



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Freundschaftsbeziehungen von Kindern und
Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund“

Eine anthropologische Forschung zur Bedeutung
freundschaftlicher Beziehungen unter Kindern und
Jugendlichen und ihre Strukturen

Verfasserin

Bettina Dollensky

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Gabriele Rasuly-Paleczek

Mit einem Freund an der Seite ist kein Weg zu lang.

aus China

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	10
1 Forschungsansatz und Forschungsvorhaben	11
1.1 Einleitung	11
1.2 Persönlicher Forschungszugang und Entwicklung des Forschungskonzeptes	12
1.3 Forschungsansätze und Verortung	13
1.3.1 Das Konzept der Lebenswelt	14
1.4 Ausblick auf die folgenden Kapitel	15
2 Eine Anthropologie und Soziologie von und mit Kindern und Jugendlichen .	17
2.1 Die anthropologische Auseinandersetzung mit Kindheit und Jugend.....	17
2.2 Kindheit und Jugend als soziale und kulturelle Konstruktion.....	18
2.3 Kinder und Jugendliche als soziale und kulturelle AkteurInnen.....	20
2.4 Das Konzept der Jugendkultur	21
2.5 Das Konzept der Child Culture	22
2.6 Das Konzept der Peer Culture	23
2.7 Multikulturelle Kinder – Kinder und Jugendliche in einer globalisierten Welt..	23
3 Freundschaft im Wissenschaftsdiskurs.....	25
3.1 Freundschaft als Forschungsfeld in den verschiedenen Wissenschaften	25
3.2 Freundschaftsdefinitionen	26
3.3 Philosophische Ansätze	29
3.3.1 Das aristotelische Ideal der Freundschaft	29
3.3.2 Freundschaft in muslimischen Diskursen	30
3.4 Anthropologische Ansätze.....	31
3.4.1 Freundschaft- ein universales Phänomen?.....	31
3.4.2 Aspekte und Dimensionen in Freundschaften	33
3.4.3 Freundschaft und Verwandtschaft	34
3.5 Soziologische Ansätze.....	36

3.6	Psychologische Ansätze	37
3.7	Die Thematisierung von Geschlechterdifferenzen	38
4	Forschungsfeld und Forschungsprozess	41
4.1	Die Forschungssubjekte.....	41
4.2	Die ethisch-moralischen Aspekte	42
4.3	Der Erhebungs- und Auswertungsprozess.....	43
4.3.1	Das qualitative Leitfadeninterview	44
4.3.2	Narrative und situative Aspekte der Interviews.....	45
4.3.3	Die Durchführung der Interviews	45
4.3.4	Fazit der Interviews.....	46
4.3.5	Die Auswertung des Datenmaterials.....	47
4.4	Die ethnographische Subjektivität.....	48
5	Lebensrealitäten von Familien aus türkischen Migrationsverhältnissen	49
5.1	Geschichtlicher Rückblick auf die Zuwanderung türkischer MigrantInnen	49
5.2	Das Forschungsfeld der zweiten und dritten Generation.....	50
5.3	Zentrale Werte, Normen und Ideale in der türkischen Gesellschaft.....	54
5.4	Die türkische Familie in der Migration	56
5.5	Geschlecht und sozialer Raum in der türkischen Gesellschaft.....	58
5.6	Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in der Migration	59
5.7	Schule, Bildung und Arbeitsmarkt	60
5.8	Wohnsituation türkischer MigrantInnenfamilien in Österreich.....	63
5.9	Soziale Netzwerke und ethnische Community	63
5.10	Freundschaften von Kindern und Jugendlichen	65
5.10.1	Inter- und intraethnische Freundschaften.....	66
5.10.2	Die Freizeiträume von Kindern und Jugendlichen	67
6	Dimensionen und Merkmale von Kinder- und Jugendfreundschaften	69
6.1	Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kinder- und Jugendfreundschaften ...	69
6.2	Die Bedeutung von Freundschaften für die Entwicklung von Kindern	71

6.3	Der Freundschaftsbegriff und das Freundschaftsverständnis von Kindern.....	72
6.4	Die Motive und Funktionen von Freundschaft.....	75
6.5	Der Stellenwert und die Bedeutung von Freundschaften in der Jugend.....	76
6.6	Strukturelle Merkmale der Netzwerke von Kindern und Jugendlichen	77
6.7	Geschlechtsspezifische Aspekte in Freundschaften	79
6.8	Das Prinzip der Geschlechtertrennung	80
6.9	Nach welchen Merkmalen suchen Kinder ihre Freundschaften aus?.....	80
6.10	Kontextuelle Rahmenbedingungen der Freundschaftsbildung.....	81
7	Kontexte, in deren Rahmen Freundschaften entstehen.....	84
7.1	Lebenswelt Schule.....	84
7.2	Lebenswelt Hort	85
7.3	Lebenswelt Freizeit und Peers: Der Park als wichtiger Sozialraum.....	87
7.4	Lebenswelt Familie und Verwandtschaft	88
8	Strukturelle und individuelle Faktoren der Freundschaftsbildung	90
8.1	Situative Faktoren der Freundschaftsentstehung.....	90
8.2	Individuelle Faktoren und Strategien der Freundschaftsbildung.....	92
8.3	Der Einfluss der Eltern am Beispiel der zwölf-jährigen Azra.....	96
9	Merkmale der FreundInnen und Freundschaftsgruppen	98
9.1	Anzahl der FreundInnen	98
9.2	Alter der FreundInnen	99
9.3	Geschlecht der FreundInnen.....	100
9.4	Ethnizität der FreundInnen: Intra- und interethnische Freundschaften	101
10	Wichtige Werte, Dimensionen und Motive der Freundschaften.....	104
10.1	Motive von Freundschaft.....	104
10.2	Der Alltag mit FreundInnen	107
10.2.1	Die zehn-jährige Nihal.....	107
10.2.2	Die vierzehn-jährige Lale	109
10.2.3	Der elf-jährige Yusuf.....	111

10.2.4	Der dreizehn-jährige Saffet.....	113
10.3	Wichtige Aspekte, Dimensionen und Werte in Freundschaften.....	115
10.3.1	Eigenschaften eines Freundes oder einer Freundin	115
10.3.2	Das Prinzip der Gleichheit und der Reziprozität in Freundschaften.....	117
11	Wichtige Dimensionen in den Mädchenfreundschaften	120
11.1	Gemeinsame Aktivitäten mit Freundinnen.....	120
11.2	Vertrauen	122
11.3	Intimität	124
11.4	Freundinnengespräche als typisch weibliche ‘kommunikative Praxis’	126
11.5	Die Rolle der besten Freundin	129
11.6	Der „Verlust“ der besten Freundin: Eifersucht und Besitzanspruch	130
11.7	Streit und Konflikte	133
11.8	Freundschaften mit dem anderen Geschlecht.....	135
11.9	Die Freundinnengruppen	136
12	Wichtige Elemente und Dimensionen in den Bubenfreundschaften.....	137
12.1	Gemeinsame Aktivitäten mit Freunden.....	137
12.2	Vertrauen	138
12.3	Unterstützung, Loyalität und Verbundenheit	140
12.4	Das Fußballspiel als ‘kollektive sportliche Freizeitpraxis’	141
12.5	Gespräche mit Freunden.....	143
12.6	Die Interviewsituation und die Bedeutung von Alter und Geschlecht	146
12.7	Streit und Konflikte	147
12.8	Freundschaften mit dem anderen Geschlecht.....	148
12.9	Die Freundesgruppen.....	149
13	Conclusion	150
14	Bibliographie.....	155
15	Anhang.....	172
15.1	Abstrakt	172

15.2	Abstract.....	173
15.3	Lebenslauf	175

Danksagung

Allen voran danke ich den Kindern und Jugendlichen, die bereit waren an meiner Forschung teilzunehmen, sowie dem Verein, in dem ich diese durchführen durfte. Ohne die Bereitschaft, das Engagement und die Offenheit all jener, die am Forschungsprozess mitgewirkt haben, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Des Weiteren bedanke ich mich sehr herzlich bei Frau Dr. Rasuly-Paleczek für ihre sehr kompetente und verlässliche Betreuung.

Ein besonders großer Dank gilt vor allem meiner Familie, die mich während dieser Zeit so tatkräftig unterstützt und mir den Rücken freigehalten hat. Ich danke auch meinem Freund Michael, der mir stets mit großer Geduld zur Seite gestanden ist. Weiter bedanke ich mich bei all meinen lieben Freundinnen und Freunden sowie Studienkolleginnen, die in dieser Zeit immer motivierende Worte und ein offenes Ohr für mich übrig hatten.

