über die unterschiedlichen Interpretationen und praktischen Handhabungen der muslimischen Kleidervorschriften bin ich mir durchaus bewusst. Ich ziehe in diesem Zusammenhang das Verständnis der betreffenden Mutter eben zu 'islamisch korrekter Kleidung' heran, welches sich in der Art wie sie sich kleidet – immer lange Ärmel, ein langes Kleid und ein Kopftuch, das den Halsausschnitt verdeckt – zeigt. Im Koran wird diesbezüglich insbesondere in zwei Stellen darauf Bezug genommen: Die eine Stelle handelt über das Herunterziehen eines Gewandes (über den Kopf), um "(als ehrbare Frauen) erkannt und daraufhin nicht belästigt" zu werden (Koran 33:59). Bei der anderen geht um das Verdecken des Halsausschnitts durch ein Tuch (Koran 24:31), um, wie auch von den Männern verlangt wird, die Scham zu bewahren. Von einem Gesichtsschleier wird im Koran jedoch nichts erwähnt (vgl. Gingrich 2001: 224).

¹⁸⁶ Tagesprotokoll am 17.03.05.

"The gender-sex system is the grid through which the self develops an embodied identity, a certain mode of being in one's body and of living the body. The self becomes an I in that it appropriates from the human community a mode of psychically, socially and symbolically experiencing its bodily identity. The gender-sex system is the grid through which societies and cultures reproduce embodied individuals."
(Benhabib 1992:152)

Eine nicht zu unterschätzende Rolle in diesem Zusammenhang spielt sicherlich auch das Fernsehen. So war es eine Zeit lang unter den Kindern, Mädchen wie Burschen Mode, in Anlehnung an die *Mini-Playback-Show* Poplieder mit Playback aus dem CD-Player vorzutragen. Die Bewegungen dürften viele dabei eins zu eins von den InterpretInnen aus dem Fernsehen abgesehen haben.

Die Bedeutung der neuen Medien

Eine sehr wichtige Funktion bei der Wiedergabe und Verbreitung von Musik liegt sicherlich bei den Medien. Leider wurde jedoch bisher in den lokalen Radiosendern das Potential internationaler Popmusik noch viel zu wenig erkannt:

Willy bringt eine CD mit, auf der 'serbischer Mix' steht und legt sie in den Rekorder. Ich sage zu ihm, dass es schade ist, dass Sängerinnen wie *Seka Aleksić* bei uns im Radio, auf Sendern wie Ö3 nicht gespielt werden. Er meint dazu, dass dort doch nur Pop gespielt wird. Auf meine Frage hin, ob das keine Popmusik ist, meint er, schon, aber niemand würde sie hier kennen und das wissen. (Willy: 13; Tagesprotokoll am 06.12.2004)

Ähnlich wie der unterschiedliche Zugang zu wirtschaftlichen Ressourcen Machtstrukturen in der Gesellschaft hervorruft, ist demnach auch die Musikkultur von einer Zentrum/Peripherie Asymmetrie geprägt:

"(...) a cultural apparatus which, however differentiated and indeed fragmented it may be, creates asymmetry in the cultural flow, and more or less pronounced center/periphery relationships." (Hannerz 1992:234)

Gleichzeitig entstehen über das Satellitenfernsehen aber auch Möglichkeiten, über sprachliche und ethnische Grenzen hinweg, Zugang zu internationaler Musikkultur zu erhalten. Cetin (Collage 5), dessen Muttersprache Türkisch ist, erwähnte als eine seiner Lieblingsängerinnen auch *Stoja*, die er vom jugoslawischen Kanal her kannte:

S: Und was hörst du sonst gern für Lieder? Was sind deine Lieblingsgruppen?
Ce: *Mustafa Sandal, Gülben Ergen, Tarkan, Mustafa Yıldız Doğan* – so türkische Musik.
S: Und sonst, andere auch noch?
Ce: Andere, ja.
S: Welche?
Ce: *Johann Strauß, Shakira, Eminem, Britney Spears...*
S: *Stoja* auch, weil du sie auf die Collage geklebt hast?
Ce: Ja.
S: Woher kennst du sie?
Ce: Vom jugoslawischen Kanal. (Cetin: 10; Interview am 14.09.2004)

Einzelne Popsänger wie *Mustafa Sandal* oder *Tarkan*, die auch von sehr vielen Kindern ohne türkischen Hintergrund gerne gehört wurden, schafften sogar den Durchbruch auf den

internationalen Musikmarkt. Ein Grund für den internationalen Erfolg dieser Musik könnte natürlich auch sein, dass beide in ihren Liedern teilweise die englische Sprache integrieren oder aber eben einzelne musikalische Komponenten verwenden, die aus der englischen Popmusik schon bekannt sind. Dennoch würde ich das Ergebnis als etwas komplett anderes bezeichnen und keinesfalls als eine globale 'Einheitssuppe'.¹⁸⁷ Die Tatsache, dass diese beiden Musiker inzwischen auch über ethnische Grenzen hinweg Popularität erfahren haben, bestätigt vielmehr die Aussage von Ian Chambers, dass aufgrund der globalen Kommunikationsstrukturen Zentren und Mechanismen imperialer Machtausübung – die Großstädte, die englische Sprache und die internationale Popmusik – auch "zu Orten und Netzwerken für die Verbreitung und Verknüpfung marginaler Kulturen werden" (Chambers, zitiert nach Bronfen/Marius 1997:15). So lernte auch Kristina (Collage 7) etliche türkische Poplieder über das Fernsehen kennen:

S: Welche Musik hörst du am liebsten?
 Kr: Kroatische Musik, zum Beispiel *Severina*.
 S: Was gibt es noch für Gruppen und Sängerinnen?
 Kr: *Indira*.
 S: Singt sie auch kroatisch?
 Kr: Keine Ahnung (lacht), jugoslawisch glaub ich. Aus Kroatien kenn ich nur *Severina*, sonst nur bosnisch.
 S: Und welche bosnischen kennst du?
 Kr: *Sinan Sakić, Dara Budamara*.
 S: Vielleicht kannst du einmal Musik von ihnen mitbringen?
 Kr: Ich hab eine ganze Lade voll mit Kassetten.
 S: Außer der *Shakira* hast du auch ein Bild von *Petek Dincöz* aufgeklebt. Kennst du noch andere türkische Sänger?
 Kr: *Mustafa Sandal*.
 S: Wo hast du ihn gehört?
 Kr: Im Fernsehen, MTV, dieses Lied 'Araber'.
 S: Du wolltest doch einmal ein türkisches Lied lernen, das vom Song Contest, soweit ich mich erinnern kann.
 Kr: Egal. Irgendeins. Ich will's nur wissen.
 S: Den Text und so.
 Kr: Ja, die ganze Sprache.
 S: Und hast du sonst noch irgendwelche Musikgruppen, die du gerne hörst?
 Kr: Alle hör ich.
 S: Und wo hörst du die meistens?
 Kr: Zu Hause. Entweder kauf ich die CD, Kasette, oder ich höre sie im Fernsehen, und dann kauf ich sie mir.
 S: Und kannst du auch über das Internet Musik hören?
 A: Ich habe keinen Internetanschluss. (Kristina: 12; Interview am 29.07.2004)

Obwohl nur wenige Kinder im Park über einen Internetzugang zu Hause verfügten, fanden die meisten bei Bedarf eine Möglichkeit wie im Internetcafe oder bei Freunden, so auch Willy:

S: Und was hörst du gerne für Musik?
 Wi: Ich hör *No Angels, Pop, Seka Aleksić*, serbische Musik – so was jetzt modern ist, was neu ist und so.
 S: Und woher weißt du was gerade in Serbien modern ist?
 Wi: Na. Ich höre so zirka was neu herauskommt, ich hör's mir an bei Freunden über's Internet. (Willy: 13; Interview am 27.04.2004)

Auch Obrad verbrachte viel Zeit mit seinem Cousin Willy, der zu Hause einen Internetzugang hatte, und wo sie sich auch viel Musik anhörten, wie zum Beispiel "Rappen, von *Fifty Cent*, von *Seka Aleksić* und von *Dupack*."¹⁸⁸ Über die neuen Medien entstehen also, wie schon im Kapitel über das Ferienhaus erwähnt wurde, transnationale Räume, die über die Ländergrenzen hinwegreichen und wo Lokalitäten auch ohne physische Präsenz über den Webespace erlebt werden können:

¹⁸⁷ Mehr dazu weiter unten beim 'Spiel mit den musikalischen Grenzen'.

¹⁸⁸ Interview am 12.05.2004.

S: Und was machst du im Internet?
 Su: Da geh ich ins Nachtwerk. Kennst du *www.nachtwerk.at* ?
 S: Was ist das?
 Su: Das ist ein serbischer Club, also, da geht man jeden Freitag hin und da kommen serbische Sängerinnen, zum Beispiel *Seka Aleksić*¹⁸⁹ oder *Vesa* singen dort, Eintritt ist 10,15 Euro - hörst du wie sie singen, und dann gehst du jeden Freitag, 23. Bezirk, dort ist das Nachtwerk.
 S: Warst du schon einmal dort?
 Su: Nein, aber ich werde einmal hingehen mit meiner Freundin.
 S: Aber über das Internet warst du schon dort.
 Su: Also Lieder hab ich noch nicht gehört, aber ich hab Bilder gesehen. (Susi: 14; Interview am 11.05.2004)

Als ein weiteres Medium für die transkulturelle Verbreitung von Musik sollte auch nicht das Mobiltelefon mit MP3 Player vergessen werden, das viele Kinder im Park rund um die Uhr in der Tasche hatten und ihren Freunden daraus ihre Lieblingsmusik vorspielten.¹⁹⁰ So hatte auch Januz ein solches Lied auf Albanisch seinem kroatisch sprechendem Freund Martin immer wieder auf seinem Handy vorgespielt, dass dieser etliche Stellen aus dem Text schon mitsingen konnte (Hörbeispiel 1).

Innherhalb dieser Kinderkultur hat sich all dem zu folgen "ein *neuartiges globales Kommunikationsmedium* entwickelt, das auf einer innovativen Mischung zwischen parasitärer Nutzung der globalen Massenmedien und billiger Reproduktionstechnologien, Mund-zu-Mund-Propaganda und Interaktion unter Anwesenden beruht" (Bronfen/Marius 1997:15).

Internationale Popmusik

Kü: Und mein Lieblingsstar ...
 El: *Tarkan*.
 Kü: ...ist *Tarkan*. Er hat so gute Musik. Er macht die Melodien ganz gut. Die Lieder sind so cool. Man kann dafür auch Gefühle rein geben.
 S: Welche Lieder von ihm magst du besonders?
 Kü: Na die Dings da ...
 El: Zum Beispiel (singt ein Lied von *Tarkan*).
 Kü: Ja, solche Lieder. Liebeslieder.
 El: Zum Beispiel solche Lieder, nicht so Pop-Musik, sondern, die *slow* – wie das heißt?
 Kü: Ja, *slow*-Lieder.
 El: *Petek Dincöz* hat einmal englische Musik gemacht, Casanova heißt diese Musik.
 Kü: Und das ist Pop.
 El: Ich liebe am meisten englische Musik, zum Beispiel ... eh ... wie sagt man?
 Kü: Englische Musik, die Pop ist.
 El: (bestätigend) Ja. Ja.
 S: Zum Beispiel?
 Kü: Es gibt 50 Cent.
 El: 50 Cent.
 Kü: Ich hab dieses Lied noch: Go, go, go. Sieben Mal sagt er's, dann zzzz wird das, noch einmal 4x go, go, go scha. Und dann zzzz, dann wird in *Tarkan's* Melodie diese Melodie gesungen. Ja, von *kiss me kiss me* wird diese Melodie gesungen, und das is ur lustig, das kann ich mal mitbringen.
 El: Ich hab's im Internet angeschaut, ich meine gekauft.
 S: Und welche Gruppen hört ihr sonst gerne?
 El: Zum Beispiel
 Kü+El: *No Angels*.
 El: Ich mag zum Beispiel am besten – von türkischer Musik mag ich *Lara* und diese *Ebru Yaşar* und *Mustafa Sandal* mag ich auch, wie heißt sie noch mal – *Gülben Ergen*. Diese – sie hat jetzt neue Musik, die heißt *Uçacaksın*. Von *Tarkan* mag ich am besten diese alte Musik, zum Beispiel *Unutmamalı* heißt das – oder *Kuzu kuzu*.
 Kü: Das is Pop. Oder *Ölürüm Sana* gibt's auch. *Dudu dudu* ... ist neu. (Kübra: 11, Elif: 12; Interview am 21.04.2004)

¹⁸⁹ Vgl. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=P8XVMDev-VU> [20.04.2009].

¹⁹⁰ Eine interessante erweiternde Forschung zum Thema Musik und sozio-kulturelle Identitäten wäre eine Untersuchung verschiedener Klingel melodien von Mobiltelefonen.

Das, was die Lieblingsmusik von Kübra und Elif, aber auch vieler anderer Kinder im Park charakterisierte waren also "coole" Lieder, wo sie "Gefühle rein geben können", besonders "Liebeslieder/slow-Lieder" und generell einfach Pop- und HipHop-Musik¹⁹¹. In welcher Sprache dabei gesungen wurde, schien auf den ersten Blick gar nicht so wesentlich zu sein. Englische Musik nahm dabei jedoch sicherlich eine dominierende Stellung ein, so auch bei Georg (Collage 17):

S: Gibt es irgendeine kroatische Musik, die du gern hörst?
Ge: Nein. Keine.
S: Wieso nicht?
Ge: So.
S: Hört ihr zu Hause keine?
Ge: O ja. Aber ich mag die nicht.
S: Wieso?
Ge: So. Ich lieb nur englische Lieder und so.
S: Aha, wieso?
Ge: I waas net. (Georg: 11; Interview am 9.07.2004)

Gleichzeitig hatte die englische Pop-Musik neben dieser Machtposition aber auch einen verbindenden Aspekt. So nannten die meisten Kinder auf die Frage welche Musik sie am liebsten hören, zunächst einmal englische InterpretInnen. Als Favoriten wurden vor allem SängerInnen angeführt wie: *Usher, 50 Cent, Eminem, Britney Spears, No Angels, Sehra Connor, Jennifer Lopez, Shakira* und *Bro'Sis*. Eine der wenigen InterpretInnen, die auf deutscher Sprache singen und die von etlichen Kindern, besonders von Indira 'verehrt' wurde, war *Yvonne Catterfield*. Pop- und HipHopmusik in der eigenen Muttersprache, die im Gegensatz zur Volksmusik gewisse Ähnlichkeiten zur populären englischen Musik aufweist, wurden im Allgemeinen auch sehr gerne und viel gehört. Für manche Kinder wie Brigitte (Collage 15) und Dino (Collage 16) war es jedoch beim Interview nicht selbstverständlich auch jene InterpretInnen, die in ihrer Muttersprache singen, sofort zu erwähnen:

S: Was sind deine Lieblingssänger und Lieblingssängerinnen?
Br: Also die *Yvonne Catterfeld, Britney Spears*, oder ... *Usher* und Kann man auch albanische sagen?
S: Sicher.
Br: *Adelina* oder *Leonora Poloska*, albanisches Lied, und *Leonora Jakupi, Spatkasap* ... das ist ein ur guter Sänger.
S: Und wo hörst du sie?
Br: In Mazedonien singen die immer auf einem Fernseher. Wir haben einen Fernseher, und die singen immer dort.
S: Und in Wien kannst du auch Musik von ihnen hören?
Br: Nein, in Mazedonien in den Sommerferien. Oder es gibt auch Kassetten, die kosten 15 Milla.
S: Und die nimmst du dann mit nach Wien?
Br: Na, ich hab keine gekauft. Sie sind zu teuer hat meine Mutter gesagt. Meine Cousine hat eine gekauft, da – sie heißt Jenni. ... Sie hat ur tolle Lieder.
S: Und hier kannst du keine albanische Musik hören?
Br: O ja, wir haben fast eine ganze Lade mit albanischen Liedern. (Brigitte: 10; Interview am 22.09.2004)

S: Und welche Musikgruppen hörst du gerne?
Di: *Overground, Bro'Sis, Eminem, Shakira, Ayshe, Britney Spears, No Angels, Janette*.
S: Die singen alle auf Englisch, oder?
Di: Ja.
S: Hörst du andere Musik auch?
Di: Na, nur diese (lacht). Da, da ... ich hör auch manchmal *Jean Paul* ... iff, viele höre ich.
S: Und bosnische Musik hörst du auch?
Di: (bejahend) Mmmh.
S: Welche gibt's da?
Di: *Sinan*, eh ... *Ismet Horo* ... viele gibt's da. ... Hab ich, schau, er erzählt Geschichten und manchmal singt er. Er

¹⁹¹ Weiterführende Literatur über HipHop als globale Kultur mit lokalen Praktiken siehe Androutsopoulos (2003).

singt, seine Geschichten sind ur lustig.
 S: Verstehst du alle?
 Di: Ihi (stolz zustimmend) ... eine, der zweite Teil gefällt mir: *Izmet Horo* war im Bauch und seine Mutter ging ins Gymnasium, und sie war ein Jahr, und dann sagt er: Ich geh auch ins Gymnasium, aber ich war im Bauch. Ur lustig, aber er kann's besser sagen.
 S: Gibt's sonst noch jemanden?
 Di: Es gibt ur viele, aber ich habe Namen vergessen. Ich hab ur viele Kassetten ... von bosnische. Aber ich hab nur die Namen vergessen. Dort in der Videothek am Eck da hat mein Bruder die Büchereikarte, da kann ich immer ausborgen. (Dino: 10; Interview am 05.08.2004)

Wie schon oben angedeutet, gefiel aber natürlich nicht alles, was in der Muttersprache gesungen wird (Hörbeispiel 10):

Ta: Welche Lieder magst du gerne?
 Ma: Ahm ... *Jennifer Lopez*, ahm ... *Sarah Connor*. Welche Musik magst du?
 Ta: Ahm ... *Jennifer Lopez*, *Sarah Connor*, *Meto Mc Kinnon*. Und welche Lieder magst du?
 In: Von *Sarah Connor*, *Britney Spears*, *Bro'Sis*.
 Ta: Wieso gefallen dir nicht die Lieder auf deiner Sprache?
 In: Weil, ich find sie grässlich (lacht). Außerdem sind englische Lieder besser.
 Ta: Warum findest du sie grässlich?
 In: Das is so als würde sie heulen (in heulendem Ton). Die reden da irgendwie und heul – wie als würden sie heulen. (Tanja: 11, Maria: 11, Indira: 12; Radioprojekt am 03.07.2003)

Wie sich ein Jahr später im Interview mit Indira herausstellte, fand sie doch nicht alle Lieder in ihrer Sprache¹⁹² "grässlich", "als würden sie heulen". Zwar führte sie noch immer als Erstes englische InterpretInnen an (Collage 8) – z.B. *Britney Spears*¹⁹³, *Yvonne Catterfield*, *Christina Clarer* und *Overground* – serbische Popmusik sei jedoch etwas anderes als die rumänische Musik:

S: Und, jugoslawische Musik hörst du auch?
 In: Ja, *Seka Aleksić*, *Tamara*, *Jana*, *Indira*, *Bojana*, *Kranovje*.
 S: Hörst du die gern?
 In: (bejahend) Mmh.
 S: Weil du einmal gesagt hast, dass du die Lieder in deiner Muttersprache nicht so gern hörst.
 In: Ja! Die sind so sch – aber ich hab – ich mein diesen rumänischen Scheiß. Das uah.
 S: Ah, rumänisch! Serbisch schon?
 In: Ja.
 S: Sind die serbischen anders als die rumänischen?
 In: Ja. (Indira: 13; Interview am 12.05.2004)

Die Frage, die offen bleibt, ist, welche Musik Indira mit "rumänischen Scheiß" genau meint, ob sie damit auf Volksmusik anspielt, ähnlich wie auch Kristina (siehe oben) "Volksdinger aus Kroatien" im Gegensatz zu ihrer Mutter nicht ausstehen kann.

"Musical tastes do correlate with class cultures and subcultures; musical styles are linked to specific age groups; we can take for granted the connections of ethnicity and sound." (Frith 1996:120)

Maria, die im Gegensatz zu ihrer Freundin Tanja nicht so ein sicheres Auftreten hatte und kurz nach Indiras oberer Aussage ihre Begeisterung für Lieder in ihrer Sprache nicht unbedingt ausdrückte, sang letzten Endes jedoch bei der Kostprobe gemeinsam mit ihrer Freundin Tanja mit großer Hingabe mit, nachdem Tanja mit voller Überzeugung ihre Zuneigung zu Liedern auf "Jugoslawisch" ausgedrückt hatte (Hörbeispiel 10):

¹⁹² Indira gab an einer anderen Stelle zwei 'Muttersprachen' an: Serbisch (die Sprache ihrer Mutter) und Rumänisch als ihre 'Vatersprache'. Ihre Eltern waren zum Zeitpunkt des Interviews schon geschieden. Indira lebte bei ihrer Mutter und hatte das letzte Mal ihren Vater mit zwei Jahren gesehen, dann "war er weg" (Interview am 12.05.2004).

¹⁹³ Von dieser Sängerin besucht Indira regelmäßig die Seite im Internet.

Ta: Magst du die Lieder auf deiner Sprache?
Ma: N ... Nicht so. Nein.
Ta: (mit sicherem Ton) Aber ich mag meine. Ich mag die Lieder auf Jugoslawisch. Manche so.
Ma: Welche Lieder zum Beispiel?
Ta: *Jelena Karloša, Ceca, Zelko Joksimović, Stoja, Zlata.*
(Maria und Tanja singen ein Lied auf Serbisch)
In: Wie heißt dieses Lied?
Ta: *Miri zešna lu.*
In: Wer singt das?
Ta: *Zlata. Zlata Petrović.*
In: Was bedeutet das?
Ma: Du riechst nach ihm oder so.
In: Woher kennt ihr das Lied?
Ta: Vom Radio.
(Maria und Tanja singen ein anderes Lied auf Serbisch)
In: Wie heißt das Lied?
Ta: *Teve muja masa.*
In: Wer singt das?
Ma: *Sričan (?)*.
In: Was bedeutet das?
Ta: Ich liebe dich. Mein Herz ist leer ohne dich oder so was.
In: Woher kennst du das Lied?
Ta: Ich kenn das vom Radio, also ich hab die Kassette öfter gehört und jetzt kann ich's auswendig.
In: Und ahm ... um was handelt's drin?
Ta: Also ... Du riechst nach ihr, du rufst sie immer her, eh ... du bist immer von ihr oder von ihrer Seite, und du bist in sie verliebt.
In: Was weißt du über diese Sängerin?
Ta: Ich weiß, dass sie schön ist und dass sie zwei Kinder hat.
In: Welche Sprache war das?
Ta: Jugoslawisch.
In: Aber ahm ... es gibt doch Serbisch und so.
Ta: Serbisch. (Maria: 11, Tanja: 11, Indira: 12, Radioprojekt am 03.07.2003)

Was im Interview zwar nicht angesprochen wurde, mir jedoch sehr interessant erscheint, ist der Zusammenhang von unterschiedlichen Sprachen und ihrer spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten in Liedern (vgl. Siegert 2008:83). So klingt die obige Übersetzung: "du riechst nach ihm" nicht unbedingt sehr romantisch (*Miri zešna lu*). Da nun nicht jede Sprache Gefühle und Erlebnisse gleich gut wiedergeben kann, ist es meiner Meinung nach umso wichtiger, dass den Kinder auch in ihren Sprachen über die Musik Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Als einen guten Ansatz dazu verstehe ich das Projekt *Show4kids*¹⁹⁴, das an öffentlichen Plätzen wie auch an Schulen durchgeführt wird und Kindern bis 14 Jahre ermöglicht an einer Playback- oder Karaoke-Show vor Publikum teilzunehmen. Dabei wird es ganz den Kindern überlassen, in welcher Sprache sie Lieder auswählen und präsentieren. Die Anerkennung, die nicht nur der Leistung sondern auch Muttersprachen damit entgegengebracht wird, verstehe ich als einen wichtigen Beitrag für eine gelungene Integrationsarbeit:

S: Wirst du auch bei dieser Schulveranstaltung tanzen?
Kü: Ja, in der Schule gibt's einen Wettbewerb, das kommt auch mit in *Show4kids*, und dann werde ich drei Lieder tanzen. Zwei Gruppentänze, einer alleine. Die *Ebru Yaşar* werde ich mit [meiner Schwester] Filliz, Emina und ich tanzen. Die *Petek Dincöz* werde ich mit Filliz und Esra, und die *Shakira* werde ich alleine tanzen. In der Schule haben wir schon getanzt, die haben schon Punkte gegeben. Wer mitmacht kann im *Show4kids* auftreten. Ich bin die erste mit *Shakira* geworden, alleine. Die zweite ist diese *Petek Dincöz*. Aber die *Ebru Yaşar* ist nicht gewählt, weil das in Filliz' Klasse gewählt wurde. (Kübra: 11; Interview am 21.04.2004)

So wie jede Sprache eine andere Ausdrucksmöglichkeit bietet, können auch unterschiedliche

¹⁹⁴ "Reinhart Gabriel moderiert und organisiert die Show mit dem Ziel, das Selbstbewusstsein, das Körpergefühl und die Kreativität von jungen Menschen zu fördern." Vgl. URL: [http://members.chello.at/show4kids/\[20.04.2009\]](http://members.chello.at/show4kids/[20.04.2009]).

Tänze eine spezifische Wirkung mit sich bringen. Ein Rundtanz, wo man sich an den Händen hält, vermittelt sicher ein anderes Gefühl als ein Wiener Walzer, Brakedance oder ein Bauchtanz. Ebenso verhält es sich meines Erachtens mit der Musik. Mirko, der für seine Collage die Bilder von *Zelko Joksimović*, *Stoja*, *O-Zone*, *Britney Spears* und *Seka Aleksić* aussuchte (Collage 1), äußerte seine besondere Liebe zur Popmusik in seiner Muttersprache und hob dabei den Rhythmus hervor:

S: Was ist deine Lieblingsmusik? Mi: Serbische Lieder. S: Serbische Lieder? Welche? Wer zum Beispiel? Mi: Zum Beispiel von <i>Seka Aleksić</i> , dann ... na ja – alle. S: Und gibt es etwas Besonderes, wenn du serbische Musik hörst? Wie fühlst du dich da? Mi: Ich komme manchmal in Rhythmus ... ich singe manchmal mit. (Mirko: 12; Interview am 28.09.2004)

"The experience of pop music is an experience of identity: in responding to a song, we are drawn, haphazardly, into emotional alliances with the performers and with the performers' other fans. Because of its qualities of abstractness, music is, by nature, an individualizing form. We absorb songs into our own lives and rhythm into our own bodies; they have a looseness of reference that makes them immediately accessible." (Frith 1996:120)

Gleichzeitig vermittelt Musik aber auch ein Gefühl für kollektive Identität, wie Simon Frith sehr treffend ausdrückt: "Music (...) stands for, symbolizes and offers the immediate experience of collective identity." (Frith 1996:121) Genau dieses Gefühl von Gemeinschaft bzw. kollektiver Identität nahm ich wahr als Kinder bei der Aktion 'Starmania'¹⁹⁵ gemeinsam mit Herz und Seele ein Lied vorzutragen. Das Lied *Allah belanı versin* von İsmail Yeka, das Ömer und Aytekin auswählten (Hörbeispiel 3, 2.Teil), schien überhaupt gerade ein Renner zu sein. Ein anderes Team wollte es bei dieser Aktion auch unbedingt singen. Am Ende rissen Ömer und Aytekin zuschauende Kinder auch noch mit, sodass die Kraft der Gruppe, die dieses Lied sang, noch stärker wurde. Auch Rabiye und Hanife, die das Lied *Of şekerim benim*, ebenfalls von İsmail Yeka, sangen (Hörbeispiel 4), waren zwar akustisch nicht so laut zu hören, jedoch kam auch bei ihnen auf eine sehr feine Art dieses Gefühl zum Ausdruck, das durch gemeinsames Singen entsteht. Auffallend war, dass in fünf von acht Zweier-Teams, die für diese Aktion gebildet wurden, die gesungene Sprache gleichzeitig der Muttersprache der Kinder entsprach. Dennoch gab es drei Gruppen, die mehrsprachig zusammengesetzt waren und auch dort dieses Gemeinschaftsgefühl zum Ausdruck kam. Doch mehr dazu im nächsten Abschnitt. Musik und Tanz weisen also je nach Stil und gesungener Sprache unterschiedliche Ausdrucksformen auf, die Erfahrungen jedoch, die dabei gemacht werden, scheinen ähnlich zu sein:

"(...) different sorts of musical activity may produce different sorts of musical identity, but how the musics work to form identities is the same" (Frith 1996: 112) (...) the overall shape of the review is the same - the move from describing the music to describing the listener's response to the music to considering the relationship of feeling, truth and identity." (Frith 1996:113)

¹⁹⁵ Diese Aktion wurde im Rahmen des Sommerschlussfestes am 11.10.2006 durchgeführt.

Das musikalische Spiel mit den Grenzen

Januz öffnet am Computer im Kinderclub die Webseite *www.youshqip.com* auf albanischer Sprache, wo unter anderem Informationen über Computer, Sport und Musik zu finden sind, und lädt ein Lied von *Bekim Kumanova* herunter. Als ich ihm mein Interesse zeige, scheint er sich deutlich zu freuen und meint ich solle doch von diesem Sänger eine CD für den Kinderclub besorgen. Kurz darauf meint Debi: "Scheiß albanische Musik." In einem aggressiven Ton beschimpft ihn Januz und droht ihn zu schlagen. Als ich die beiden daraufhin zu einem Gespräch bewege, meint Januz, er könne es doch nicht einfach zulassen, dass ihn jemand beleidige. Würde er nicht schlagen, stünde er als feig da. (Januz: 13; Debi: 12; Tagesprotokoll am 06.03.2006)

Wie an diesem Beispiel ersichtlich ist, kann Musik bzw. besser gesagt die Wahrnehmung und Interpretation davon in Interaktionsprozessen auch als Abgrenzung verwendet werden, die, sofern sie die emotionelle Ebene berührt, auch Konflikte auslösen kann.