1 Forschungsansatz und Forschungsvorhaben

1.1 Einleitung

Das Thema der vorliegenden Arbeit sind Freundschaftsbeziehungen von in Wien lebenden Kindern und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen, die als wichtiger Bestandteil ihrer Lebenswelten interpretiert werden.

Freundschaft ist eine alltägliche Form einer zwischenmenschlichen Beziehung, die in allen Lebensaltern und allen sozialen Schichten, bei Männern und Frauen, Kindern und Erwachsenen vorkommt. In unserer Gesellschaft ist sie etwas so Selbstverständliches, dass man sich nur selten damit auseinandersetzt, was sie eigentlich für unser Leben bedeutet, worin das Besondere besteht, wie sie entsteht und wie sie auch wieder enden kann (Wagner 1994: 1). Freundschaft ist ein sehr „persönliches“ Thema und ein Phänomen, das stark auf einer individuellen Ebene angesiedelt ist. Vielleicht aufgrund dieser Tatsache, und des Faktums der Alltäglichkeit beziehungsweise Selbstverständlichkeit in unserer Gesellschaft, erhielt die Freundschaft als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung lange Zeit nur sehr marginales Interesse, obgleich der Freundschaft von Erwachsenen seit jeher größere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Das Interesse für Kinderfreundschaften wurde gewissermaßen erst im 20. Jahrhundert „entdeckt“ und in der Vergangenheit von verschiedenen Disziplinen aufgegriffen, wie etwa der Psychologie, der Soziologie und der Bildungswissenschaft (vgl. Wagner 1994: 4).

Obwohl das Thema der Kinderfreundschaften ein allgemein sehr umfangreiches und interessantes Forschungsfeld darstellt, kann heute von einer recht mageren sozialwissenschaftlichen Erforschung dieses Phänomens gesprochen werden (Schinkel 2003: 19). Da sich die Anthropologie traditionell eher mit Verwandtschaftsstrukturen beschäftigte, blieb die Auseinandersetzung mit der Thematik der Freundschaft auch in unserer Wissenschaft außen vor. Erst in den letzten Jahren entwickelte sich ein vermehrtes anthropologisches Interesse an Freundschaft (vgl. Bell/Coleman 1999), wobei der Gegenstand der Kinder- und Jugendfreundschaften bis heute zu wenig wissenschaftliche Zuwendung erfährt.

Im Rahmen meiner Arbeit werde ich einen kleinen Ausschnitt aus diesem interessanten Forschungsfeld bieten und versuchen, andere AnthropologInnen dazu zu animieren, sich

ebenfalls mit dem Themenfeld der Freundschaften von Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen.

1.2 Persönlicher Forschungszugang und Entwicklung des Forschungskonzeptes

Da ich im Zeitraum von November 2010 bis Juni 2011 ein Praktikum in einem gemeinnützigen Wiener Verein absolvierte und hauptsächlich in dessen Hort für Volks- und Hauptschulkinder mit türkischer Erstsprache tätig war, lernte ich dort viele in Wien lebende Kinder und Jugendliche aus türkischen Migrationsverhältnissen kennen.

Im Laufe des Praktikums interessierte ich mich zunehmend für die individuellen Lebenswelten sowie die vielfältigen sozialen Beziehungen der Kinder, wobei sich mit der Zeit für mich persönlich ein besonderes Interesse an ihren Freundschaftsbeziehungen herauskristallisierte. Einerseits war es spannend die Freundschaftsbeziehungen- und Interaktionen im Hort selbst zu beobachten, andererseits boten mir auch gemeinsame Gespräche mit den Kindern, sowie Erzählungen über die Schule oder ihre Freizeit, die Möglichkeit einen Einblick in ihre Freundschaften zu gewinnen.

Aufgrund des in der Anthropologie vorherrschenden *adult bias* (vgl. Baudler 1996) und der damit einhergehenden Unterrepräsentanz von Studien zu Kindern und Jugendlichen, sowie der Tatsache, dass das Forschungsfeld der Freundschaft ein relativ „marginales“ Feld in unserer Disziplin ist, entwickelte ich umso mehr Interesse an dieser Thematik. Dabei interessierte mich im Speziellen ihre Vorstellungen und Auffassungen von Freundschaften und welchen Stellenwert diese in ihrem Leben einnehmen.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit versuche ich folgende Fragestellungen zu beantworten:

a., Was bedeutet „Freundschaft“ und welche Aspekte von „Freundschaft“ sind besonders wichtig für die in Wien lebenden Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund?

b., Welche Aspekte sind besonders wichtig für die Bildung von Freundschaften? (Wie, wo und mit wem schließen sie ihre Freundschaften?)

c., Welchen Stellenwert nehmen Freundschaftsbeziehungen im Vergleich zu verwandtschaftlichen Beziehungen ein?

1.3 Forschungsansätze und Verortung

Meine Arbeit verorte ich allgemein in der Tradition des Sozialen Konstruktivismus. Menschen nehme ich als soziale AkteurInnen wahr, die mit ihren Wahrnehmungen den Dingen in der Welt Bedeutungen zuschreiben, und somit die sie umgebende Welt konstruieren. Ich orientiere mich ebenso an einem Paradigma des Symbolischen Interaktionismus, da Menschen diese Bedeutungen in gemeinsamen Prozessen der Interaktion und Kommunikation erschaffen. Im Rahmen dieser interaktiven Prozesse konstruieren Menschen auch ihre Identitäten. So erachte ich im Allgemeinen die Konzepte der „fluiden“ und „multiplen“ Identitäten, die im Rahmen der Cultural Studies entwickelt wurden, als sinnvoll. Kulturelle Identität nach Stuart Hall ist demnach ein Prozess des Werdens und des Seins und ein Ergebnis von Geschichte, Kultur und Macht (Hall 1997: 52).

In rezenten interpretativen Ansätzen in der Kindheitsforschung wird davon ausgegangen, dass Kinder aktiv an ihrer Kultur und an ihren Lebenswelten partizipieren, sie interpretieren und ihre eigenen Peer-Kulturen (*peer-cultures*) produzieren (Corsaro 1997: 24). Daher werde ich in dieser Arbeit Kinder und Jugendliche bewusst als sozio-kulturelle AkteurInnen mit eigenen Lebenswelten und als Individuen mit unterschiedlichen Perspektiven und Meinungen wahrnehmen (vgl. Amit-Talai/Wulff 1995, Schwartzman 2001). Ich werde versuchen die unterschiedlichen Vorstellungen und Auffassungen der von mir beforschten Kinder und Jugendlichen zum Thema der Freundschaft zu erfahren und sie dabei als aktive Mitglieder der Gesellschaft zu betrachten, die auch aktiv ihre Freundschaften schließen.

Freundschaftsbeziehungen werde ich in Anlehnung an das Konzept der „Lebenswelt“ von Husserl (1954) als wichtigen Aspekt und Bestandteil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen beleuchten.

Freundschaft verorte ich allgemein auf einer individuellen und persönlichen Ebene, sie ist für mich eine besondere Form einer zwischenmenschlichen Beziehung. Dennoch operieren Freundschaften auch in einem größeren sozialen, kulturellen und

gesellschaftlichen kontextuellen Rahmen. Daher gibt es eine Reihe von Faktoren, die die Aufnahme und Entstehung einer Freundschaft behindern oder fördern können, auf die die Kinder aber selbst keinen Einfluss nehmen können (vgl. Wagner 1994: 64). Ich werde mich daher mit einer anthropologischen, psychologischen und soziologischen Betrachtungsweise dem Gegenstand der Kinderfreundschaften nähern. Meine Arbeit verstehe ich daher als einen Versuch das Thema der Freundschaften von Kindern und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen mit einem interdisziplinären Ansatz in seiner Komplexität zu erfassen, wobei ich auf Ansätze aus der Kultur- und Sozialanthropologie, der Soziologie, Philosophie, Psychologie und der Bildungswissenschaften zurückgreifen werde. Dies erklärt sich natürlich auch aus der Tatsache der recht mageren anthropologischen Erforschung der Thematik der Kinder- und Jugendfreundschaften im Allgemeinen.

Im Folgenden werde ich auf das Konzept der Lebenswelt näher eingehen.

1.3.1 Das Konzept der Lebenswelt

Von großer Bedeutung in meiner Arbeit sind die verschiedenen Lebensbereiche der Kinder, die sogenannten „Lebenswelten“. Das Konzept der Lebenswelt geht vor allem auf die Phänomenologie Edmund Husserls zurück. Für Husserl (1954) ist die Lebenswelt eine historische Welt¹ und das Subjekt somit in einem spezifischen historischen Moment lokalisiert, das sowohl die Vergangenheit als auch eine mögliche Zukunft inkludiert. Deswegen ist die Lebenswelt stets Veränderungen unterworfen, sowie sich auch das Blickfeld des Subjekts permanent verändert.