"The experience of identity describes both a social process, a form of interaction, and an aesthetic process; as Slobin argues, it is the 'aesthetic rather than the organizational/contextual aspects of performance' that 'betray a continuity between the social, the group, and the individual'. It is in deciding - playing and hearing what sounds *right* (...)." (Frith 1996:110)

Was genau Debi an der "albanischen Musik" schlecht fand, ist nicht erkennbar. In dem Gespräch danach konnte er auch nicht wirklich diese Frage beantworten. Jedenfalls benützte er das Medium Musik für eine ethnische Abgrenzung, sei es aus ästhetischen Gründen, wie soeben beschrieben, oder vielleicht einfach nur um zu zeigen, dass er kein Albaner ist. Interessant erscheinen mir nachfolgende Beispiele, wo zwar zunächst ein Einlassen auf die Musik geschah, dann jedoch anscheinend vom Kopf her ein Muster das Geschehen in eine andere Richtung lenkte:

Es läuft gerade eine CD mit Instrumentalmusik vom Balkan. Taner stößt dazu und es scheint zunächst, dass die Musik ihn berührt, sodass er seinen Körper im Rhythmus dazu bewegt. Später, als jemand auf Serbisch zu singen beginnt, hört er plötzlich zum Tanzen auf und beschwert sich, dass nur jugoslawische Lieder auf der CD sind. Ich sage ihm, dass das Lied auf Rumänisch ist. Darauf schaut er mich nur verdutzt an und sagt, dass sein Liebessänger aus der Türkei ist und *Tavut Güloğlu* heißt. (Taner: 12; Tagesprotokoll am 17.03.2004)

Besim, der normalerweise albanische CDs in den Rekorder einlegt, hört ein bis dahin noch nicht gehörtes Poplied mit schwungvollem Rhythmus und meint: "geiles Lied". Als der Sänger dann plötzlich auf Türkisch zu singen beginnt, geht er enttäuscht weg. (Besim: 16; Tagesprotokoll am 18.04.2005)

Das "integrale Phänomen ganzheitlicher Sinnlichkeit", das der Musikpädagoge Wolfgang Mastnak näher beschreibt, könnte als eine Erklärung für dieses Phänomen dienen. So ermöglicht laut Mastnak das direkte Erleben von Musik auf allen Sinnesebenen eine ganzheitliche Wirkung des Erlebten, "das erst im Denkmodell des Menschen, in seiner Form, die Welt ab-zu-bilden, in einzelne 'Komponenten' zerfällt" (Mastnak 1995:12). Bezogen auf das Komponentenmodell von Fritz Hegi (Hegi 1998:52), der Melodie und Rhythmus in Beziehung zum "Empfinden eines verbalen Selbst" setzt, kann über die Sprache im Lied eine positive Zuordnung, ein Wir-Gefühl zu einer Gemeinschaft ausgedrückt werden. Sofern jedoch die betreffende Sprache als etwas Fremdes empfunden wird, zu dem es vielleicht obendrein negative Assoziationen gibt, kann auch eine negative Abgrenzung über das Lied geschehen. Die unterschiedliche Wahrnehmung, welche durch einzelne musikalische Komponenten hervorgerufen wird (vgl. Hegi 1998:54), kann deshalb auch unterschiedliche Reaktionen bewirken. Gleichzeitig spielen, wie schon angedeutet, auch Kategorien und Schemata eine

bedeutende Rolle, die in diesem Abbildungsprozess herangezogen werden. Manfred Spitzer versteht darunter: "Kontexte mit entsprechenden Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern", welche in unserem Langzeitgedächtnis das Wissen speichern, das wiederum "unsere Aufmerksamkeit leitet und uns ermöglicht, Neues vom Gewohnten zu unterscheiden" (Spitzer 2003:133). In dieser Differenzierung kann aber auch eine Wertung enthalten sein, die auf eine ethnozentristische Art und Weise das Eigene über das Andere stellt. Die Sprache oder nationale Kategorie, die in den beiden oberen Beispielen plötzlich im Moment der Ablehnung und des Widerstand in Form von ethnischer Abgrenzung thematisiert wurde, scheint als eine negativ besetzte Kategorie im Kopf abgespeichert zu sein. Hingegen dürften die Melodie und der Rhythmus den Kindern schon vertraut gewesen sein, sodass sie sich darin wieder fanden bzw. sich damit identifizieren konnten.

"Denn so klar sich (zunächst) hirneurologisch sensorisches und motorisches Sprachzentrum unterscheiden lässt, für Musik lassen sich entsprechende Areale nicht finden: ihr kreativ wie sinnlich zu begegnen fordert hochdifferenzierte und überaus komplexe Hirnprozesse ein, die nicht separabel erscheinen. Differenzen zwischen ganzheitlicher und separierter Wahrnehmung dürften aber wesentlich dafür verantwortlich zeichnen, ob sinnliche Erfahrung subjektive Identität bedeutet oder vom Ich abgekoppelte, auf ihre Objektivität reduzierte Information." (Mastnak 1995:10f)

Den Zusammenhang von Musik und Gruppenidentität stellt Simon Frith folgendermaßen dar:

"My point is not that a social group has beliefs which it then articulates in its music, but that music, an aesthetic practice, articulates *in itself* an understanding of both group relation and individuality, on the basis of which ethical codes and social ideologies are understood. What I want to suggest, in other words, is not that social groups agree on values which are then expressed in their cultural activities (the assumption of the homology models) but that they only get to know themselves *as groups* (as a particular organization of individual and social interests, of sameness and difference) *through* cultural activity, through aesthetic judgement. Making music isn't a way of expressing ideas; it is a way of living them." (Frith 1996:110f)

Einen relativ großen Einfluss dürfte auch unser Langzeitgedächtnis spielen, wo neben Melodien, Rhythmen und musikalischen Einzelereignissen auch musikalische Prinzipien (z.B. Tonleitern und Tonabstände) gespeichert sind, die "einen Teil unserer musikalischen Erwartung an neues Material darstellen" (Spitzer 2003:132). Die Kunst des Komponisten ist es laut Manfred Spitzer, "diese Erwartungen sowohl zu befriedigen als auch zu durchbrechen, denn sonst würde es uns beim Zuhören ja langweilig" (Spitzer 2003:133). Unsere Wahrnehmung ist demnach durch das so genannte "Phänomen der Habituation" geprägt, welches bedeutet, dass der Output auf den gleichen Reiz mit der Zeit abnimmt, wenn eine Nervenzelle immer wieder mit dem gleichen Stimulus gereizt wird" (Spitzer 2003:125). Im Zusammenhang mit transkultureller Begegnung bedeutet dies, dass Fremdes zunächst auf Ablehnung stoßen kann, indem es im Langzeitgedächtnis noch nicht gespeichert ist, gleichzeitig aber auch ein besonderes Interesse hervorrufen kann, indem es eine willkommene Abwechslung darstellt. Genau dieses Phänomen beobachtete ich auch bei den Kindern in Form einer Neugierde, als sie eine CD zum ersten Mal hörten:

Emre und sein Freund legen eine polnische CD der Gruppe *Ihtroje* in den Rekorder ein und hören interessiert zu. Als ich sie frage, ob sie die Gruppe kennen, antworten beide "Nein". (Tagesprotokoll am 17.03.2005)

"Could there be affinities which allow us, for example, to appreciate what Nigerians or Indonesians do as they sing or dance, even as what they say when they speak sounds to us as only gibberish?" (Hannerz 1996:21f)

Sei es über die Abwechslung, die so anziehend wirken kann, oder auch über die Verbindung einzelner schon vertrauter musikalischer Komponenten – Musik ermöglicht es Grenzen zu überschreiten. So wollte sich Obrad, der im Interview zwei Monate danach meinte, Türken überhaupt nicht zu mögen (siehe oben), sich die CD von *Mustafa Sandal*, einem Popstar aus der Türkei¹⁹⁶ ausborgen. *Mustafa Sandal* war, wie schon oben bemerkt, generell auch unter den nicht türkisch sprechenden Kindern im Park sehr bekannt. Der internationale Erfolg könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass er, wie auch Tarken, in seinen Liedern teilweise die englische Sprache integriert oder aber eben einzelne musikalische Komponenten verwendet, die aus der englischen Popmusik schon bekannt sind. So verwendet *Mustafa Sandal* zum Beispiel im Lied *Isyankar*¹⁹⁷, das lange Zeit einer der favorisierten Hits im Kinderclub war, einen 4/4 Rhythmus, der in der HipHop-Musik sehr üblich ist und baut einen Rap in englischer und spanischer Sprache ein. Die Tonart jedoch entspricht dem *Kürdî Makamı* (Abb. 17), einer Tonfolge, die aus der türkischen Makam-Musik (vgl. Siegert 2008:15ff) kommt, zwar dem Phrygischen kirchenonartlichen Modus verwandt ist (Reinhard 1984:200), jedoch mit keiner Moll- oder Dur-Tonart nicht viel gemeinsam hat¹⁹⁸:



Abbildung 17: Kürdî Makamı (Quelle: Özkan 1998:111)

Gleichzeitig verwendet *Mustafa Sandal* in diesem Lied die für die türkische Musik typische Ornamentik, welche den Arabesken in der bildenden Kunst entspricht (Reinhard 1984:48). Das *Kaval*¹⁹⁹-Solo in der Mitte gibt dem Stück zusätzlich einen 'orientalischen Hauch' und die Sprache, auf der die meiste Zeit gesungen wird ist Türkisch. Im Lied *Araba*²⁰⁰ wiederum, das ebenfalls ein Favorit im Park war, verwendet *Mustafa Sandal* einen Rhythmus, der für die Bauchtanzmusik sehr üblich ist, und der für viele Kinder mit Balkan-Bezug offensichtlich auch nichts Unbekanntes war. Die schon vertrauten Komponenten dürften demnach dazu

¹⁹⁶ Tagesprotokoll am 02.03.2004.

¹⁹⁷ URL: <http://www.youtube.com/watch?v=B-SJpHSmr9g> [06.10.2009].

¹⁹⁸ Das Besondere an den Makam-Tonfolgen ist die Unterteilung eines Ganztonschrittes in neun Komatönen. Der Buchstabe B kennzeichnet dabei einen Intervall von vier Komatönen, der Buchstabe T ein Intervall von neun Komatönen, also einen Ganztonschritt (vgl. Siegert 2008:15ff).

¹⁹⁹ *Kaval* ist eine offene Längsflöte aus Holz, welche laut Reinhard von den Turkmenen wahrscheinlich aus Zentralasien in den Raum der heutigen Türkei mitgebracht haben, wo sie ursprünglich vor allem von den Schafhirten gespielt wurde (vgl. Reinhard 1984b:80).

²⁰⁰ URL: <http://www.youtube.com/watch?v=pdm3foUbr1w&NR=1> [06.09.2009].

beitragen haben, dass auch Kinder, die den Text nicht verstanden, sich dennoch diesem Lied leichter öffneten. Das wiederholte Hören ermöglichte es, dass auch zunächst noch unbekannte musikalische Komponenten immer vertrauter wurden und in weiterer Folge vielleicht sogar im Langzeitgedächtnis als etwas schon Bekanntes abgespeichert wurden.

Etliche der Flöten, die ich bei der Aktion 'Was ist Was?'²⁰¹ verwende, dürften die Kinder bis dahin noch nicht gesehen haben. Dennoch zeigen sie großes Interesse und Neugierde. Die meisten wollen die Flöten sofort selber ausprobieren. Infolge der großen Aufmerksamkeit, die offensichtlich mit diesem Interesse einhergeht, merken die Kinder sich relativ schnell woher die Flöten kommen und erkennen die unterschiedlichen Klänge auch nach kurzer Zeit auseinander. (Tagesprotokoll am 11.10.2006)

Die Grenze zwischen dem Eigenen und Fremden erfuhr durch dieses Kennenlernen von neuen Klängen offensichtlich eine Verschiebung, sodass das ursprünglich Fremde auch dem Eigenen angenähert wurde. Indem die Kinder während der Parkbetreuung oft dieselbe Musik aus unserer CD-Sammlung in den Rekorder einlegten, konnte ich genau diesen Gewöhnungseffekt beobachten. Die Konsequenz daraus war, dass negative Abgrenzungen über die Lieder mit der Zeit immer mehr abnahmen und ein größer und bunter werdendes Feld der Begegnung entstand, das eine Integration ermöglichte, die von gemeinsamen Erlebten, Vielfalt und Anerkennung des Besonderen geprägt war, auch wenn sich nicht alle Kinder dabei mit derselben Musik identifizierten.

Stanislaw, dessen Muttersprache Polnisch ist, möchte zunächst für unsere Aktion 'bunter Musikmix' (siehe unten) die CD der polnischen Gruppe *Ihtroje*, eine seiner Lieblingsbands, nicht vorspielen, da er unsicher ist, ob sie bei den anderen Kindern ankommen wird. Als ich sie dennoch vorspiele und die Musik gut ankommt, scheint er über die positiven Reaktionen der anderen sehr zu freuen und berührt zu sein. Auch der ältere Bruder von Paulina, der seiner Schwester für diese Parkbetreuungsaktion die CD von *Ihtroje* mitgegeben hatte und den ich im Anschluss an die Aktion treffe und ihm von dem Erfolg erzähle, freut sich sichtbar und sagt, dass viele Polnisch nicht mögen, weil sie den Text nicht verstehen würden. Aber eigentlich würden die meisten ja auch die englischen Texte nicht verstehen. (Stanislaw: 11; Tagesprotokoll am 22.09.2003).

Dieses Beispiel zeigt, dass die Anerkennung kultureller Besonderheiten anstelle von deren Unterdrückung und Assimilierung einen wichtigen Aspekt in der transkulturellen Begegnung darstellen. Das gemeinsame Erleben in der Musik und im Tanz, das miteinander 'in Resonanz gehen' und 'auf einer Schwingung' sein, macht darüberhinaus eine Begegnung möglich, wo zumindest für diese Momente Grenzen und Kategorien in den Hintergrund treten und ein Gefühl vermittelt wird, dass auf einer bestimmten Ebene alles verbunden ist. Zelko der von Milo sehr oft 'Zigeuner' geschimpft wurde, schaffte durch sein Trommelspiel (Hörbeispiel 7) eine Verbindung zu diesem herzustellen, die vereinte, was zuvor durch Wörter getrennt worden war:

Zelko trommelt mit der Darbuka. Milo sitzt bewundernd daneben und hält Zelko sogar in den Pausen die Darbuka. Die zwei konnten sich bis vor kurzem nicht ausstehen, sodass Zelko oft wegen Milo ferngeblieben ist. (Zelko: 11, Milo: 13; Tagesprotokoll am 02.11.2004)

"(...) if music thus may 'conjure up and enact the new modes of friendship, happiness and solidarity' (...), it also conjures up and enacts dialogue, argument, call and response: 'lines between self and other are blurred and special forms of pleasure are created as a result'." (Frith 1996:118)

²⁰¹ Diese Aktion war Teil des Stationen-Spiels im Rahmen des Sommerschlussfestes am 11.10.2006.