Die Analyse der Lebenswelt kann in zwei verschiedene Richtungen erfolgen. Eine Richtung und das Hauptanliegen Husserls beinhaltet die Analyse der Struktur der Lebenswelt jenseits des historischen Wandels. Die andere Richtung betrifft die Analyse bestimmter Lebenswelten oder Arten von Lebenswelten und wird hauptsächlich von den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften angewandt (Madsen 2002: 11).

Jürgen Habermas definiert in seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) die Bereiche der Kultur, der Gesellschaft und der Persönlichkeit als die drei Bereiche der Lebenswelt. Kultur biete in der Lebenswelt die Ressource und den Rahmen der KommunikationsteilnehmerInnen für Interpretationen der Welt. Während die Gesellschaft die Sphäre der sozialen Interaktion und Konsensbildung darstellt,

¹ Der Soziologe Alfred Schütz adaptierte später das Konzept der Lebenswelt. Auch er verstand darunter eine spezifisch-historische Welt (Madsen 2002: 13).

präsentiere die Persönlichkeit die persönliche Kompetenz und Identität des Individuums beziehungsweise des Subjektes (Habermas 1981).

In dieser Arbeit werde ich auf bestimmte soziale und geographische Räume eingehen, in denen sich die verschiedenen Lebenswelten der Kinder manifestieren, wie jene der Schule, des Hortes, eines Wohngebietes, aber auch der Familie und Verwandtschaft. Eine implizite Annahme ist, dass Freundschaftsbeziehungen einen wichtigen Bestandteil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und somit ihrer *Child-* und *Peer-Culture* (vgl. Corsaro 1997) darstellen.

Das Konzept der Lebenswelten erachte ich als sehr nützlich sowohl in Hinblick auf die Alltags- und Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen ganz allgemein, als auch in Hinblick auf ihre sozialen Beziehungen, sozialen Netzwerke² und Freundschaftsbeziehungen. Im Allgemeinen werde ich die ethnische und kulturelle Identität der Kinder nur als einen Faktor ihrer Zugehörigkeit ansehen und ebenso Geschlecht, Alter, soziale Schicht und den nationalstaatlichen Kontext mitberücksichtigen (vgl. Strasser 2003: 171).

1.4 Ausblick auf die folgenden Kapitel

Im zweiten Kapitel werde ich auf zentrale Ansätze und Konzepte zu einer Anthropologie und Soziologie von und mit Kindern und Jugendlichen eingehen, da ich der Meinung bin, dass diese Aspekte auch in meinem Forschungsprozess von großer Bedeutung sind. Im dritten Kapitel werde ich mich mit verschiedenen theoretischen Positionen zum Phänomen der Freundschaft auseinandersetzen, wobei ich Ansätze aus der Wissenschaft der Philosophie, der Anthropologie, der Soziologie und der Psychologie näher thematisieren werde.

Im Rahmen des vierten Kapitels werde ich das Forschungsfeld, meine Forschungsmethoden sowie den Erhebungs- und Auswertungsprozess näher darstellen.

Im fünften Kapitel werde ich mich sehr eingehend mit den Lebensrealitäten und den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien aus türkischen

² „Unter einem ‚Netzwerk‘ ist eine Menge von Akteuren zu verstehen, die untereinander durch Beziehungen verbunden sind“ (Schweizer 1989: 1). Charakteristische Verbindungen zwischen den AkteurInnen sind etwa „Verwandtschaft, Freundschaft, Informationsaustausch, Arbeitsleistungen, Transaktion materieller Ressourcen, politische Hilfeleistungen und Machtausübung, Unterstützung in Krisensituationen“ (Schweizer 1989: 1).

Migrationsverhältnissen beschäftigen. Neben den Aspekten von Familie, Verwandtschaft und Schule, werde ich unter anderem auf soziale Netzwerke sowie inter- und intraethnische Freundschaften der Kinder und Jugendlichen eingehen.

Im Rahmen des sechsten Kapitels werde ich grundlegende Dimensionen und Merkmale von Kinder- und Jugendfreundschaften thematisieren, sowie deren Bedeutung und Funktionen für ihre Entwicklung.

Die Kapitel sieben bis zwölf werden die Darstellung und Interpretation meiner erhobenen Daten beinhalten. Dabei werde ich im Speziellen auf den Prozess der Freundschaftsbildung, auf die Freundschaftsgruppen der Kinder und Jugendlichen sowie auf die Auffassungen und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen zum Thema Freundschaft und FreundInnen eingehen.

2 Eine Anthropologie und Soziologie von und mit Kindern und Jugendlichen

2.1 Die anthropologische Auseinandersetzung mit Kindheit und Jugend

Lange Zeit war in der Kultur- und Sozialanthropologie ein „*adult bias*“, also eine Erwachsenenorientierung, vorherrschend. So meint Baudler (1996: 119), dass der mangelnde Respekt sowie die fehlende Achtung vor dem Kind die „Mißhandlung der noch nicht Erwachsenen wie auch ihre Nicht-Beachtung als Mitglied einer Kultur“ sowie als soziale AkteurInnen durch die feldforschenden EthnologInnen ermöglichte. In der Vergangenheit beschäftigte sich die Anthropologie eher damit wie Kinder und Jugendliche³ zu Erwachsenen wurden als mit der persönlichen Erfahrung von Kindern selbst (vgl. Toren 1993).

Einen entscheidenden Einfluss auf die Erforschung von Kindheit und Jugend übte die amerikanische Culture and Personality School. Sie beschäftigte sich in den 1930-ern bis 1960-ern mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und im Speziellen mit dem Prozess der Sozialisation. Von der Prämisse ausgehend, dass Kultur erlernt sei, konzeptualisierte sie Sozialisation als eine Phase, in der kulturelle Werte und Traditionen, sogenannte „Kulturmuster“ („*patterns of culture*“) vermittelt und auch verinnerlicht werden. Als wichtige VertreterInnen sind hier Margaret Mead, Ruth Benedict und Gregory Bateson zu nennen (vgl. Dracklé 1996: 24). Die vorherrschende Idee zu dieser Zeit war, dass Kinder zu sozialen Wesen geformt werden und den Fortbestand der Gesellschaft sichern würden. Die Culture and Personality School ging von einem Sozialisationsbegriff aus, der Sozialisation als eine Art mechanischer Reproduktion der Gesellschaft und Kultur betrachtete (vgl. Christensen/Prout 2006: 46ff).

Großen Einfluss auf Studien zur Persönlichkeitsentwicklung, Kognition und auf Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen nahmen im Allgemeinen Ansätze aus der

³ Jugendliche werden meist durch physische, psychische und soziale Übergänge zwischen der Phase des Kind-Seins und des Erwachsen-Seins definiert (vgl. Dracklé 1996).

Wissenschaft der Psychologie, die auch eine anthropologische Auseinandersetzung mit Kindheit und Jugend beeinflussten. Hier sind allen voran der Schweizer Psychologe Jean Piaget und der Psychoanalytiker Erik H. Erikson zu nennen. Als wesentlich gilt das Entwicklungsstufenmodell kognitiver Fähigkeiten von Jean Piaget (1972) (vgl. Dracklé 1996: 25). Seiner Auffassung nach durchlaufen Kinder und Jugendliche bestimmte aufeinanderfolgende kognitive und emotionale Entwicklungsstadien: „Geistige Reife wird in diesem Modell am erwachsenen Denken gemessen, und erst wenn alle ‚unreifen‘ Vorstufen überwunden sind, kann von einer vollständigen Persönlichkeit gesprochen werden“ (Dracklé 1996: 25).

Erst in Folge der konstruktivistischen Debatten setzte sich die Annahme durch, dass Kindheit und Jugend soziokulturelle Konstrukte sind: „Rather than seeing childhood as a natural or biological phenomenon, it was understood as a product of history, society and culture“ (Christensen/Prout 2006: 48). Während Kinder und Jugendliche in der Vergangenheit nur als „unmündige, unzuverlässige Studienobjekte“ (Dracklé 1996: 25) gesehen wurden, treten heute die Handlungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen zunehmend in den Vordergrund, wobei sie als eigenständige soziokulturelle AgentInnen mit eigenen Lebenswelten gesehen werden⁴ (vgl. Amit-Talai/Wulff 1995).

2.2 Kindheit und Jugend als soziale und kulturelle Konstruktion

Kindheit ist eine soziale, kulturelle und historische Konstruktion und bietet vor allem einen Rahmen dafür, die frühen Jahre des menschlichen Lebens zu konzeptualisieren (vgl. James/Prout 1997: 3, Wulff 1995; Dracklé 1996). „Childhood is the life-space which our culture limits it to be, i.e. its definitions through the courts, the school, the family, the economy, and also through philosophy and psychology“ (Qvortrup 1994: 3). Margaret Mead, eine Vertreterin der amerikanischen Kulturanthropologie, verwies bereits 1928 auf die kulturellen Unterschiede in einer Definition und Konzeption von Jugend. In ihrem Werk *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation* (1928) stellte sie die Jugend einer „traditionellen“ Kultur jener der Industriegesellschaften gegenüber.

⁴ Aber dennoch: „Children and elders continue to be marginalized subjects for anthropological research“ (Schwartzman 2001: 3).

Meads Diskussion bezog sich sehr stark auf einen Vergleich zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“ und wurde für ihre kulturalistische Einstellung kritisiert. Zudem bewirkten ihre Ausführungen kaum eine Veränderung des vorherrschenden westlichen biologistischen Verständnisses von Kindheit und Jugend (vgl. Dracklé 1996: 16f).

Kindheit stellt eine spezifische Variable der sozialen Analyse dar, die niemals vollständig von anderen Variablen wie sozialer Schicht, Geschlecht und Ethnizität getrennt werden kann. Demzufolge kann von keinem universalen Phänomen von Kindheit gesprochen werden, sondern einer Varietät von unterschiedlichen „Kindheiten“ (vgl. James/Prout 1997: 8). „Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies“ (James/Prout 1997: 8).

Wulff zufolge, sei die Erfahrung des „Jungseins“ universell, aber dieses Jungsein per se könne sich in verschiedenen Formen äußern, kulturell wie persönlich: „Biological generations are about the same in length, but cultural generations may vary considerably. The experience of being young is universal, but it takes many different forms, partly cultural and political, partly personal“ (Wulff 1995: 6).

Die Kategorie des biologischen Alters stellt besonders in westlichen Gesellschaften ein wesentliches Strukturierungsmerkmal dar. Obwohl es unmöglich ist eine klare Trennlinie zwischen Anfang und Ende von Kindheit und Jugend zu ziehen, so gibt es doch eine Reihe von gesetzlichen Bestimmungen und Vorgaben, die das Leben von Kindern und Jugendlichen regeln. So findet ein Großteil ihres Lebens in alters-homogenen Institutionen statt, wie etwa dem Kindergarten, der Schule, dem Hort oder diversen Freizeitclubs (vgl. Heath et al. 2009: 5).

Dracklé (1996) gilt als eine der wenigen JugendforscherInnen im deutschsprachigen Raum, die explizit eine ethnologisch kulturvergleichende Perspektive einnimmt. Sie kritisiert die vorherrschende Soziobiologisierung der Jugendphase im Wissenschaftsdiskurs, da Kindheit und Jugend allgemein als Lebensphasen begriffen werden, die von biologischen Prozessen verschiedenster Art bestimmt sind. Diese biologischen Prozesse würden zum „Anlaß genommen, Kindheit und Jugend symbolisch gänzlich auf das Biologische zu reduzieren: ihre Sozialisation wird biologisiert (soziobiologisiert)“ (Dracklé 1996: 8). Dieses „biologistische Generationenverständnis“ habe, wie bereits oben angeführt, einige Gegenstandsbereiche

der Ethnologie und allgemein der Sozial- und Kulturwissenschaften maßgeblich beeinflusst (Dracklé 1996: 8).

2.3 Kinder und Jugendliche als soziale und kulturelle AkteurInnen

In rezenten kultur- und sozialanthropologischen sowie soziologischen Arbeiten werden Kinder und Jugendliche als sozio-kulturelle AkteurInnen mit eigenen Lebenswelten begriffen. Dabei werden sie auch als aktive ProduzentInnen von Gesellschaft und Kultur gesehen (vgl. Amit-Talai/Wulff 1995; Dracklé 1996, Schwartzman 2001).

Der Forschungsschwerpunkt verschob sich allgemein von den „klassischen“ Themen wie Familie, Schule und Persönlichkeitsentwicklung zu Themen wie Arbeit, Politik, Identität, Sprache, Konsum und das von mir behandelte Thema der Freundschaft (vgl. Schwartzman 2001: 8).

Kinder werden in der neuen Soziologie der Kindheit als ExpertInnen ihres eigenen Lebens gesehen und nicht mehr als „Werdende“ sondern „Seiende“ betrachtet (vgl. Clark 2004: 1f).

„Durch einen Fokus auf ‚Mikrokulturen‘ (vgl. Wulff 1988) treten die Kinder und Jugendlichen als eigenständige und soziokulturell kompetent Handelnde in den Vordergrund, ihre vielfältigen Stimmen und unterschiedlichen Wahrnehmungen der Welt werden hör- und sichtbar gemacht“ (Tošić/Streissler 2009: 187f).

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche als soziale AkteurInnen betrachtet werden, suggeriert aber nicht, dass diese nicht kontrolliert oder in ihren Handlungsfreiräumen eingeschränkt werden. Kinder unterliegen noch stärker als Jugendliche „der Kontrolle anderer, werden überwacht und in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt“ (Tošić/Streissler 2009: 189). Somit müssen stets gesamtgesellschaftliche strukturelle Bedingungen in anthropologische Analysen miteinbezogen werden (Tošić/Streissler 2009: 189).

2.4 Das Konzept der Jugendkultur

Amit-Talai und Wulff beschäftigen sich in ihrem Werk *Youth Cultures: A Cross Cultural Perspective* (1995) mit den Konzepten von Jugend und Jugendkultur in verschiedenen nationalen Kontexten, wie etwa Kanada, Großbritannien, den Niederlanden, Nepal und Algerien. Sie thematisieren unter anderem, dass sich die Mehrheit der zum Thema der Jugendkultur durchgeführten Studien mit weißen männlichen Jugendlichen in westlich-urbanen Kontexten sowie mit Themen von Widerstand und Abweichung auseinandersetzen (Wulff 1995: 2). Der Terminus der „Jugendkultur“ wurde von Talcott Parson (1942, 1964) geprägt. Er verstand darunter eine unverkennbare Welt der Jugend, die durch spezifische Alters- und Geschlechterrollen charakterisiert ist, wobei er sich auf Jugendliche der amerikanischen Mittelklasse⁵ bezog.

Helena Wulff (1995) greift in ihrer thematischen Auseinandersetzung mit Jugendkulturen auf das Kultur-Konzept von Ulf Hannerz zurück. Hannerz (1992)⁶ zufolge erschaffen und verhandeln Menschen permanent kulturelle Prozesse und Kultur im Allgemeinen, wobei diese durch eine Interaktion unterschiedlicher Perspektiven entstehen. Gemäß Wulff, kann dann von einer „Jugendkultur“ gesprochen werden, wenn diese kulturellen Prozesse von jungen Menschen geformt werden, wobei es sich dabei natürlich um ein sehr mannigfaltiges und komplexes Phänomen handelt (vgl. Wulff 1995: 6). Die sozialen und geographischen „Räume“, in den sich Jugendkulturen manifestieren, sowie ihre beteiligten AkteurInnen sind daher vielfältig und heterogen:

“Youth cultural production occurs at home, at school, at work, at play, on the street, with friends, teachers, parents, siblings and bosses, draws elements from home-grown as well as transnational influences, and intertwines with class, gender, ethnicity and locality with all the cultural diversity that such a multiplicity of circumstances compels“ (Amit-Talai 1995: 231).

⁵ Die Konzepte der Subkultur und Klasse waren die zwei wichtigsten theoretischen Konzepte in der damaligen Jugendforschung (Wulff 1995: 3).

⁶ “Culture cannot just be there; whether it stays put or is made to move, people must do something about it. As actors and as networks of actors, they are constantly inventing culture or maintaining it, reflecting on it, experimenting with it, remembering it or forgetting it, arguing about it, and passing it on“ (Hannerz 1992: 17).

Youth-culture und *Child-culture* können als temporale Formen von Kultur angesehen werden, wobei im Rahmen dieser unterschiedlichen Formen die Sprache als wichtiges Medium der Sozialisation fungiert (vgl. James 1995).