Sogar über Altersgrenzen hinweg entstand über den gemeinsam erlebten Rhythmus ein 'Raum der Geborgenheit':

Zelko fragt mich im Kinderclub nach einer Trommel und beginnt daraufhin 'professionell' mit der Darbuka zu spielen, Slato steigt dazu mit den Schellenringen. Mohani und Demet klopfen auch mit. (Zelko: 11, Slato: 11, Mohani: 4, Zahide: 8; Tagesprotokoll am 20.10.2004)

Das gemeinsame Trommeln, wo ein und derselbe Rhythmus wie ein Pulsschlag durch die Körper hindurchdringt und alles im Raum in eine Schwingung versetzt, erinnert an die Rhythmen der Natur. Laut Hegi lässt einer derartige Erfahrung

"das Eingebundensein in eine transzendente rhythmische Ganzheit erahnen. Die Grundrhythmen binden ein (re-ligio) ins Immer-wieder-kehrende, sie binden zusammen in sozialen Einheiten (col-legium, col-lege), und sie verbinden in der Verteilung, im Vertrauen (de-ligieren). Das rhythmische Phänomen der Wiederholung in allen Bereichen, genauer, die Erfahrung einer Wiederholung mit Variationen lehrt uns wie eine Meditation die Vertiefung in existentielles Aufgehoben-Sein. Rhythmen sind offene Antworten auf die ewige Sinnfrage unseres Lebens." (Hegi 1998:129)

Eine ähnliche Wirkung, wo die Kinder scheinbar zum Denken in Schemata aufhörten, bewirkten die frei improvisierten Klänge die ich bei der Aktion 'Was ist Was?' mit der *Native American Flute* spielte (Hörbeispiel 14). Die Melodie, die in ihrer Einfachheit mehr Naturklängen als einem Lied mit strukturierter Form glich, vermochte es, dass die Kinder sehr ruhig wurden und mit offenen Ohren und Augen einfach den Klängen lauschten. Die Grenzenlosigkeit des einfachen Klangs, den Hegi neben dem Rhythmus als früheste Äußerungsformen des lautlichen Wesens beschreibt und dem archaischen Bereich zuordnet (Hegi 1998:51), lies demnach auch keine Kategorisierungen zu, sondern bewirkte ein einziges präsenten 'Da-Sein'.

Auch über das gemeinsame Singen, wo Klang und Rhythmus in der Melodie vereint wurden und ein Eintauchen in dieselbe Frequenz geschah, ist meines Erachtens ein kurzfristiges *home* entstanden, das über ethnische Grenzen hinweg reichte. Das folgende Lied entstand im Rahmen unseres Radioprojekts im Mädchencafé und wurde in Radio Orange übertragen. Es wurde von einer Gruppe Mädchen ausgesucht und vorgetragen, von denen keine als Muttersprache Deutsch gelernt hat: Indira und Seka (Serbisch), Ceylan (Türkisch) und Clarisse (Arabisch). Erwähnenswert erscheint mir, dass diese Mädchen – außer Indira und Seka, die Schwestern sind – normalerweise kaum miteinander zu sehen waren, jedoch durch diese Aktion im Mädchencafé zumindest während der Radioaufnahme zueinander fanden und in diesem Lied ihre Gefühle teilten (Hörbeispiel 11):

J: Wir singen das Lied Engel weinen von Ben.

J: *Engel weinen, und sie leiden
wie jeder andere und haben Feinde.*

C: *Fühlst du nicht diesen Schmerz in mir?
Und siehst du nicht, ich kann nicht mehr!
Hilf mir, oh schau mich an, ich bemühe mich sehr.
Was muss noch geschehen, dass du mich erhörst?*

J: *Ich danke dir dafür, dass du mich beschützt.
Danke dir für all den Segen, den du mir gibst.
Ohne dich wär' mein Leben nicht so wie es ist.
Du gibst mir Kraft zu sein wie du es bist. Oh ich brauche dich!*

Alle singen Refrain: *Selbst Engel weinen, Engel leiden, Engel fühl'n sich mal alleine.
Sie verzweifeln wie jeder andere, fallen tief und haben Feinde.*

H: *Fühlst du nicht diesen Schmerz in mir?
Oh siehst du nicht, ich kann nicht mehr?
Hilf mir, oh schau mich an, ich bemühe mich sehr.
Was muss noch gescheh'n, dass du mich erhörst?*

M: *Ich schau auf die Sternmillion, wo viele von uns Engel wohnen.
So viele Tränen, die mich quälen.
Wer rettet mich und all die Seelen?
Wo ist das Licht, das uns verbindet?
In deinen Augen möchte ich lesen, was uns beide trennt.*

Alle singen Refrain.. (Radioprojekt am 03.07.2003)

"Resonance is said to be a matter of the 'thinking-feeling' (...); of empathy and compassion, of an appeal to shared human experience, of charitable interpretation and reaching out for intelligibility, of going 'beyond the words' in seeking an understanding of the concrete predicaments of people" (Unni Wikan nach Hannerz 1996:32).

Dass das Beherrschen einer fremden Sprache nicht unbedingt notwendig ist, um in einem Lied damit in Resonanz gehen zu können, zeigen folgende Beispiele (Hörbeispiel 1 und 2).

Januz (aus dem Kosovo) und Martin (aus Kroatien) haben für die Aktion 'Starmania'²⁰² als Gruppennamen "Albana und Kroata" gewählt und möchten beide unbedingt ein albanisches HipHop Lied der Gruppe Tingulli 3 vortragen: *Sa Bëthen emir*. Dieses Lied spielt Januz im Anschluss auch auf seinem Handy vor. Beide Buben haben bei der Aufnahme einen enormen Spaß. Auch wenn Martin vor lauter Lachen kaum zum Singen kommt, dürfte er dennoch den Text im Großen und Ganzen kennen.

Angela (aus Mazedonien) und Gonca (aus der Türkei), bilden zusammen eine Gruppe. Ganz aufgeregt meint Angela, nachdem sie die Aufgabenstellung erfahren hatte: "Sonja, ich weiß was wir singen – ein türkisches Lied, das kenn ich auch!" Mit großer Begeisterung singen die Mädchen schließlich ein und dasselbe Lied, das sie in der Schule gelernt hatten, auf drei Sprachen (Türkisch/Bosn-Serb-Kroat/Deutsch)

(Tagesprotokoll am 11.10.2006)

Obwohl durch Musik auch Abgrenzungen ausgelöst werden können (siehe oben), scheint der verbindende Aspekt zu überwiegen, weshalb ich mit folgendem Zitat von Simon Frith den empirischen Teil dieser Arbeit enden möchte:

"What makes music special - what makes it special for identity - is that it defines a space without boundaries (a game without frontiers). Music is thus the cultural form best able both to cross borders - sounds carry across fences and walls and oceans, across classes, races and nations - and to define places; in clubs, scenes, and raves, listening on headphones, radio and in the concert hall, we are only where the music takes us." (Frith 1996:125)

²⁰² Die Aktion 'Starmania' wurde im Rahmen eines Stationenspiels während des Sommerabschlussfestes am 11.10.2006 durchgeführt. Die Kinder bildeten Paare mit Gruppennamen und sangen Lieder ihrer Wahl vor.

Zusammenfassung

Vertraute Musik, die im öffentlichen Raum gespielt wurde, oder auch Abbildungen von LieblingssängerInnen lösten eine Berührtheit, ein Wiedererkennen und Wohlbefinden auf der physischen, emotionellen, mentalen wie seelischen Ebene aus. Eine besondere Wirkung hatte dabei Musik in den Sprachen, die auch zu Hause gesprochen wurden. Die etwas seltsamen Übersetzungen von so manchen Liedertexten ins Deutsche zeigten, dass Musik in den Muttersprachen der Kinder eine besondere Ausdrucksmöglichkeit bietet. Zum Teil wurden mit bestimmten Liedern auch Erinnerungen aus dem Herkunftsland verbunden. Trotz alledem zählten viele Kinder auf die Frage nach ihrer Lieblingsmusik zunächst nur englische InterpretInnen auf. Musik in den Muttersprachen hingegen wurde in vielen Fällen erst auf eine konkrete Aufforderung hin erwähnt, auch wenn sich dann herausstellte, dass sie diese Musik besonders gerne hörten. Besonders beliebt waren "coole Lieder" und "Lieder, wo man Gefühle rein geben kann". Zu den favorisierten Musikstilen gehörten dem Alter entsprechend Pop, Rapp und HipHop (auf Englisch, Deutsch oder in den diversen Muttersprachen). Religiöse Lieder wurden von ein paar einzelnen Kindern extra erwähnt und auch mit großer Hingabe vorgetragen. In manchen Fällen bestand über die Schule oder die Eltern auch ein Bezug zur klassischen Musik und Volksmusik. Eine Zuneigung zu muttersprachlicher Volksmusik und traditionellen Rundtänzen wurde jedoch nur im geschützten Rahmen ohne der Anwesenheit vieler Kinder gezeigt. Die Anerkennung dieser Musik oder der Tänze seitens der BetreuerInnen förderten jedoch diese Bereitschaft. Ebenso erhielten traditionelle Elemente wie der Rundtanz oder Bauchtanz eine andere Wertigkeit, wenn Popstars wie die serbische Sängerin Seka Aleksić diese präsentierten. Die anerkannte Persönlichkeit der SängerInnen hatte aber auch in Bezug auf die Akzeptanz von moralischen Grenzüberschreitungen eine Bedeutung. Auffallend war, dass Kinder aus religiös konservativeren Kreisen (sowohl christliche als auch muslimische) erotische Abbildungen von Popsängerinnen auf Cd- und Kassetten-Covers nie in Frage stellten. Dies deutet darauf hin, dass der Umgang mit Körperlichkeit und Sexualität nicht immer so eindeutig war, wie er in anderen Zusammenhängen manchmal dargestellt wurde. Eine wesentliche Rolle dürften dabei transnationale *mediascapes* gespielt haben. So sind über den einfachen Kassetten-, Cd- oder DVD Handel und im Besonderen über das Fernsehen und Internet Bilder und Klänge transportierbar, die den Zugang zu verschiedenen Lebenswelten ermöglichen und über religiöse, ethnische und nationale Grenzen hinausreichen.

Das Spiel mit den musikalischen Grenzen zeigte sich besonders gut auf der sozialen Interaktionsebene. So geschah in einer Situation Zuordnung bzw. Abgrenzung (z.B. meine/deine Sänger), in einer anderen lustvolle Annäherung an die fremde Musik. Als mögliche Erklärung für unterschiedliche Wahrnehmungen des musikalischen Erlebens können das Sinnengedächtnis wie auch das "Phänomen der Habituation" herangezogen werden, wo 'neue'

Reize eine willkommene Abwechslung zum bereits gewohnten und vertrauten Hörerlebnis darstellen. Eine spezifische Bedeutung tragen hierbei die musikalischen Komponenten Rhythmus, Melodie und Sprache. So reichte die Vertrautheit einzelner Komponenten den Zugang zu fremder Musik zu erleichtern. Die kollektive Kraft bzw. das Wir-Gefühl, das durch das gemeinsame Singen entstand, ermöglichte darüber hinaus das Erleben eines *home*, das auch über ethnische Grenzen hinausreichte. In ein paar einzelnen Fällen (z.B. beim gemeinsamen Trommeln von einem einfachen Rhythmus) dürfte für Momente durch das gemeinsame Erleben ein und derselben Schwingung ein *home* entstanden sein, das meines Erachtens über die kollektive menschliche Ebene hinausreichte und den gesamten Raum in eine harmonische weite Ordnung zu bringen schien.

Praktische Anregungen für die Parkbetreuung

- *Medienprojekt über Sprache und Musik*

Eingebunden in ein Medienprojekt (z.B. Radiosendung) wird das Thema Sprache und Musik von den Kindern in der Gruppe diskutiert und mit eigenen musikalischen Beiträgen bereichert. Als Abrundung können von den Kindern Lieder ihrer mitgebrachten Lieblings-Tonträger eingespielt werden. (Hörbeispiel 9)

- *Bunter Musik-Mix*

Die Kinder werden dazu eingeladen ihre Lieblingsmusik mitzubringen mit möglichst vielen verschiedenen Sprachen. Während gemeinsam die Musik angehört wird, wird eine Liste angefertigt, wo alle InterpretInnen mit den ausgesuchten Liedern eingetragen werden. Dann darf sich jedes Kind von dieser Liste drei Lieder aussuchen. Jene Lieder, die am meisten Stimmen bekommen, werden zu einem CD-Mix zusammen geschnitten. Um die Machtverhältnisse dabei nicht zu fördern, sollte darauf geachtet werden, dass von jeder Sprache zumindest ein Lied vertreten ist. Sofern es möglich ist, bekommt jedes Kind eine Kopie mit nach Hause.

- *Kindertänze und Kinderlieder aus aller Welt*

Sehr schöne und vielfältige Beispiele dazu geben Hartmut E. Höfele und Susanne Steffe (Hg.) in ihren drei Bänden und den dazugehörenden Cds: "In 80 Tönen um die Welt" (2000), "Europa in 80 Tönen" (2002) sowie "Kindertänze aus aller Welt" (2004). Viele Lieder daraus können auch in der deutschen Übersetzung gesungen werden, sodass sie nicht mehr so fremd erscheinen und auch inhaltlich leicht erfasst werden können.

- *Starmania-Singen*

Die Kinder werden aufgefordert ein Lied ihrer Wahl alleine oder mit FreundIn vorzusingen. Um die Motivation dabei zu erhöhen, können sie in ein Mikrofon mit angehängtem Aufnahmegerät singen und sich anschließend die Aufnahmen anhören. Auch hier empfiehlt es sich die Sprachenvielfalt in den Liedern als etwas Positives hervorzuheben.

8. Resümee der Arbeit

Abschließend möchte ich auf meine Forschungsfrage zurückkehren, bei der es primär darum ging herauszufinden, auf welche 'Kulturen' sich ParkbetreuerInnen bei einem transkulturellen Arbeitsansatz mit Kindern beziehen könnten. Um mich dieser Frage anzunähern, benützte ich in meiner Datenerhebung und Datengenerierung²⁰³ als methodisches Werkzeug das Konzept der *home-markers* von J. Macgregor Wise. Herausgelöst aus den imaginären Konstrukten von in sich geschlossenen homogenen Nationalkulturen, die in interkulturellen Ansätzen lange Zeit Verwendung fanden, half mir dieses Konzept im transkulturellen Kontext auf verschiedenen Ebenen (persönliche, kollektive, globale und universelle) einzelne soziokulturelle Elemente erfassen zu können, welche für die kulturelle Identität bzw. das *home* der Kinder bedeutungsvoll schien: z.B. Sprachen, Religiösitäten, Musik und Tanz, Speisen und Getränke, Naturlandschaften, Familie, Freunde und Peergruppen, aber auch bedeutungsvolle Örtlichkeiten wie der Park, das Ferienhaus, ein Dorf oder eine Stadt.

Dieses *home*, welches auf den verschiedenen Ebenen in den 'integralen Räumen der Geborgenheit' zum Ausdruck kommt, entspricht den 'soziokulturellen Kompetenzen' und ist der Ort, der bei einer inter-/transkulturellen Begegnung in der Interaktion mit dem 'Anderen' Sicherheit und Rückhalt bietet, der aber auch durch diese Begegnung erweiterbar ist. Demnach verfügt jedes Kind über ein einzigartiges Potential, das über den familiären Kontext hinausgehend durch den Kontakt mit anderen Habitaten (in lokalen und translokalen/transnationalen Kontexten), aber auch in transzendenten Bewusstseinszuständen gebildet werden kann. In der anderen Richtung kann das Kind mit seinen soziokulturellen Kompetenzen aber auch diese Habitate prägen und mitgestalten. Aus dem ständig erweiterbaren Pool werden bedeutungsvolle kulturelle Elemente ausgewählt, welche in der Funktion von *home-markers* jedes für sich einen Raum des Wohlbefindens ("space of comfort") im Sinne eines *home* markieren. Das *home*, das durch die Gesamtheit der soziokulturellen Kompetenzen gebildet wird, ist somit jederzeit veränderbar und nicht an einen Ort gebunden.