2.5 Das Konzept der Child Culture

Child-culture wird als ein Konstrukt gedacht, das von einer Generation von Kindern an die nächste weitergegeben wird, wobei diese bestimmte Lieder, Witze, Spiele, sowie sprachliche und kulturelle Ausdrucksformen beinhalten könne (Frønes 1994: 157). Im Kontext der *Child-culture* sind die Aspekte von Solidarität, Kollektivität und Gleichheit von Bedeutung: „Children’s culture may also be seen as a counterculture of a subordinate age group, based on mechanical solidarity, a similarity of age, and position, in opposition to the adult world“ (Frønes 1994: 157). Corsaro (1997) weist auf die Bedeutung des Teilens von Ritualen innerhalb einer *Child-culture* hin: „Although children’s cultures are composed of a wide range of behavioral routines, none are perhaps more symbolic of childhood ethos than sharing rituals. These collective activities involve patterned, repetitive, and cooperative expressions of the shared values and concerns of childhood“ (Corsaro 1997: 127).

Corsaros interpretativer Ansatz unterstreicht den reproduktiven und interaktiven Aspekt in den *Peer-cultures* von Kindern: „children do not simply imitate or internalize the world around them. They strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it. In attempting to make sense of the adult world, children come to *collectively produce* their own peer worlds and cultures“ (Corsaro 1997: 24). Kinder sind somit keine passiven RezipientInnen ihrer sozialen Umwelt und Kultur, wie diese in früheren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen oftmals konzeptualisiert wurden. Sondern sie sind aktiv daran beteiligt, ihre Kultur zu interpretieren und zu kreieren, indem sie in interaktiven Prozessen mit anderen Kindern ihre persönlichen „Peer-Welten“ aufbauen.

Auch nach Krappmann (1993) könne eine „Kultur der Kinder“ als eine Kultur begriffen werden, die Kinder selbst erschaffen und in der sich ihr „deutlicher Lebensinn“ einschließlich ihrer individuellen Bedürfnisse, Probleme, Ängste aber auch Sehnsüchte

offenbare. Auch Freundschaften und Peer-Gruppen zählt Krappmann zu diesem Lebensinn (Krappmann 1993: 365).

2.6 Das Konzept der Peer Culture

Corsaro (1997: 95) wendet den Begriff der „Peers“ für eine Kohorte oder Gruppe von Kindern an, die auf täglicher Basis miteinander Zeit verbringt. Sein Fokus richtet sich auf lokale *Peer-cultures*, die vorwiegend durch *Face-to-face*-Interaktionen entstehen. Corsaro und Eder (1990) definieren die *Peer-culture* von Kindern als ein stabiles Set von Aktivitäten oder Routinen, Werten, Normen und Angelegenheiten, die Kinder in der Interaktion mit ihren Peers produzieren und teilen.

Corsaro (1997: 117) zufolge partizipieren Kinder das erste Mal an lokalen Peer-cultures sobald sie sich außerhalb ihres Zuhauses in die sie umgebende Nachbarschaft begeben. Dabei könne es sich zunächst um lose strukturierte Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen handeln.

Da Kinder schon mit sehr jungen Jahren einen Großteil ihrer Zeit in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen verbringen müssen (vgl. Heath et al. 2009), dienen diese als „hub in an interlocking network of peer settings or localities“ (Corsaro 1997: 117f). Peer-cultures entwickeln sich somit in und quer durch die verschiedensten sozialen Räume, die im Allgemeinen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausmachen.

2.7 Multikulturelle Kinder – Kinder und Jugendliche in einer globalisierten Welt

Kinder und Jugendliche leben wie Erwachsene in einer globalisierten Welt und sind daher von vielseitigen lokalen und globalen Einflüssen betroffen. Sie beeinflussen diese aber auch in gewisser Weise. Kinder und Jugendliche greifen globale Trends und Innovationen aus Internet, Fernsehen, Kino und Zeitschriften auf und bauen sie in ihre persönlichen Lebensbereiche wie etwa Freizeit, Mode, Sport oder ihr

Kommunikationsverhalten ein. Sie sind „early users“ und ihr hohes Potential als willige Kaufkraft wurde schon lange von der Wirtschaft erkannt (Tošić/Streissler 2009: 188f). ForscherInnen sollten im Allgemeinen genaue theoretische und methodische Überlegungen zu dieser Thematik anstellen: „Recognizing that children live, work, and play in multiple worlds that are simultaneously local and global requires that researchers adopt theoretical frameworks and methodological approaches that allow them to conceptualize and study these relationships” (Schwartzmann 2001: 8).

Aus den oben angeführten Erläuterungen kann geschlussfolgert werden, dass Kinder und Jugendliche BewohnerInnen verschiedener Welten sind. Amit-Talai (1995) argumentiert, dass menschliche Wesen, egal welchen Alters, multikulturell sein müssen, um sich sozial effektiv in den verschiedenen Kulturen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bewegen zu können (Amit-Talai 1995: 231). Dieses Konzept lässt sich speziell in Bezug auf Kinder und Jugendliche aus Migrationsverhältnissen anwenden (Tošić/Streissler 2009: 189).

3 Freundschaft im Wissenschaftsdiskurs

3.1 Freundschaft als Forschungsfeld in den verschiedenen Wissenschaften

Eine Antwort auf die Frage was Freundschaft überhaupt ist und wie man dieses Phänomen begreifen und konzeptualisieren kann, ist nur schwer möglich. Sowohl im täglichen Miteinander, in der Alltagssprache als auch in der wissenschaftlichen Literatur werden darunter sehr unterschiedliche zwischenmenschliche Beziehungen verstanden, denn „der Erfahrungs- und Bedeutungsreichtum des Phänomens⁷ ist schier unerschöpflich“ (Schinkel 2003: 15):

„Die Freundschaft hat viele Gesichter. Wir kennen sie als intime Freundschaft zu zweien, als lockeren Freundeskreis, als stürmische Jugendfreundschaft, als bedächtige Freundschaft im Alter, als Frauenfreundschaft, Männerfreundschaft, gemischtgeschlechtliche Freundschaft und in vielen weiteren Gestalten. Eine jede Freundschaft erscheint uns anders, unterscheidet sich von vergangenen oder gegenwärtigen Freundschaften. Jedesmal, wenn wir Freundschaft schließen, entdecken wir etwas Neues- an uns, am Freund, an der Freundschaft selbst“ (Schinkel 2003: 15).

Igor S. Kon (1979) postulierte drei Bedeutungsausprägungen, die der Begriff der Freundschaft⁸ annehmen kann. Freundschaft kann einerseits als soziale Institution verstanden werden, wobei sich die Frage nach der Funktion von Freundschaften in verschiedenen Gesellschaften stellt. Des Weiteren kann sie als Gefühl der emotionalen Verbundenheit begriffen werden, in diesem Sinne stehen individuelle und persönliche Aspekte im Mittelpunkt der Betrachtung. Drittens kann Freundschaft als eine besondere Art einer zwischenmenschlichen Beziehung konzeptualisiert werden, wonach eher sozialpsychologische Aspekte betont werden (Kon 1979: 8 zit. n. Kolip 1993: 82).

⁷ Dieser Reichtum und diese Heterogenität spiegeln sich in der Vielzahl wissenschaftlicher Definitionen von Freundschaft wider (vgl. Nötzoldt-Linden 1994: 25).

⁸ Kon zieht drei Merkmale zur Abgrenzung von Freundschaft von anderen zwischenmenschlichen Beziehungen heran: Freundschaft sei primär ein persönliches Verhältnis, das freiwillige Unterstützung einschlieÙe. Zudem sei sie selektiv-individuell im Unterschied zu festgelegten verwandtschaftlichen Beziehungen und drittens sei Freundschaft ein tiefes und intimes Gefühl (Kon 1979: 8 zit. n. Kolip 1993: 82)

Diese verschiedenen Bedeutungen spiegeln die unterschiedlichen „Herangehensweisen“ sowie theoretischen Positionen zum Thema der Freundschaft wider, mit denen sich die verschiedenen Disziplinen in der Vergangenheit auseinandersetzen.

Mit Freundschaft als sozialer Institution und ihrer Funktion beschäftigte sich vor allem die Soziologie, wobei sie die Beziehung zwischen Freundschaften und dem sozialen System thematisiert (vgl. Allan 1989). Freundschaftsbeziehungen werden unter anderem aber auch einer Soziologie der persönlichen Beziehungen (*Sociology of personal relations*) zugeordnet (vgl. Tenbruck 1964), wobei versucht wird, die Individualität der beteiligten Personen zu berücksichtigen. Auch die Anthropologie beschäftigte sich mit der Implementierung der „Institution“ von Freundschaft in diversen Gesellschaften und ihren sozialen und kulturellen Ausprägungen.

Ein Großteil der Literatur zur Freundschaftsforschung siedelt Freundschaft aber auf einer rein persönlichen und individuellen Ebene an. Sie „psychologisiert“ das Phänomen der Freundschaft indem sie diese als eine private, freiwillige und emotionale zwischenmenschliche Beziehung konzeptualisiert (vgl. Allan 1989)⁹. Diese Sichtweise wird besonders im Rahmen psychologischer Ansätze und Theorien vertreten.