Im Gegensatz zum traditionellen Kultur-Begriff des Interkulturellen Lernens, bei dem die Betonung auf kulturellen Differenzen zwischen imaginären Nationalkulturen lag, lässt das Sichtbarmachen und Reflektieren von Personen bezogenen 'soziokulturellen Kompetenzen' auch Überlappungen von *home-markers* und Gemeinsamkeiten leichter erfassen. Vorhandene Differenzen, die im Sinne der Assimilation mit dem Deckmantel 'Nationalkultur' versehen werden und zwischen denen im Sinne der Multikulturalität scheinbar unüberbrückbare Grenzen existieren, erhalten mit der Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten einen weniger bedrohenden bzw. exotischen Charakter und werden zu einer spannenden Herausforderung

²⁰³ Durch meine Rolle als Parkbetreuerin war ich am Prozess der Datengenerierung aktiv beteiligt.

und Abwechslung zum 'Eigenen'. Indem die Grenze zwischen dem 'Eigenen' und 'Fremden' durch die persönliche Bereitschaft, praktische Handlungen, aber auch Bewusstwerdungsprozesse eine ständige Verschiebung erfahren kann, erweitern sich auch die Räume der Geborgenheit bzw. das *home* des betreffenden Kindes.

Das Überschreiten von Grenzen bzw. *moving between places*, welches auch für eine gelungene Integration und den Zusammenhalt der Gesellschaft notwendig ist und alle Mitglieder der Gesellschaft gleichwertig betrifft, bedeutet demnach, dass 'neue' Dinge gelernt und 'alte' Dinge bis zu einem gewissen Grad verlernt werden. Dies ist natürlich einerseits abhängig von der Persönlichkeit des Kindes, wie weit es sich bekannten eingelernten Mustern widersetzen kann und wie groß seine Neugierde und Offenheit gegenüber dem 'Anderen' ist, bzw. wie weit den Unterschieden Beachtung beigemessen wird oder Gemeinsamkeiten erkannt werden. Andererseits hängt es auch davon ab, wie viel Kindern zugetraut wird und wie viel Raum Kindern als gestaltende Subjekte für neue kreative Lösungen in ihrem Identitätsprozess überlassen wird – Lösungen, die vielleicht einem Erwachsenen nicht so schnell einfallen würden. Dieser transkulturelle Lernprozess erfordert auch einen neuen Umgang mit Machtstrukturen sowie ein Bewusstsein, das Heterogenität innerhalb einer Gruppe, aber auch innerhalb der Gesellschaftspolitik zulässt: "What are the conditions through which people can belong to a common collective without becoming representatives of a single definition?" (Grossberg 1996:88).

Das Ergebnis dieses transkulturellen Ansatzes ist schließlich nicht, wie oftmals befürchtet wird, ein einheitlicher Typ von Mensch, sondern es handelt sich nach wie vor um einzigartige Menschen, welche die große Chance haben in der Begegnung mit dem Anderen sich zu definieren und zu wachsen.

Literatur

Ahmed, Munir D. u.a.

1990 Der Islam. 3. Islamische Kultur – Zeitgenössische Strömungen – Volksfrömmigkeit. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Albrecht, Corinna.

1997 Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Bizeul, Yves/ Bliesener, Ulrich/ Prawda, Marek (Hg.): *Vom Umgang mit dem Fremden: Hintergrund - Definitionen - Vorschläge*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 116-122.

Al-Qaradawi, Jusuf.

1998 Erlaubtes und Verbotenes im Islam. (Al-halal wa-l-haram fi-l-islam). München: SKD Bavaria.

Amit, Vered.

2000 Introduction to: Amit, Vered (Hg.): *Constructing the Field: Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. London and New York: Routledge, S. 1-17.

Androutsopoulos, Jannis.

2003 HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken.

Appadurai, Arjun.

1991 Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In: Fox, Richard G. (Hg.): *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fee: School of American Research Press, S. 191-210.

1996 *Modernity at Large*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.

Barnard, Alan/ Spencer, Jonathan.

1996 *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London/New York: Routledge.

Barth, Frederic.

1969 *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*. Bergen: Univeritetsforlaget.

Bauböck, Rainer.

2001 Einleitung: Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern. In: Bauböck, Rainer (Hg.): *Wege zur Integration: Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 11-41.

Benhabib, Seyla.

1992 *Situating the Self*. Oxford: Polity Press.

2002 *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton/ Oxford: Princeton University Press.

Binder, Susanne.

2003 *Migration, Segregation, Integration: Konzept und Praxis Interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive. Ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden*. Dissertation, Universität Wien.

Binder, Susanne/ Luciak, Mikael.

2003 Report: Intercultural Education. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Nr.15. URL: http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/luciak_report15.htm [Zugriff: 30.10.2006]

- Borofsky, Robert.
 1994 On the Knowledge and Knowing of Cultural Activities. In: Borofsky, Robert (Hg.):
 Assessing Cultural Anthropology. New York: Mc Grw Hill, S. 331-347.
- Bourdieu, Pierre.
 1979 Entwurf der Theorie einer Praxis, auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen
 Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 1992 Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/ Wacquant Loïc.
 1992 An Imitation to Reflexive Sociology. Oxford: Polity Press.
- Böhm, Dietmar/ Böhm, Regine/ Deiss-Niethammer, Birgit.
 1999 Handbuch Interkulturelles Lernen: Theorie und Praxis für die Arbeit in
 Kindertageseinrichtungen. Wien/Freiburg/Basel: Herder Verlag.
- Born, Rainer.
 1996 Erzeugung von und Umgang mit Wissen. Sich lernend verändern...! URL:
http://sowi.iwp.uni-linz.ac.at/Dialog/Mitarbeiter/rb_htmls/WE_fv.html [13.11.2006]
- Bregenzer, Irene.
 2008 Materielle und ästhetische Aspekte des muslimischen Kopftuches in Wien. Diplomarbeit,
 Wien.
- Bronfen, Elisabeth/ Marius, Benjamin.
 1997 Hybride Kulturen: Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In:
 Bronfen, Elisabeth/ Marius, Benjamin/ Steffen, Therese (Hg.): *Hybride Kulturen:
 Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg
 Verlag, S. 1-29.
- Caputo, Virginia.
 2000 At 'home' and 'away': Reconfiguring the field for late twentieth-century anthropology.
 In: Amit, Vered (Hg.): *Constructing the field: ethnographic fieldwork in the
 contemporary world*. London/New York: Routledge, S. 19-31.
- Corsaro, William A.
 1985 Friendship and Peer Culture in the Early Years. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Çakır, Seher.
 2004 Du bist. In: Yeliz, Dağdevir (Hg.): *"heim.at": Gedichte von Migrantinnen und Migranten
 aus der Türkei in Österreich*. Landeck: EYE Literaturverlag, S. 131.
 2005 Mittwochgedichte. Kempten: Verlag Hans Schiler.
- Dorfmueller-Karpusa, Käthi.
 1993 Kinder zwischen zwei Kulturen: Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität.
 Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Dostal, Walter.
 1994 Schweigen in der Finsternis: ein Essay über die deutsche Ethnologie in der Zeit des
 Nationalsozialismus. Locom, S. 88-93.
- Dumont, Louis.
 1983 Individualismus: Zur Ideologie der Moderne. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Erikson, Erik H.
 1970 Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Eriksen, Thomas Hylland.
1993 *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.
- Fillitz, Thomas (Hg.).
2003 *Interkulturelles Lernen: Zwischen Institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und als gesellschaftliches Kommunikationsprinzip*. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Wien.
- Fine, Gary Alan/ Sandstrom, Kent L.
1988 *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. *Qualitative Research Methods*. Vol. 15. Newbury/London/New Delhi: Sage Publications.
- Fischer, Hans.
1990 *Völkerkunde im Nationalsozialismus: Aspekte der Anpassung, Affinität und Behauptung einer wissenschaftlichen Disziplin*. Berlin: Reimer.
- Fedorowicz, Hania M.
2001 *Gemeinschaft in Dialog: Ein konstruktiver Umgang mit - nicht nur - kulturellen Unterschieden*. In: Verein Jugendzentren der Stadt Wien (Hg.): *inter.jugend.kult: Anforderungen an die Jugendarbeit in der multikulturellen Gesellschaft*. Wien: Verein Jugendzentren der Stadt Wien.
- Flechsigt, Karl-Heinz.
2000 *Transkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier vom Institut für Interkulturelle Didaktik Göttingen. Unter URL: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm> [21.05.2009].
- Frith, Simon.
1996 *Music and Identity*. In: Hall, Stuart/ Du Gay, Paul (Hg.): *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications, S. 108-127.
- Gingrich, Andre.
1998 *Ethnizität für die Praxis: Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel*. In: Wernhart, Karl R./ Zips, Werner (Hg.): *Ethnohistorie: Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung*. Wien: Promedia, S. 99-111.
2001 *Ehre, Raum und Körper. Zur sozialen Konstruktion der Geschlechter im Nordjemen*. In: Davis-Sulikowski, Ulrike/ Diemberg, Hildegard/ Gingrich, Andre/ Helbling, Jürg (Hg.): *Körper, Religion und macht: Sozialanthropologie der Geschlechterbeziehungen*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag. S. 221-293.
2004 *Conceptualising Identities*. In: Gingrich, Andre/ Baumann, Gerd (Hg.): *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*. New York/Oxford: Berghahn Books, S. 3-1.
2005 *Kulturelle Identitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Sozialanthropologische Begriffsbestimmungen und ihre Implikationen für Europa*. In: Riegler, Johanna (Hg.): *Kulturelle Dynamik der Globalisierung: Ost- und Westeuropäische Transformationsprozesse aus sozialanthropologischer Perspektive*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 23-49.
- Gölpınarlı, Abdülbâki.
1963 *Mevlevî âdâb ve erkânı*. Istanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri.
- Graue, Elizabeth/ Walsh, Daniel J.
1998 *Studying children in context: Theories, Methods, and Ethics*. London/ New Delhi: Sage Publications.
- Griese, Hartmut.
2005 *Was kommt nach der interkulturellen Pädagogik?* In: Datta, Asit (Hg.): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt: IKO.

- Grossberg, Lawrence.
 1994 Cultural Studies: Was besagt ein Name. In: Grossberg, Lawrence/ Klaus, H. Gustav/ Linder, Rolf/ Rätzkel, Nora (Hg.): *Cultural Studies: Eine Intervention*. Wien: Institut für Kulturstudien, IKUS-Lectures Nr, 17/18, 3. Jahrgang, S. 11-40.
- 1996 Identity and Cultural Studies - Is That All There Is? In: Hall, Stuart/ Du Gay, Paul (Hg.): *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications, S. 87-107.
- Gröpel, Wolfgang.
 1997 Sozialisation, Identität und "Lebenswelt Schule" von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Ein wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Beitrag der Ethnologie zum Diskurs um die so genannte „2. Generation“ von MigrantInnenkindern (mit besonderer Berücksichtigung ihrer schulischen Situation, ihrer Identitätsentwicklung und der Differenzhypothesen). Diplomarbeit am Institut für Völkerkunde, Wien.
- Hall, Stuart.
 1994 Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Verlag.
 1999 Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hg.): *Die kleinen Unterschiede: Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Hannerz, Ulf.
 1992 *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
 1996a *Transnational Connections: Culture, people, places*. London: Routledge.
 1996b Flows, Boundaries and Hybrids: Keywords in Transnational Anthropology. <http://www.transcom.ox.ac.uk/working%20papers/hannerz.pdf> [07.11.2003].
- Hastrup, Kirsten/ Hervik, Peter.
 1994 Introduction to: Hastrup, Kirsten/ Hervik, Peter (Hg.): *Social experience and anthropological knowledge*. London/ New York: Routledge, S. 1-12.
- Hastrup, Kirsten/ Olwig, Karen Fog.
 1997 Introduction to Olwig, Karen Fog & Hastrup, Kirsten (Hg.): *Siting Culture: The Shifting Anthropological Objekt*. London/ New York: Routledge, S. 1-14.
- Hegi, Fritz.
 1998 Übergänge zwischen Sprache und Musik: Die Wirkungskomponenten der Musiktherapie. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Hildebrand, Bruno.
 2000 Anselm Strauss. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.32-42.
- Hofbauer, Barbara.
 2000 Parkbetreuung - ein Beitrag zur Freizeitpädagogik. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Höfele, Hartmut E./ Steffe, Susanne.
 2000 In 80 Tönen um die Welt: Eine musikalisch-multikulturelle Erlebnisreise für Kinder mit Liedern, Tänzen, Spielen, Basteleien und Geschichten. Münster: Ökotoxia Verlag.
 2002 Europa in 80 Tönen. Kinderlieder und Tänze aus ganz Europa: Eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen, Spielen und Bräuchen. Münster: Ökotoxia Verlag.
 2004 Kindertänze aus aller Welt: Lebendige Tänze, Kreis-, Bewegungs- und Singspiele rund um den Globus. Münster: Ökotoxia Verlag.