3.2 Freundschaftsdefinitionen

Das Thema der Freundschaft ist ein so komplexes und umfangreiches, sodass es eine Fülle von Definitionen und Theorien gibt, die jeweils unterschiedliche Aspekte und Dimensionen des Phänomens zu erfassen versuchen und sehr verschiedenartige Freundschaftsauffassungen¹⁰ implizieren. Dennoch gibt es Definitionen und Ansätze, die große Gemeinsamkeiten und in gewissen Kernelementen Übereinstimmungen aufweisen.

Im Folgenden werde ich anhand von einigen Freundschaftsdefinitionen versuchen, ein differenzierteres Verständnis und Konzept von Freundschaft darzustellen. In diesem Zusammenhang möchte ich sagen, dass es im Rahmen meiner Arbeit nicht möglich sein

⁹ Die Darstellung von Freundschaft als private Angelegenheit zwischen zwei Individuen sowie die Aspekte der Freiwilligkeit und Autonomie von Freundschaft, die unabhängig von strukturellen Rahmenbedingungen existiert, wird speziell in soziologischen Ansätzen angefochten. Als wichtiger Vertreter gilt Allan Graham, der mit seinem Werk *Friendship: Developing a sociological perspective* (1989) einen wichtigen Beitrag zu dieser Thematik lieferte.

¹⁰ Die Auffassung einer Person von Freundschaft wird allgemein als Freundschaftsauffassung, Freundschaftsverständnis oder Freundschaftsbegriff bezeichnet (vgl. Wagner 1994).

wird, eine wissenschaftlich begründete und allumfassende Definition aufzustellen, vielmehr soll es um ein grundlegendes Verständnis und eine Auffassung von Freundschaft und ihrer Bedeutung gehen.

Für Ann E. Auhagen (1993) ist Freundschaft eine dyadische, persönliche und informelle Sozialbeziehung. Des Weiteren beruhe Freundschaft auf Gegenseitigkeit und zudem besitze sie „für jede(n) der Freundinnen/Freunde einen Wert, welcher unterschiedlich starkes Gewicht haben und aus verschiedenen inhaltlichen Elementen zusammengesetzt sein kann“ (Auhagen 1993: 217). Auhagen betont in ihrer Definition die Aspekte des Persönlichen, der Freiwilligkeit sowie eines positiven Charakters von Freundschaft. Aufgrund der Individualität eines jeden Menschen, besitze Freundschaft für jede Person einen unterschiedlichen Wert und eine unterschiedliche inhaltliche Bedeutung.

Robert Bell (1981) betont das Motiv der Gleichwertigkeit als wichtige Eigenschaft von Freundschaften, sowie den Aspekt der Freiwilligkeit, mit der diese persönliche Beziehung eingegangen wird: "Friends must be seen as equals by one another. [...] friendship is seen as voluntaristic and highly personal. One cannot be forced to be a friend" (Bell 1981: 10). Des Weiteren basiere die Entwicklung einer Freundschaft auf privaten Verhandlungen und würde nicht von kulturellen Werten oder Normen durchdrungen sein.

Graham Allan (1996) definiert Freundschaft als eine Beziehung zwischen Gleichgestellten, in der es keine soziale Hierarchie oder Statusdifferenzen gibt, Element der Beziehung sei die Gleichwertigkeit beider Personen: „Friendship, in whatever form it takes, is defined as a relationship between equals. That is, within friendship there is little sense of social hierarchy or status difference. Instead the emphasis is placed firmly on similarity and equivalence. Whatever the social differences outside the tie, at the core of friendship is the notion that friends regard and treat one another as equals within it“ (Allan 1996: 89).

Die Motive der Freiwilligkeit, Intimität und emotionaler Zuneigung werden in Freundschaftsdefinitionen immer wieder thematisiert. So versteht Petra Kolip (1993) Freundschaften als „freiwillige Zusammenschlüsse zwischen Menschen beiderlei Geschlechts, die auf wechselseitiger Intimität und emotionaler Verbundenheit begründet sind“ (Kolip 1993: 82f).

Für die Anthropologin Claudia Barcellos Rezende (1999: 80) ist Freundschaft eine freiwillige Beziehung, die auf Zuneigung, Loyalität, Intimität und wechselseitiger Unterstützung basiert. Für James Carrier (1999) ist sie mitunter eine „gefühlbetonte“ Beziehung, die in einem „Raum“ sozialer und kultureller Praktiken und Normen operiere.

Während die meisten Freundschaftsdefinitionen auch gegengeschlechtliche Freundschaften miteinschließen, bezieht sich Ursula Nötzoldt-Linden in ihrer Definition nur auf gleichgeschlechtliche Freundschaften. Freundschaft sei eine „auf freiwilliger Gegenseitigkeit basierende dyadische, persönliche Beziehung zwischen nicht verwandten, gleichgeschlechtlichen Erwachsenen in einer Zeitspanne“ (Nötzoldt-Linden 1994: 29). Ein weiterer Nachteil ist, dass sie in ihrer Definition Kinder und Jugendliche sowie freundschaftliche Beziehungen zu Verwandten ausklammert. Für Nötzoldt-Linden ist ein Freund für Erwachsene in pragmatischer, sozialer, personaler und emotionaler Hinsicht von Bedeutung, denn ein Freund "ist nicht nur unverbindlicher Begleiter, sondern sollte neben konkreter Unterstützung seelisch-moralischen Beistand leisten, vor Alleinsein schützen und sozialen Rückhalt bieten. Mit dem Freund sollte wechselseitiger persönlicher Austausch möglich sein und Zuneigung herrschen" (Nötzoldt-Linden 1994: 24f). Demnach stellt Freundschaft neben Familie und Verwandtschaft eine „eigenständige Sozialform mit besonderen Qualitäten“ dar (Nötzoldt-Linden 1994: 25)

Der Philosoph Bhikhu Parekh (1994) betont explizit die Brüchigkeit, „Sterblichkeit“ und informelle und freiwillige Natur von Freundschaft: „Since it is entirely voluntary and neither embedded in a network of other relations nor reinforced by social sanctions, friendship is one of the most mortal of all human relationships. [...] Friendship then is a nonbiological, voluntary, open-ended, informal, uninstitutionalized, and mutually acknowledged relationship between two individuals based on their good will and fondness for each other“ (Parekh 1994: 95f).

3.3 Philosophische Ansätze

„Friendship is hardly a subject which seems conducive to academic treatment, and yet if we look back on the history of western culture, we find friendship has been debated and discussed ever since the Greeks“ (McGuire 1988: vii).

Freundschaft war seit jeher ein populäres Thema in philosophischen Diskursen, vom antiken Griechenland bis in die Gegenwart beschäftigten sich SchriftstellerInnen, DichterInnen und PhilosophInnen damit. Bedeutende PhilosophInnen, die sich der Thematik der Freundschaft widmeten, waren etwa Aristoteles und Plato. In Rahmen vergangener philosophischer Diskurse wurden Kinder- und Jugendfreundschaften sowie Frauenfreundschaften kaum thematisiert, dennoch werde ich auf einige Ansätze bedeutender PhilosophInnen eingehen, da sie das Denken und die Vorstellungen über Freundschaft für lange Zeit beeinflussten.

3.3.1 Das aristotelische Ideal der Freundschaft

Aristoteles setzte sich mit verschiedenen Formen von Freundschaft zu seiner Zeit auseinander. Er unterschied zwischen jenen Freundschaften, die auf einer Zweckmäßigkeit beziehungsweise einem wechselseitigen Nutzen beruhten, jenen die auf einem Streben nach Vergnügen beruhten und jenen Verbindungen, die sich auf Tugend stützten. Letztere waren echt, rein, und langlebig und bildeten die Grundlage aller gesellschaftlicher Bindungen und sogar des Staates. Damit geht eine Auffassung einher, dass Freundschaft und Gesellschaft als komplementär und nicht als gegensätzlich gedacht wurden (vgl. McGuire 1988: xxx).

In seiner berühmten Nikomachischen Ethik bezeichnete Aristoteles die Freundschaft als „*philia*“. Diese *Philia* verstand er als die Basis jeglicher menschlicher Soziabilität, die notwendig für das Zusammenleben der Menschen und der Menschheit generell sei. Aristoteles war sich allerdings bewusst, dass nicht alle Menschen miteinander befreundet sein müssen, um in Folge eine funktionierende Gesellschaft zu bilden. Um sich zu sozialen Gruppen oder einer Gemeinschaft zusammenschließen zu können, genüge eine Art Wohlwollen, die er als „*eunoia*“ bezeichnete. Somit war für Aristoteles Freundschaft eine individuelle Angelegenheit und nicht so sehr eine Angelegenheit kollektiver Massen (Goodman 1996: 165ff).