- James, Allison.
 1990 Introduction to James, Allison/ Prout, Alan (Hg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press.
- 1999 Learning to be Friends: Participant Observation amongst English Schoolchildren (the Midlands, England). In: Watson, C. W. (Hg.): *Being There: Fieldwork in anthropology*. London: Pluto Press, 1999, S. 98-120.
- James, Allison/ James, Adrian.
 2004 *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kalayci, Hüseyin.
 2001 Zukunftsorientierte Identität von jugendlichen MigrantInnen. In: Verein Jugendzentren der Stadt Wien (Hg.): *inter.jugend.kult: Anforderungen an die Jugendarbeit in der multikulturellen Gesellschaft*. Wien: Verein Jugendzentren der Stadt Wien.
- Kardiner, Abram.
 1947 *The individual and his society: the psychodynamics of primitive social organization*. New York: University Press.
- Khan-Svik, Gabriele.
 2008 *Kultur und Ethnizität als Forschungsdimension: Von der Kulturanthropologie zur Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main/Wien [u.a.]: Lang.
- Khuri, Fuad I.
 2001 *The Body in Islamic Culture*. London: Saqi Books.
- Koch-Göppert, Gudrun.
 2008 *Wissenschaftliches Forschen: Topographie der Bewusstseinszustände*. Berlin: Lit Verlag.
- Krappmann, Lothar.
 1969 *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kriss, Rudolf/ Kriss-Heinrich, Hubert.
 1962 *Volksglaube im Bereich des Islam: Amulette, Zauberformeln und Beschwörungen*. Bd. 2. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Linimayr, Peter.
 1994 *Wiener Völkerkunde im Nationalsozialismus: Ansätze zu einer NS-Wissenschaft*. Frankfurt am Main/Wien: Lang.
- Mastnak, Wolfgang.
 1995 Trancerhythmen auf Klangflächen: Bewusstseinsveränderung im Schnittpunkt von Schamanismus und Psychiatrie. In: Institut für Altorientalische Musiktherapie (Hg.): *Musik und Gesundheit. Vom Schamanismus zur Musiktherapie*. Band 1. Niederneustift: Schule für Altorientalische Musik- und Kunsttherapie, S. 8-25.
- Mauss, Marcel.
 1990 *Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Mayring Philipp.
 2002 *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Merkens, Hans.
2000 Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, S. 286-299.
- Miller, Peggy J.
1998 Some Personal Reflections on the Role of Theory in My Work. In: Graue, Elizabeth/ Walsh, Daniel J. (Hg.): *Studying children in context: Theories, Methods, and Ethics*. London/ New Delhi: Sage Publications, S. 49-54.
- Moosmüller, Alois.
2007 Interkulturelle Kommunikation als Wissen und Alltagspraxis. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.): *Ethnizität und Migration*. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Reimer, S. 235-254.
- Olwig, Karen Fog.
1997 Culture sites: Sustaining a home in a deterritorialized world. In: Olwig, Karen Fog/ Hastrup, Kirsten (Hg.): *Siting Culture: The Shifting Anthropological Objekt*. London/ New York: Routledge, S. 17-37.
- Orywal, Erwin/ Hackstein, Katharina.
1993 Ethnizität: Die Konstruktion ethnischer Wirklichkeiten. In: Schweizer, Thomas/ Schweizer, Margarete/ Kokot, Waltraud (Hg.): *Handbuch der Ethnologie*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 593-609.
- Özkan, İsmail Hakkı.
1998 Türk Musikisi Nazariyati ve Usulleri. Kudüm Velvellerleri. Istanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Paret, Rudi.
1996 Der Koran. Übersetzung von Rudi Paret. Stuttgart/ Berlin/ Köln: W. Kohlhammer.
- Petermann, Werner.
2004 *Die Geschichte der Ethnologie*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Rademacher, Helmut/ Wilhelm, Maria.
1991 *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*. Berlin: VWB – Verlag.
- Reidegeld, Ahmad A.
2005 Handbuch Islam: die Glaubens- und Rechtslehre der Muslime. Kandern im Schwarzwald: Spohr.
- Reinhard, Kurt und Ursula.
1984a Musik der Türkei. Band 1: Die Kunstmusik. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
1984b Musik der Türkei. Band 2: Die Volksmusik. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Sarup, Madan.
1998 Home and identity. In: Robertson, George/ Mash, Melinda/ Tickner, Lisa/ Bird, John/ Curtis, Barry/ Outnann, Tim (Hg.): *Travellers' tales: Narratives of home and displacement*. London: Routledge, S. 93-104.
- Schmidt-Lauber, Brigitta.
2007 Ethnizität und Migration als ethnologische Forschungs- und Praxisfelder. Eine Einführung. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.): *Ethnizität und Migration*. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Reimer, S. 7-27.

- Schmitz, Lilo.
 1993 Ethnologie und Sozialarbeit / Sozialpädagogik. In: Schweizer, Thomas/ Schweizer, Margarete/ Kokot, Waltraud (Hg.): *Handbuch der Ethnologie*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 615-621.
- 2005 Rezension zu: Datta, Asit (Hg.): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt. In: socialnet Rezensionen unter URL: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3030.php> [03.06.2009].
- Siegert, Sonja.
 2008 Integration über Musik am Beispiel der makamhane. Eine kultur- und sozialanthropologische Untersuchung. Diplomarbeit, Wien.
- Spitzer, Manfred.
 2003 Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart/ New York: Schattauer.
- Spöhring, Walter.
 1995 Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner.
- Steuerwald, Karl.
 1974 Türkisch - Deutsches Wörterbuch. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Strasser, Sabine.
 2003 Beyond Belonging: Kulturelle Dynamiken und transnationale Praktiken in der Migrationspolitik "von unten". Habilitation, Wien.
- Streck, Bernhard (Hg).
 2000 Ethnologie und Nationalsozialismus. Gehen: Escher.
- Streissler, Anna Isabella.
 1999 Jugendliche in Bogotá: Eine ethnologische Studie zu Lebenswelt und Zukunftsangst. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag.
- Tambiah, Stanley J.
 1989 The Politics of Ethnicity. In: Borofsky, Robert (Hg.): *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill, S.430-442.
- Toren, Christina.
 1996a "Childhood". In Barnard, Alan/ Spencer, Jonathan (Hg.): *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London: Routledge, S.92-94.
 1996b "Socialization". In Barnard, Alan/ Spencer, Jonathan (Hg.): *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London: Routledge, S. 512-514.
- Welsch, Wolfgang (1999).
 1999 Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. Unter URL: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.htm> [25.05.2009].
- Wilber, Ken.
 1991 Wege zum Selbst: Östliche und westliche Ansätze zu persönlichem Wachstum. München: Goldmann.
 2002 Das Wahre, Schöne, Gute: Geist und Kultur im 3. Jahrtausend. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wise, J. Macgregor.
 2000 Home: Territory and Identity. In: Grossberg, Lawrence (Hg.): *Cultural Studies* 14 (2). New York [u. a.]: Routledge, S. 295-310.

Yuval-Davis, Nira.

1998 Beyond differences: Women, empowerment and coalition politics. In: Charles, Nickie/
Hintjens, Helen (Hg.): *Gender, ethnicity and political ideologies*. New York: Routledge,
S. 168-189.

Zenker, Jules Théodore.

1866 Dictionnaire Turc-Arabe-Persan. Leipzig. Wilhelm Engelmann.

Anhang

I Interviewleitfaden

□ **persönliche Daten**

Alter, Geburtsdatum und Geburtsort? Seit wann lebst du in Wien?

Welche Sprachen kannst du?

□ **Familie**

Wer sind deine Geschwister?

Was machen deine Eltern beruflich?

Auf welcher Sprache spricht ihr zu Hause?

Wo leben deine Verwandten?

□ **FreundInnen**

Wer ist dein/e beste/r FreundIn?

Auf welcher Sprache unterhältst du dich mit ihr/ihm am liebsten?

Mit wem spielst du im Kinderclub/ im Park am liebsten? Was spielt ihr am liebsten?

Wen von den Kind/ern auf dem Photo magst du? Wieso? Wenn nicht, wieso?

□ **Religion**

Was bedeutet Gott für dich? Welcher Religion gehörst du an?

Wie ist der Religionsunterricht an der Schule, falls du einen besuchst?

Kennst du andere Religionen? Hast du eine/n FreundIn, der/die dieser Religion angehört?

□ **Urlaub/ Aufenthalte in anderen Ländern**

Wo warst du in den letzten Ferien? Wo fährst du in den kommende Ferien hin?

Hast du dort Verwandte/ FreundInnen? Wie oft seht ihr euch?

Was bringt ihr ihnen von Österreich mit? Was bringt ihr von dort mit?

Wo möchtest du später einmal leben und wieso?

In welchen Ländern hast du Verwandte oder FreundInnen?

□ **Speisen und Getränke**

Was trinkst und isst du am liebsten?

□ **Hobbys**

Was sind deine Hobbys?

□ **Musik**

Welche Musik/ SängerIn hörst du am liebsten? Von wem hast du Musik zu Hause?

Wo findest du diese Musik?

Welche Musik hören deine Eltern und deine Geschwister?

□ **Kleidung**

Was ziehst du dir am liebsten an?

Welchen Schmuck bzw. Anhänger trägst du?

□ **Zukunft**

Was möchtest du später einmal beruflich werden?

Wenn würdest du einmal heiraten wollen?

□ **Trauminsel**

Wen oder was würdest du auf deine Trauminsel mitnehmen wollen?

Was bzw. wer ist in deinem Leben wichtig?

II Verzeichnis der Hörbeispiele

Starmania

- Hörbeispiel 1: Januz und Martin: albanisches Hip Hop Lied (Tingulli 3) [11.10.2006]
Hörbeispiel 2: Angela und Gonca: Gel gel gel / Miš miš miš / Maus Maus Maus [11.10.2006]
Hörbeispiel 3: Feruk und Oktay: Susadım Çeşmeye (Ferdî Tayfur);
Allah belanı versin (Ismail Yeka) [11.10.2006]
Hörbeispiel 4: Sevinc und Tuba: Of şekerim benim (Ismail Yeka) [11.10.2006]
Hörbeispiel 5: Atila: İlahî Mesnevi'den evi soldun (Abdurrahman Önül) [30.09.2004]
Hörbeispiel 6: Zelko: Roma-Lied Klavierbegleitung [02.03.2005]
Hörbeispiel 7: Zelko: Trommelsolo [02.11.2004]

Radiosendung

- Hörbeispiel 8: Ceylan: Çekirge (Ceylan) [03.07.2003]
Hörbeispiel 9: Interview über Sprachen [03.07.2003]
Hörbeispiel 10: Tanja, Maria und Indira: Lieder in meiner Sprache [03.07.2003]
Hörbeispiel 11: Mädchengruppe: Engel weinen (Ben) [03.07.2003]

Was ist Was?

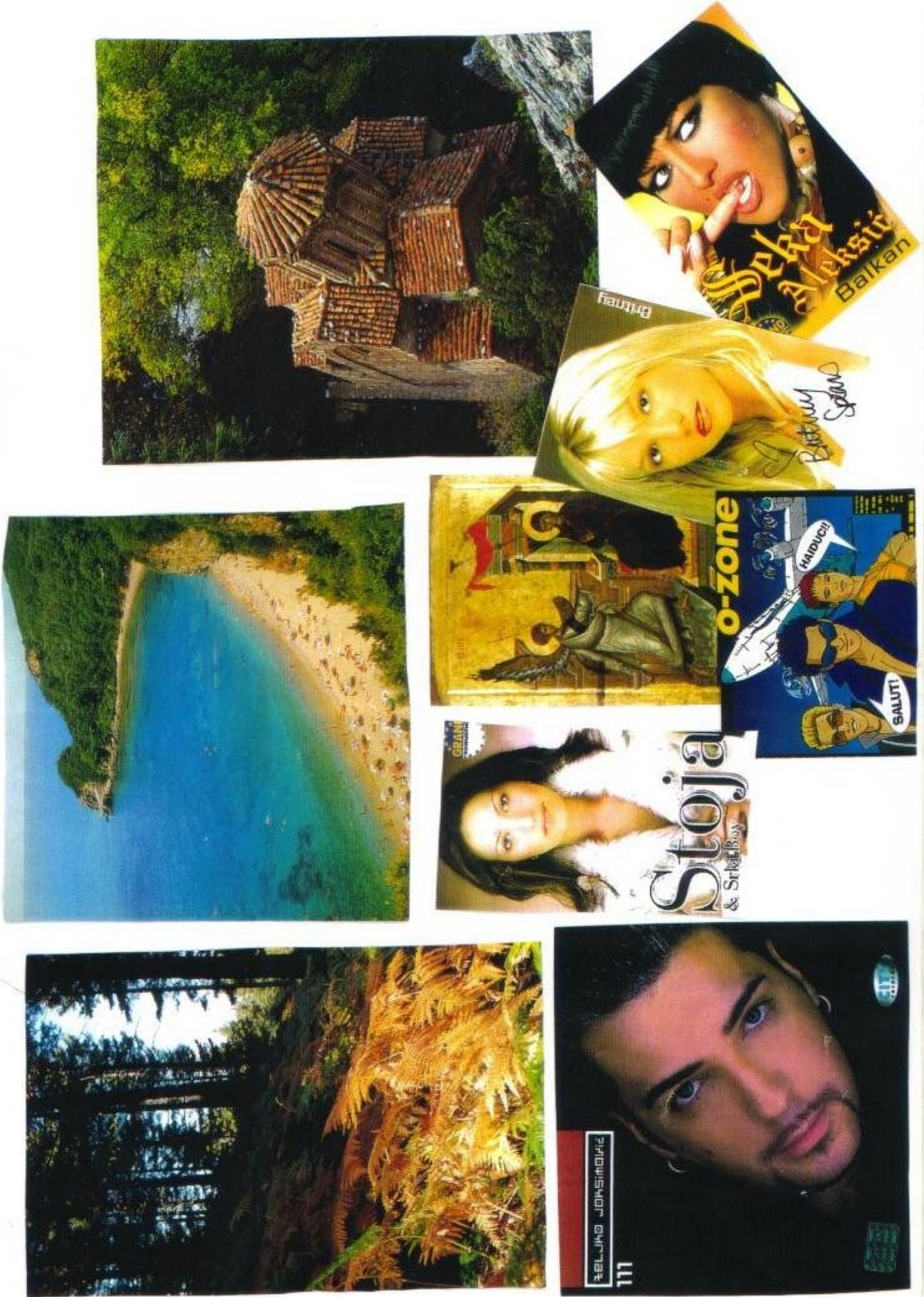
- Hörbeispiel 12: Nay (Bambusflöte aus Tunesien): Binti š-Šalabīya (Volkslied aus dem Libanon)
Hörbeispiel 13: Kaval (Hirtenflöte aus der Türkei): Sarı Gelin (türkisch/armenisches Volkslied)
Hörbeispiel 14: Native American Flute (aus Nordamerika): frei improvisierte 'Naturklänge'
Hörbeispiel 15: Blockflöte: Ich zôch mir einen Valken (Volkslied aus Österreich)
Hörbeispiel 16: Okarina (Tonflöte aus Südamerika): freie Improvisation
Hörbeispiel 17: Maultrommel: freie Improvisation
Hörbeispiel 18: Nasenflöte: Vögelklänge
Hörbeispiel 19: Panflöte: El Condor Pasa (peruanisches Volkslied)
Hörbeispiel 20: Querflöte: Die kleine Nachtmusik (W. A. Mozart)