Das aristotelische Ideal der uneigennütigen Freundschaft wurde in der biblischen Tradition¹¹ durch die Idee der Kameradschaft („*re'ut*“) erweitert und fand auch ihren Niederschlag in philosophisch-islamischen Debatten. Diese Kameradschaft wurde in Termini von Liebe und konkreter Unterstützung beziehungsweise Hilfe für den anderen, die beide als soziale Tugenden gesehen wurden, konzeptualisiert. Beispielhaft dafür ist Leviticus (19: 18), demzufolge man seinen Nächsten lieben solle wie sich selbst (Goodman 1996: 171).

3.3.2 Freundschaft in muslimischen Diskursen

Miskawayh, ein persischer Philosoph und Historiker adaptierte das aristotelische Gedankengut und interpretierte Freundschaft als eine Art Soziabilität beziehungsweise Umgänglichkeit. Für ihn ist Liebe die Basis jeder Gesellschaft- Freundschaft stelle dabei eine intimere Form von Liebe dar, Kameradschaft hingegen eine etwas „breitere“ oder „diffusere“ Art von Liebe. Freundschaft sei zudem nicht generalisierbar und eine spezifischere Art von Liebe, eine Zuneigung per se. Folglich könne sie nur mit einer kleinen Gruppe geteilt werden (Goodman 1996: 176f).

„Freundschaft ist ein Thema, das im Koran mit großer Vorsicht angesprochen wird. Das mag daran liegen, dass aus der vorislamischen Zeit das oberste Prinzip des gesellschaftlichen Lebens nachwirkte, nach dem die Solidarität des Einzelnen und der Gemeinschaft in erster Linie den eigenen Familien- und Gruppenangehörigen zu gelten hatte“ (Hamidullah 1983 zit. n. Schumann 2005: 107).

Andersgläubigen gegenüber sei Vorsicht geboten, so etwa gegenüber Juden und Christen. Ebenso wird eindrücklich vor einer Freundschaft mit Ungläubigen gewarnt. Misstrauen sei ihnen gegenüber angebracht, da sie den Gläubigen schädigen würden (Hamidullah 1983 zit. n. Schumann 2005: 107).

¹¹ Nach McGuire (1988) kann die Bibel als die größte Quelle mittelalterlicher Auffassungen zum Thema der Freundschaft gesehen werden.

3.4 Anthropologische Ansätze

3.4.1 Freundschaft- ein universales Phänomen?

Sandra Bell und Simon Coleman beschäftigen sich in ihrem Werk *The Anthropology of Friendship* (1999) mit den kulturellen und sozialen Aspekten von Freundschaft. Sie thematisieren unter anderem die Frage, inwieweit westliche Auffassungen von Freundschaft und Intimität auch in anderen Gesellschaften als evident gesehen werden können indem sie verschiedene Fallstudien aus dem gegenwärtigen Europa, Ostafrika, China, Brasilien, dem „alten“ Island, sowie Frankreichs anführen. Bell und Coleman konzeptualisieren eine Erforschung freundschaftlicher Beziehungender folgendermaßen: „The study of friendship can be used as a means of examining social relations that may include but are not reducible to kinship; that are sustained beyond single or short-term encounters; that involve the search for some form of sentiment or at least empathy and common ground between persons” (Bell/Coleman 1999: 16).

Robert Paine (1999) setzte sich in seinem Artikel *Friendship: The Hazards of an Ideal Relationship* mit einer westlichen Freundschaftsauffassung der Mittelklasse auseinander. Er ist der Ansicht, dass diese persönliche, spontane und private Beziehung zwischen bestimmten Individuen ein gewisses Maß an struktureller Autonomie und Toleranz impliziere, das in vielen anderen Gesellschaften nicht möglich sei (Paine 1999: 39f).

So ist Freundschaft für James Carrier eine „gefühlvolle“ Beziehung zwischen Menschen, die auf einer spontanen und ungezwungenen Empfindung oder Zuneigung basiere (Carrier 1999: 21). Für ihn steht aber fest, dass unsere Auffassung und unser Konzept von Freundschaft eine korrespondierende Auffassung des Selbst mit sich bringe. Er nennt diese eine moderne westliche Konzeption eines „autonomen“ Selbst, das im Gegensatz zu einem „situiereten“ Selbst¹² steht, das durch Beziehungen zu anderen konzipiert ist (Carrier 1999: 30f).

Freundschaft operiere daher nach Carrier in einem weiten sozialen, politischen und ökonomischen Kontext: „It is a standard against which people judge themselves and others. It is a norm that many people seek to emulate or reject. Whether emulated or

¹² Carrier (1999) thematisiert dieses „situierete“ Selbst anhand des Beispiels der melanesischen Gesellschaft.

rejected by individuals, it is a central aspect of the ways that modern Western people think of and act toward each other” (Carrier 1999: 34f).

Ethnographische Studien belegen unter anderem, dass Freundschaften nicht so sehr präsent beziehungsweise nicht als solche klassifiziert werden, in Gesellschaften wo es starke verwandtschaftliche Strukturen gibt (Bell/Coleman 1999: 6). Schon Pitt-Rivers deutete auf die Problematik des Übertragens bestimmter Auffassungen von Egoismus auf Kulturen, die nicht den Individualismus der europäischen und nordamerikanischen Gesellschaften teilen (Pitt-Rivers 1973: 90 zit. n. Bell/Coleman 1999: 3).

Es würde daher wenig Sinn ergeben eine globale, kulturübergreifende Definition von Freundschaft zu entwerfen, ebenso wenig ist dies das Anliegen von Sandra Bell und Simon Coleman: “Rather, we suggest that a focus on the notion of friendship encourages us to look at old data in new ways, to challenge some academic and lay stereotypes about the constitution of social relationships and to be ready to observe the construction of new types of sociality in a globalizing but complex and contradictory world whose cultural and social boundaries are constantly being transformed“ (Bell/Coleman 1999: 16).

Bell und Coleman verweisen darauf, dass Beziehungen wie Freundschaften als wichtige Aspekte in ethnographischen Analysen¹³ immer mehr hervortreten beziehungsweise mehr hervortreten sollten und dass eine Auseinandersetzung von AnthropologInnen mit Freundschaft schon lange überfällig ist:

„We contend that relationships such as those of friendship that often do not depend solely or predominantly on ties of kinship, fixed positions of roles and statuses, permanent geographical proximity, ethnicity or even common cultural background, are becoming more evident in everyday experience, both in the West and elsewhere. They are therefore emerging - or should be emerging - as an increasingly important aspect of ethnographic analysis and representation“ (Bell/Coleman 1999: 4).

Im Folgenden werde ich auf einige wichtige Konzepte und Dimensionen von Freundschaften eingehen, mit denen sich AnthropologInnen in der Vergangenheit näher auseinandersetzen.

¹³ Bell und Coleman bekräftigen, dass Beziehungen und Netzwerke, die sich auf Intimität und nicht auf Verwandtschaft stützen, als Schlüsselarenen sozialer Interaktion und Identitätskonstruktion gesehen werden können (Bell/Coleman 1999: 5).

3.4.2 Aspekte und Dimensionen in Freundschaften

Als wichtige Eigenschaft von Freundschaft wurde in der Vergangenheit immer wieder das Prinzip der Freiwilligkeit betont. Paine (1969) deutet auf die Notwendigkeit der Aspekte von Gleichheit, Gleichwertigkeit und „Symmetrie“ zwischen FreundInnen hin, besonders in Bezug auf den sozialen Status. Dieser Aspekt unterscheidet Freundschaftsbeziehungen von hierarchisch-strukturierten Verwandtschaftsbeziehungen sowie auch von „*Patron-client*“-Beziehungen (vgl. Paine 1969, Allan 1989).

So thematisiert Robert Paine (1969: 514) Freundschaft als eine Art „institutionalised non-institution“, diese würde sich aus ihrer geringen Normiertheit und Einbettung in gesellschaftliche Strukturen ergeben, dennoch sei sie eine Art „Institution“¹⁴ in vielen Gesellschaften.