III Abbildungsverzeichnis

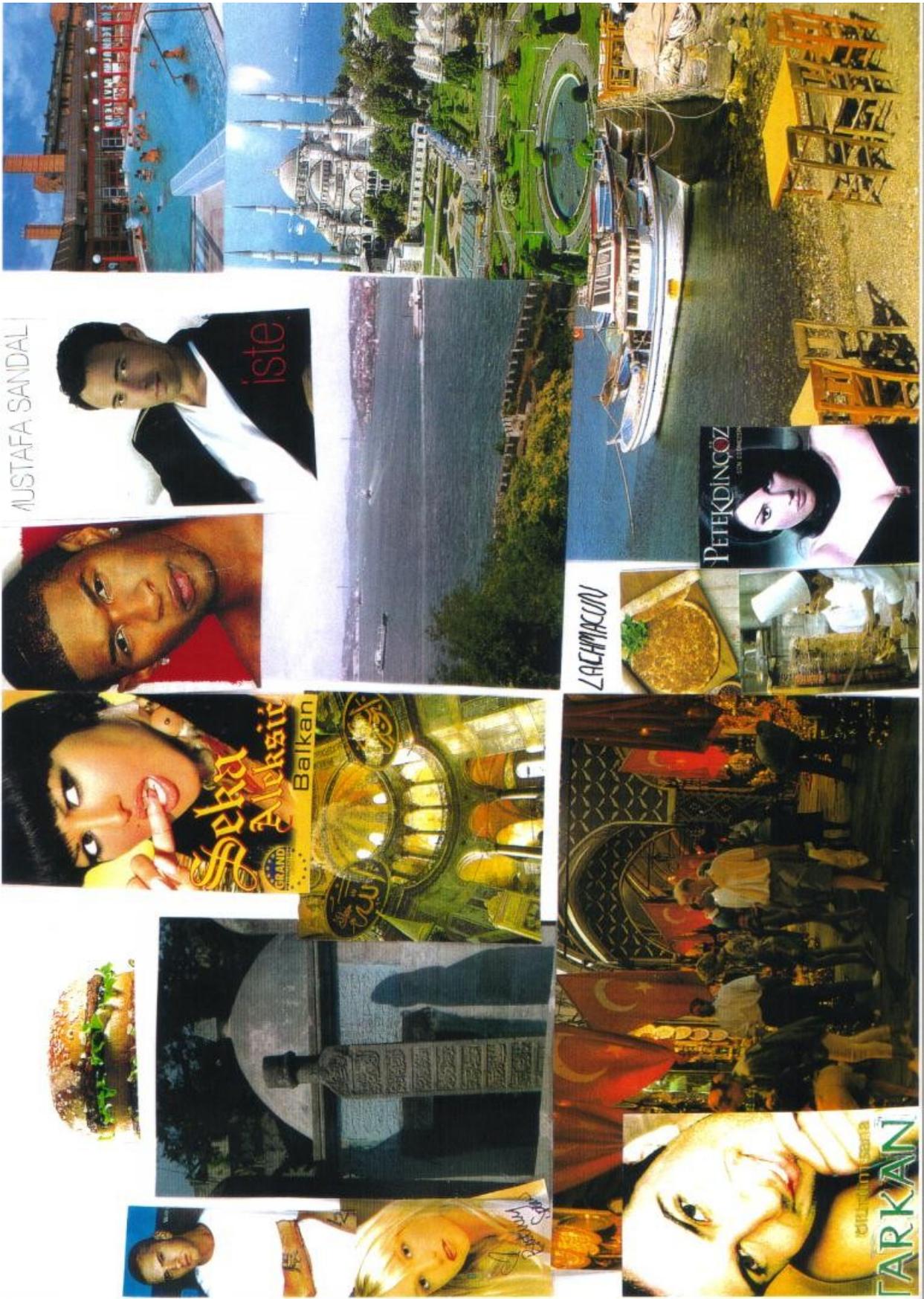
Abbildung 1: Armbänder "Fußballteam Galatasaray".....	48
Abbildung 2: Gebrauchsgegenstand "Fußballclub Austria Wien (FAK)".....	48
Abbildung 3: Wandbemalung "regionale, nationale und sportliche Zugehörigkeiten".....	50
Abbildung 4: Bügelperlenmuster "UÇK"	50
Abbildung 5: Zeichnung "türkische Flagge".....	50
Abbildung 6: T-Shirt Bemalung "serbische Flagge".....	50
Abbildung 7: Integrale Räume der Geborgenheit.....	76
Abbildung 8: Gruppierungen im Park.....	97
Abbildung 9: Anwesenheitsstatistik Kinderclub	101
Abbildung 10: Anwesenheitsstatistik Park.....	101
Abbildung 11: Wandbemalung "Peergruppe Puma-'Bande'"	103
Abbildung 12: Comic "Was kannst du mit deiner Stärke tun?" (Quelle: Kinderbüro der Universität Wien; Grafik: V. Nikolic-Onea, Illustrationen: L. Maurer, Inhalt: S. Siegert)....	137
Abbildung 13: Vielsprachiges Activity.....	148
Abbildung 14: "Alle meine Freundinnen" (Zeichnung von Ülkü).....	159
Abbildung 15: Muslimischer Anhänger "cevşen"	167
Abbildung 16: Armband mit christlich orthodoxem Kreuz.....	167
Abbildung 17: Kürdî Makamı (Quelle: Özkan 1998:111).....	193

IV Collagenverzeichnis

Collage 1: Mirko (10 Jahre).....	213
Collage 2: Özgür (13 Jahre).....	214
Collage 3: Vladimir (11 Jahre).....	215
Collage 4: Susi (14 Jahre).....	216
Collage 5: Cetin (10 Jahre).....	217
Collage 6: Januz (11 Jahre).....	218
Collage 7: Kristina (12 Jahre).....	219
Collage 8: Indira (14 Jahre).....	220
Collage 9: Paulina I (11 Jahre).....	221
Collage 10: Paulina II (11 Jahre).....	222
Collage 11: Kemal (12 Jahre).....	223
Collage 12: Yusuf (9 Jahre).....	224
Collage 13: Yavuz (12 Jahre).....	225
Collage 14: Mustafa (11).....	226
Collage 15: Brigitte (10 Jahre).....	227
Collage 16: Dino (10 Jahre).....	228
Collage 17: Georg (11 Jahre).....	229

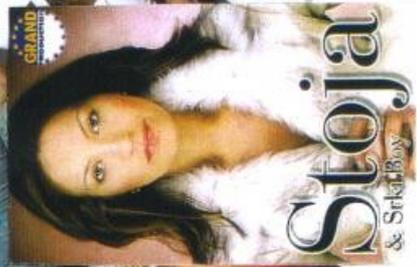
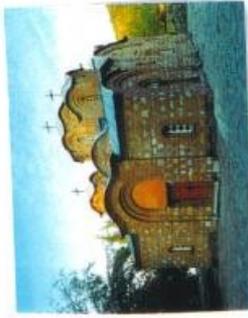


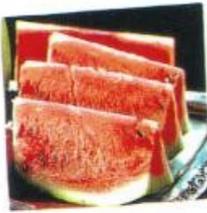
Collage 1: Mirko (10 Jahre)



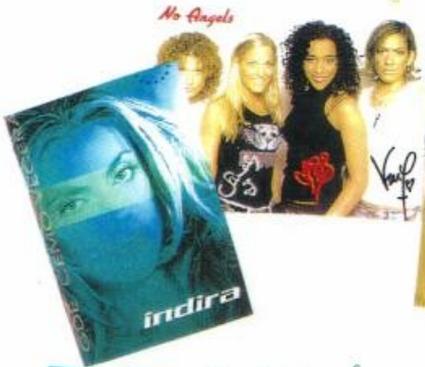
Collage 2: Özgür (13 Jahre)

Collage 3: Vladimir (11 Jahre)





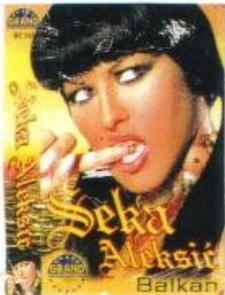
Nassermelonen mag ich aber ich esse sie selten.
Ich habe einmal bei meiner Taufpatin
eine Honigmelone gegessen. Die war echt so
süß und gelb. Aber mir hat sie geschmeckt.



Die Kirche ist ein
wichtiger Punkt in
meinem Leben weil
ich sehr sehr gläubig
bin. Und weil ich zu
gott gehe. Und weil
ich sehr gerne in die
Kirche gehe. Ich
bin auch getauft
worden.



In Schönbümm ist es schon
als ich klein war war ich mit
meinen Eltern in Schönbümm
und habe ein Bild wo sie mich
fotografiert haben. Mit der Schule war ich auch in 4. Klasse



Seka Aleksić ist mein größter fan ich habe viele CD's
von ihr.
Sie ist ein lebenswichtiger Mensch aber ist auch nett, lob, fröh,
glücklich wenn sie singt.
Mir gefällt es bei ihr wenn sie hip-hop-lecter singt oder
balkan. Sie sehr sehr gut darum bin ich ihr größter fan
und sammle CD's. Sie sie Die Nummer 1 meine Lieblings
Sängerin.



Pferde und Ponys sind meine Lieblingshiere.
Ich mag sie sehr.

Ich bin noch nie auf ein Pferd geritten.
Und ich möchte gerne in meine Leben auf
Pferde reiten.

Das ich erlebt was für ein Erlebnis ist.

Auf der
Burg ist
es sehr
schön.
Die Aussicht
übrigens auch.



Dort
ist
eine
sehr
schöne
Luft.

Collage 4: Susi (14 Jahre)



Collage 5: Cetin (10 Jahre)



Collage 6: Januz (11 Jahre)



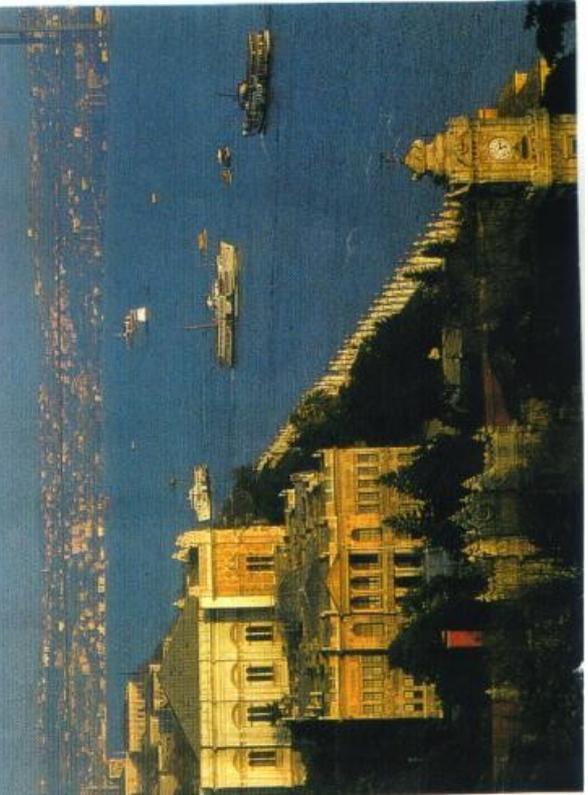
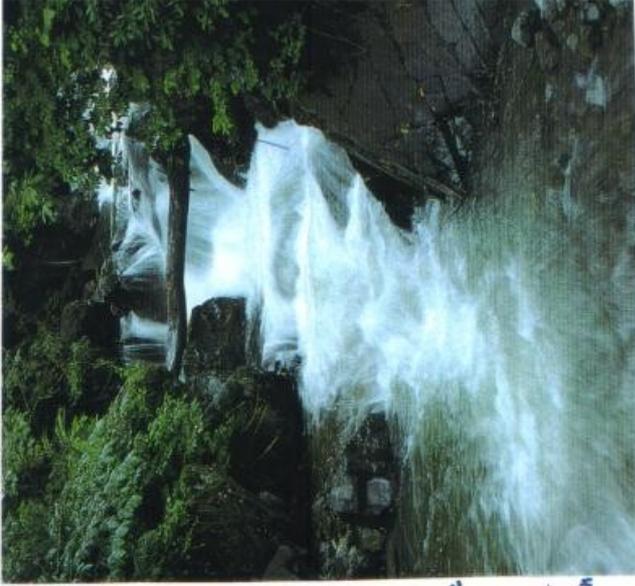
Ich habe mir diese Sängerin ausgerucht weil ich sooo... gerne türkisch kochen will.

→ Ich will auch mal kochen werden.



Ich finde diese Bild passt zu mir weil ich habe früher auch Locken jetzt habe ich keine mehr und will sie wieder haben.

→ Ich habe 2 Jahre am Land gelebt und dort gibt es noch ein K Wasserfall in den Ferien sein ich war dort.



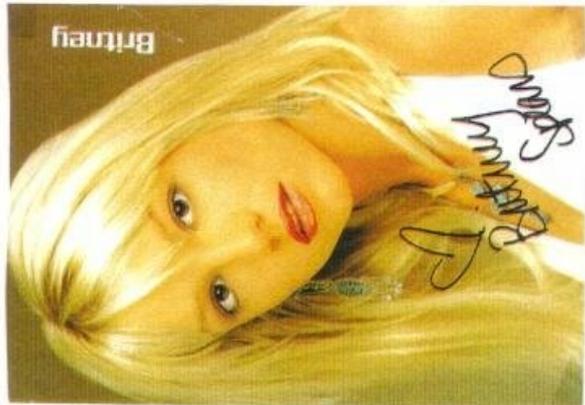
→ Ich habe mir diese Bilder ausgesucht weil ich gerne reise. Ich will einmal eine Weltreise machen.

→ Ich liebe Pferde und würde vielleicht reiten lernen.

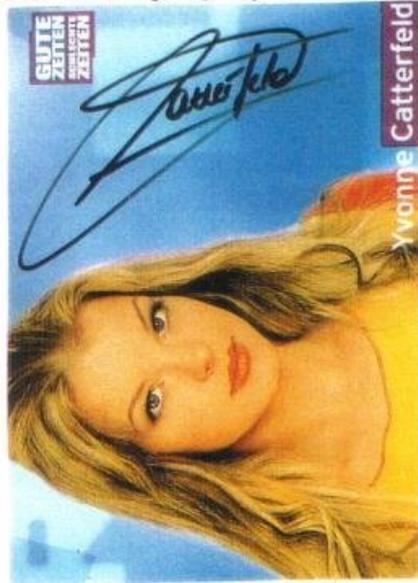


→ Wir fahren oft nach Kroatien ans Meer und dort machen wir verschiedensten Sport.

Collage 7: Kristina (12 Jahre)



Ich bin ein Mensch der gerne alles herschenkt, und der Lebenslustig ist! Ich singe sehr gerne, ich möchte mal wenn ich älter bin Sängerin werden! Das einzige Problem was ich habe, ist das ich schnell Eifersüchtig werde, und das ich schnell wütend bin! Manchmal suche ich Streit und Raufe gern. Meine Lieblings Sängerin ist Britney Spears. Meine Heimatstadt ist mir sehr wichtig, weil ich dort ganz besondere Menschen habe z.B. meinen Freund Miki! Wenn ich in Jugoslavien ^{bin} fühl ich mich einfach wohl! Ich hasse es wenn Jungs mit den Gefühlen von Mädchen spielen! Das kann ich nicht ausstehen! Oder ich Rasse Menschen die lügen und hinter den Rücken von den anderen reden! Ich mag Menschen die ehrlich sind, und wenn ihnen was nicht passt, das sie es dann ins Gesicht sagen! Mein Traummann müsste lustig sein, der mich halt immer zum Lachen bringt, der mich auf Händen trägt, der immer für mich da ist, der mich mehr liebt als er sich es vorstellen könnte. Er müsste gutaussehen. Er müsste Bault wie Miki sein! Mein Hobby ist es zu Schwimmen, Jungs zu Jagen und Cosmetik zu sammeln. Ach ja, ich bin sehr verletzlich! Wenn mich mal jemand schlägt, das macht nichts! Aber wenn jemand mich mit Worten verletzt das macht mich traurig, echt! Wenn ich traurig ^{bin} dann verziehe ich mich auf meinen Zimmer und möchte meine Ruhe haben! Meine Freunde ~~die~~ sind meine Familie! Ohne die bin ich verloren, die sind das wichtigste in meinem Leben!



Collage 8: Indra (14 Jahre)



tee ist gesund. ☺



Kebab mag ich sehr gern.



Wassermelone mag ich sehr, weil sie sehr saftig ist.



Volleyball ist anstrengend nicht wahr?



Rollerhate ist lustig.



Diesen Sport habe ich noch nicht geteilt.



Ich bin die Ten von ich troje. ich troje ist eine Musikgruppe aus Polen.



Weltbekanntes Salzbergwerk Wieliczka



Das Salzbergwerk befindet sich auf der UNESCO-Liste der Weltkulturerbe und ist eines der ältesten 113. Das im Jahre 1278 gegründete Bergwerk hat 2,5 km Länge und führt durch die feinsten Schichten in Salz geschnittenen Katakomben und Kammern mit teils über 100 m Tiefe, deren Wände und Ausstattung reichlich mit Salzskulpturen geschmückt sind. Einige der natürlichen Salzskulpturen dienen als Sarcophagen. Im Museum können Graberkirche und historische Dolomiten der Bergwerke besichtigt werden.

Salzbergwerk, Wieliczka, ul. Dworkowa 10
tel. +48 (0) 22 238 72 12 fax 22 238 72 13
www.wieliczka.pl/muzeum/wieliczka

Ich war schon in Hietzierha. Dort gibt es ein Teich voll mit Salz. Ich habe angst gehabt das ich rein fallen aber es gab ein Geländ



Collage 10: Paulina II (11 Jahre)



Collage 11: Kemal (12 Jahre)



Collage 12: Yusuf (9 Jahre)



Collage 13: Yavuz (12 Jahre)



Collage 14: Mustafa (11)

Yvonne Catterfeld



USHER



Usher

Zanfina
Adelina ISMAILI

Leonora Jakup



SPATI



Leonora Poloska

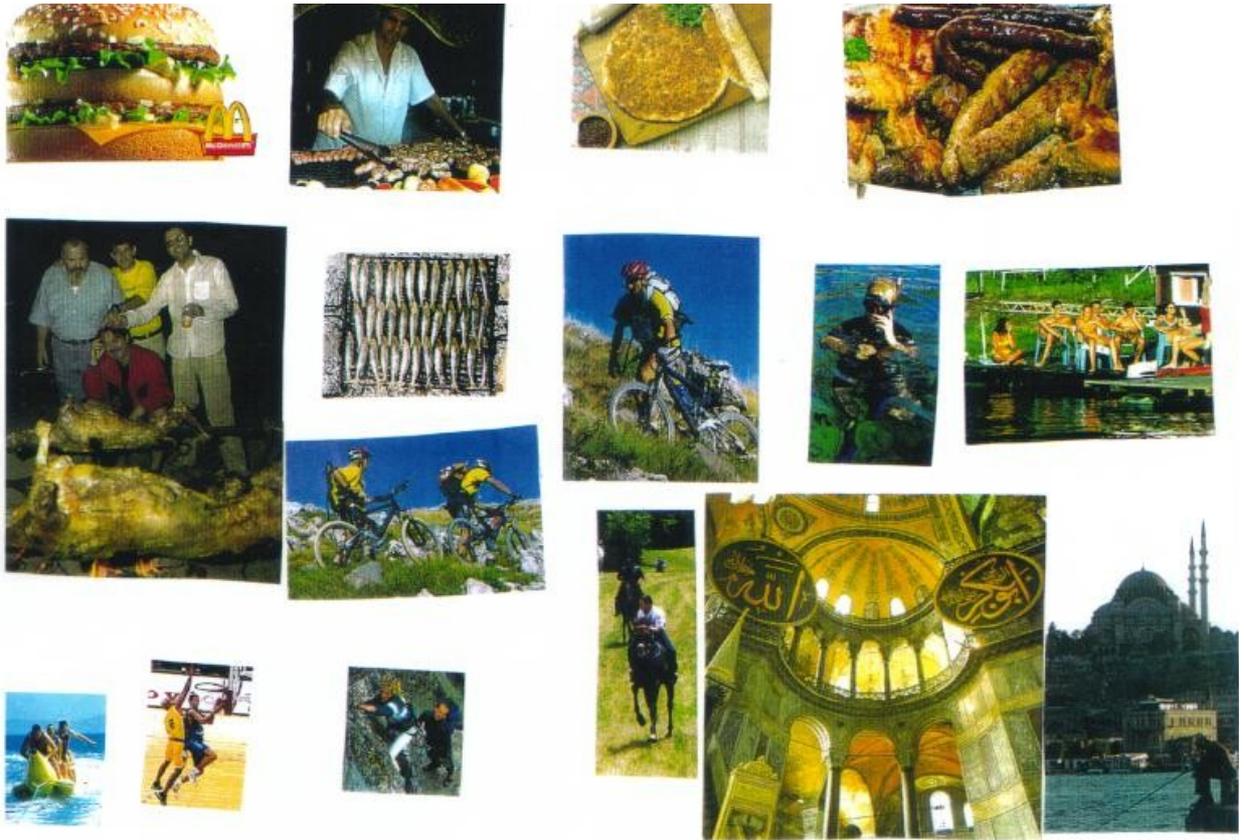
POMMES



XENI

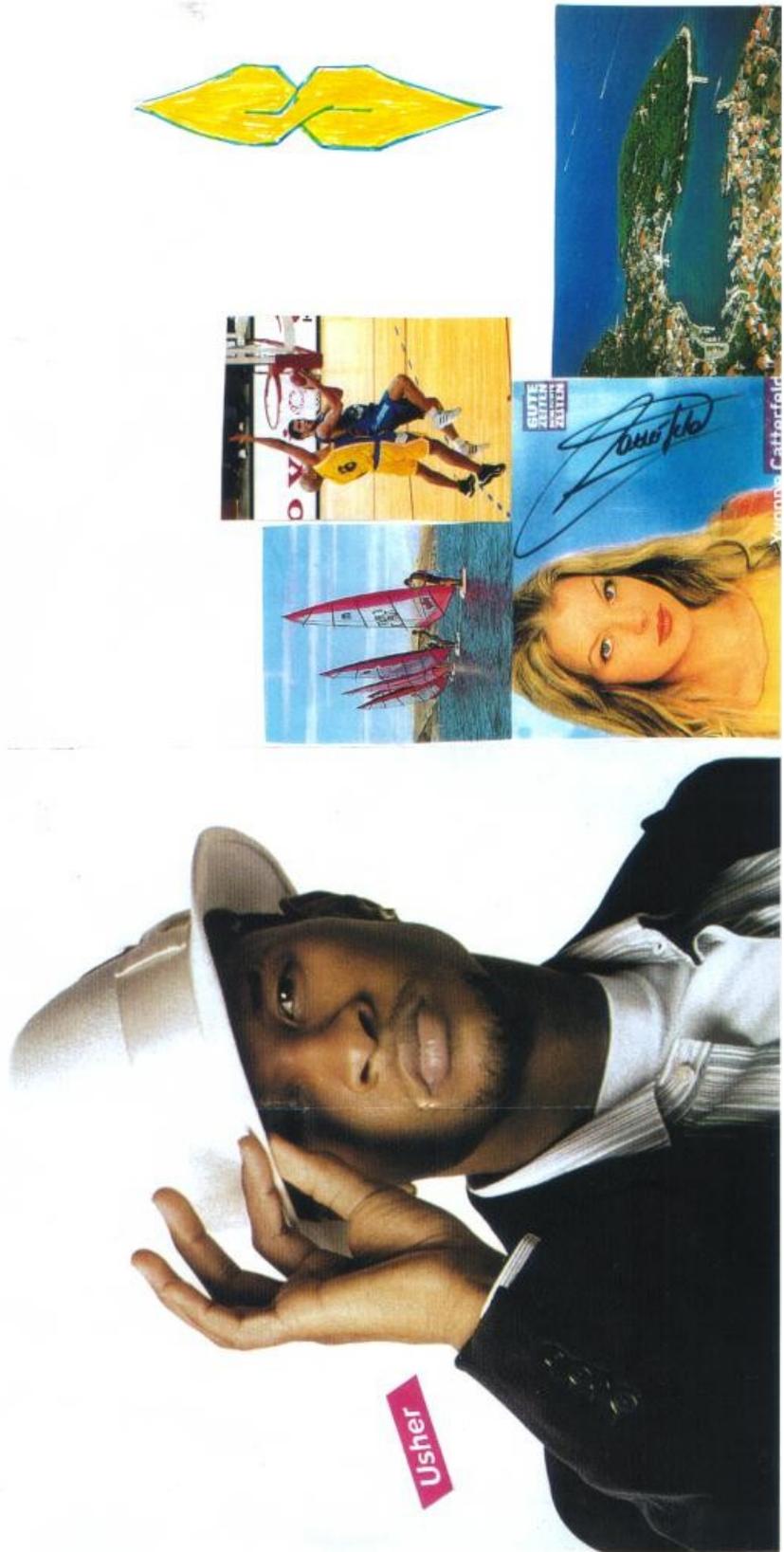
Mosche!

Collage 15: Brigitte (10 Jahre)



Collage 16: Dino (10 Jahre)

USHER



Collage 17: Georg (11 Jahre)

Abstract

Ein zentrales Thema der Kulturanthropologie ist 'die Begegnung zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen'. Dazu gibt es zwar eine Fülle von Theorien und Konzepten, die jedoch bisher – weder theoretisch noch praktisch - in die Parkbetreuung, einem Teilbereich der Freizeitpädagogik, ihren Zugang gefunden haben. So gibt es zwar die pädagogische Methode des "interkulturellen Lernens", die jedoch auf einem veralteten und starren Kulturbegriff basiert.

Diese Studie verbindet kulturanthropologische Erkenntnisse mit freizeitpädagogischer Praxis im Park. Dabei wird theoretisch und empirisch die Frage behandelt, um welche kulturellen Identitäten es sich in einem transkulturellen Arbeitsansatz handeln könnte. Das Forschungsfeld umfasst in erster Linie eine Wiener Parkanlage mit einem Kinderclub, wo in der Wintersaison die Betreuung fortgesetzt wird. Die Zielgruppe sind Kinder im Alter von 10-14 Jahren. Folgende Methoden wurden angewandt: halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews, beobachtende Teilnahme, Collagen, Fotografie, Video- und Audioaufnahmen und Artefakte (Zeichnungen und Bastelarbeiten). Als methodisches Werkzeug diente außerdem das Konzept der *home-markers* von J. Macgregor Wise, durch welches auf verschiedenen Ebenen (persönlich, kollektiv, global und universell) jene soziokulturellen Kompetenzen erfasst wurden, die sich für die kulturelle Identität bzw. das *home* der Kinder als bedeutsam herauskristallisierten.

Das *home*, welches in den 'integralen Räumen der Geborgenheit' zum Ausdruck kommt, ist der Ort, der bei einer inter-/transkulturellen Begegnung in der Interaktion mit dem 'Anderen' Sicherheit und Rückhalt bietet, der aber auch durch diese Begegnung erweiterbar ist. Demnach verfügt jedes Kind über ein einzigartiges Potential, das über den familiären Kontext hinausgehend durch den Kontakt mit anderen Habitaten (in lokalen und translokalen Kontexten), aber auch in transzendenten Bewusstseinszuständen gebildet werden kann. Je nach Situation treten unterschiedliche Aspekte und Ebenen von *home* in den Vordergrund. Aus dem ständig erweiterbaren Pool werden dabei bedeutungsvolle soziokulturelle Elemente ausgewählt, welche in der Funktion von *home-markers* jedes für sich einen Raum des Wohlbefindens im Sinne eines *home* markieren. Das *home*, das durch die Gesamtheit der soziokulturellen Kompetenzen gebildet wird, ist nicht an einen einzigen Ort gebunden und jederzeit veränderbar. Im Gegensatz zum traditionellen Kultur-Begriff des Interkulturellen Lernens, lässt das Sichtbarmachen und Reflektieren von Personen bezogenen 'soziokulturellen Kompetenzen' schließlich auch Überlappungen von *home-markers* und Gemeinsamkeiten zwischen Personen leichter erfassen, welche für eine gelungene Integration wesentlich sind.

Abstract

A central theme of Cultural Anthropology is 'the interaction between people with different cultural backgrounds'. There is certainly a wealth of theories and concepts, but so far there has been no theoretical nor practical application of these in *Parkbetreuung* (*leisure educational activities*), a part of the leisure education. There is the pedagogical method of 'intercultural learning,' however this method is based on an obsolete and rigid culture concept.

This study combines Cultural Anthropological insights with the pedagogical practice of *Parkbetreuung*. The question is put forward, theoretically and empirical, which cultural identities might be the key in a transcultural approach. The research field primarily is a Viennese park with a children club, where child care has taken place during summer and winter. The research group are children between 10-14 years of age. Following methods have been used: semistructured single and group interviews, participant observation, collages, photography, video and audio recordings and artefacts (drawings and handicrafts). The concept of home-markers by J. Macgregor Wise has served as a central methodical tool. It helped to recognize at different levels (personal, collective, global and universal) the socio-cultural competences which were important for the cultural identity or the home of the children.

This home, which is expressed in the 'integral spaces of comfort' is the place of safety and backing in an inter-/transcultural encounter within the interaction with the 'other', but it is also open to changes, it may expand through these encounters. Therefore, each child has a unique potential which is constructed not only in the family context but also through contact with other habitats (in local- and translocal contexts), and transcendent states of consciousness. Depending on the situation different aspects and levels of home become central in this process. From the continuously expandable pool meaningful socio-cultural elements are chosen. In the function of home-markers each of them marks 'a space of comfort'. The home which is established by the socio-cultural competences as a whole is not identifiable to only one location and at all times changeable. In contrary to the traditional understanding of culture in the context of 'intercultural learning', the visualisation and the reflection of person centred 'socio-cultural competences' allow easier identification of overlaps of home-markers and similarities between persons, which is one of the pillars for a successful integration.

Lebenslauf

Persönliche Daten **Name:** Sonja Siegert
Geburtsdatum: 27. Mai 1972, München
Wohnort: Wien
Familienstand: ledig, seit 10/2007 Mutter von einem Sohn

Ausbildungsweg **Schule:** 1982-1990 Realistisches Gymnasium, Wien XII
Universität: 1990-1997 *Architektur*, TU-Wien
1991-1992 Erweiterungsstudium *Neugriechische Umgangssprache*, Universität Wien
1998-2003 *Turkologie*, Universität Wien
1996-2008 *Kultur- und Sozialanthropologie*,
Universität Wien
Thema der Diplomarbeit:
"Integration über Musik am Beispiel der makamhane"

Spezialgebiete Migration, Integration, Anthropologie der Kindheit, Islam

Auslandaufenthalte 1994-1995 zwei Semester Erasmus-Studium an der Aristoteles Universität in Thessaloniki/GR

Studienrelevante Tätigkeiten seit 1996 Mitglied in diversen Musikgruppen mit türkisch/griechischem Hintergrund

2000-2007 Parkbetreuerin bei den Wiener Kinderfreunden

07/ 2003 Vortrag an der Kinderuni Wien zum Thema *Rein ist nicht rein*

08/ 2003 Leitung eines Workshops im Auftrag des Landesjugendreferats Wien zum Thema *Interkulturelle Arbeit als spannende Herausforderung in der Parkbetreuung*

08/ 2004 Leitung eines Workshops im Auftrag des Landesjugendreferats Wien zum Thema *Islamische Kultur – Voneinander Lernen, miteinander leben*

12/ 2004 Mitbegründerin des Vereins *makamhane*

04-08 2005 Mitarbeiterin an der KinderuniWien 2005 - Koordination und Durchführung des Projekts *KinderuniWienbunt*

05-08 2006 Mitarbeiterin an der KinderuniWien 2006 - Koordination und Durchführung des Projekts *KinderuniWienbunt*