Im Unterschied dazu zeigt Cohen (1961) in seiner kulturvergleichenden Studie, dass Beziehungen in vielen Kontexten im Voraus arrangiert sind und nicht ohne erhebliche soziale Sanktionen wieder beendet werden können. Er spricht in diesem Zusammenhang von sozialen und rituellen Sanktionen, die auch informelle Beziehungen und somit auch Freundschaftsbeziehungen „untermauern“ würden. Nicht zuletzt spiele hier das Inzest-Tabu eine nicht außer Acht zu lassende Rolle (Cohen 1961 zit. n. Bell/Coleman 1999: 3). Man könne daher nicht von einer Universalität des Prinzips der Freiwilligkeit, wie dieses in westlichen Diskursen konzipiert und gedacht wird, sprechen. Dennoch dürfe die Bedeutung des Prinzips in Beziehungen, die von EthnologInnen als Freundschaften bezeichnet werden, nicht verleugnet werden (Bell/Coleman 1999: 3).

In diesem Sinne beschäftigten sich EthnologInnen mit sogenannten „ritualisierten“ Freundschaften indigener Gemeinschaften. Dabei handelte es sich gewissermaßen um „institutionalisierte“ Freundschaften, da diese Formen der Freundschaften sozial und rituell konzipiert und überwacht wurden. Diese durch Pflichten gekennzeichneten und gewissermaßen „vorgeschriebenen“ Beziehungen konnten daher nicht auf die Ebene einer bloßen persönlichen und individualisierten Beziehung reduziert werden. Auch heute gibt es in vielen Gesellschaften die Institutionen der Schwur- und Blutsbruderschaften (vgl. Tenbruck 1964: 448ff).

Pitt-Rivers (1973) versuchte sich auf einen Freundschaftsbegriff festzulegen, indem er eine analytische Unterscheidung zwischen Freundschaften und formellen, sozialen

¹⁴ „Gemessen am (heutigen) geringen Grad ihrer gesellschaftlichen Vorgegebenheit, kann Freundschaft als ‚Nicht-Institution‘ aufgefaßt werden“ (Nötzoldt-Linden 1994: 25).

Beziehungen traf, wobei sich Freundschaft idealerweise auf Gefühle, nicht aber auf Rechte oder Pflichten stütze. Sobald aber reziproke Beziehungen einer bewussten Kalkulation ausgesetzt würden, würde der entscheidende Gehalt der Freundschaftlichkeit verschwinden. Er betont somit sehr stark den freiwilligen, wohlwollenden und reziproken Charakter von Freundschaft (Pitt-Rivers 1973: 96 zit. n. Bell/Coleman 1999: 9).

Ray Abrahams (1999: 155) verwendet den Begriff „FreundInnen“ für Beteiligte an einer signifikanten, positiven und idealerweise längerdauernden persönlichen Verbindung. Aufgrund des wechselnden Ausmaßes an Intensität und beiderseitiger Verbindlichkeit in Freundschaften, sei es daher, so Abrahams, schwierig sich auf eine genaue Definition festzulegen.

3.4.3 Freundschaft und Verwandtschaft

Ein interessantes Forschungsfeld für AnthropologInnen stellten immer wieder die Verflechtungen von verwandtschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungssystemen dar. Dabei ist es nicht immer möglich eine klare Unterscheidung zwischen den Kategorien der Freundschaft und Verwandtschaft zu treffen, obwohl diese analytisch und ethnographisch sinnvoll wäre (Bell/Coleman 1999: 6). So bekräftigt Reed-Danahay, dass AnthropologInnen generell dazu neigen Freundschaft und Verwandtschaft als binäre Oppositionen zu betrachten. Der Grund dafür liege darin, dass Verwandtschaft seit jeher ein zentrales Thema der Anthropologie darstellte (Reed-Danahay 1999: 144).

Für Ray Abrahams (1999: 155) basieren freundschaftliche persönliche Beziehungen üblicherweise nicht, zumindest nicht direkt auf familiären, verwandtschaftlichen oder sexuellen Beziehungen, obwohl die Möglichkeit des Überlappens besteht. Dies zeigt sich in etwa in Fällen, in denen intensive Freundschaften zu Verwandten bestehen.

„In contrast with kinship and family links, they [friendships] are achieved rather than simply ascribed“ (Abrahams 1999: 155). Im Vergleich zu verwandtschaftlichen Beziehungen, in die eine Person hineingeboren wird und die einem Individuum zugeschrieben werden, müssen persönliche Beziehungen wie Freundschaften, die nicht darauf beruhen, erst einmal geschlossen, errungen und auch erhalten werden. Abrahams unterstreicht somit den erworbenen und nicht zugeschriebenen Charakter von Freundschaft und die Tatsache, dass sich Freundschaften entwickeln müssen und nicht einfach ohne weiteres existieren (vgl. Abrahams 1999: 155).

Abrahams reiht sich damit in eine Liste von AnthropologInnen sowie SoziologInnen ein, die Freundschaft und Verwandtschaft als soziale Beziehungen auf zwei gegensätzlichen Achsen des Erwerbs beziehungsweise der Freiwilligkeit versus der Zuschreibung beziehungsweise des Zwanges ansiedeln (Bell/Coleman 1999: 6).

Der große „Überlappungsbereich“ freundschaftlicher und verwandtschaftlicher Beziehungen ist auch heute noch speziell für AnthropologInnen von Interesse. In einigen anthropologischen Studien konnte gezeigt werden, dass sowohl in ländlichen als auch in urbanen westlichen Kontexten sehr oft große Verknüpfungen zwischen den Kategorien der Freundschaft und Verwandtschaft bestehen (vgl. Bell/Coleman 1999: 6, Reed-Danahay 1999). So zeigte Reed-Danahay (1999) in ihrer Feldforschung, dass die Dorfbewohner einer kleinen Kommune in der ländlichen Auvergne die meisten ihrer FreundInnen aus ihrer entfernten Verwandtschaft wählten. Hier könnte man von einem Fall sprechen, in dem Verwandtschaft in Freundschaft transformiert wird und in dessen relativ endogenen Kontext es schwierig ist eine klare Trennlinie zwischen den beiden Kategorien zu ziehen (Reed-Danahay 1999: 147ff).

Bell und Coleman sprechen von einer Transformation von Verwandtschaft in vielen Teilen der heutigen Welt, diese zeige sich in den vermehrt „optativen“ Bedingungen des Kontaktes mit Verwandten, vor allem in westlich urbanen Kontexten. In sogenannten „offenen“ Gesellschaften, wo Verwandtschaft multilateral organisiert wird, gäbe es eine größere Zahl an möglichen Verwandten neben der Kernfamilie, die auch für eventuelle Freundschaften¹⁵ herangezogen werden können (Bell/Coleman 1999: 8).

Doch dieses Prinzip der freien Wahl ist nicht nur evident in westlichen Gesellschaften. So gibt es ebenso bei den kamerunischen Bangwa, die von Brain (1976) untersucht wurden, einen klaren Unterschied zwischen freigewählten PartnerInnen („FreundInnen des Herzens“) und zugeschriebenen PartnerInnen („FreundInnen der Straße“). Die Bangwa wählen dabei aus einem großen Netzwerk von Verwandtschaft diejenigen aus, die ihnen praktische und emotionale Zufriedenheit bieten können (Brain 1976: 108 zit. n. Bell/Coleman 1999: 8).

¹⁵ So etwa auch freundschaftliche Beziehungen, die mit Cousins oder Cousinen eingegangen werden (vgl. Paine 1969).

3.5 Soziologische Ansätze

Auch innerhalb der Soziologie kann von einer Vernachlässigung des Phänomens der Freundschaft gesprochen werden¹⁶. Tenbruck (1964: 435) erklärt die Gründe dafür folgendermaßen: „Die Soziologie hat es nun einmal mit der Gesellschaft, nicht unmittelbar mit dem einzelnen zu tun“. Ein Bedenken gegen eine soziologische Theorie der Freundschaft in der Vergangenheit gründete sich darauf, dass Freundschaft als private und gesellschaftlich nicht geregelte Beziehung nur aus der Individualität der beteiligten Personen erklärbar und daher soziologisch irrelevant erschien. Tenbruck plädierte schon damals für eine soziologische Theorie der Freundschaft und ganz allgemein für eine Soziologie der persönlichen Beziehungen (Tenbruck 1964: 435f).

Soziologische Ansätze in der Freundschaftsforschung beschäftigen sich heute vor allem damit, dass Freundschaftsbeziehungen in einem größeren sozialen und ideologischen Rahmen eingebettet sind. So plädiert Nötzoldt-Linden für eine integrative und prozessuale Sichtweise von Freundschaft: „Ohne Beachtung zeithistorischer Gesellschaftsprozesse, sozio-ökologischer Lebenskontexte, der Gesamtheit von Rollenanforderungen eines Individuums, sowie interaktionaler und subjektiver Komponenten, wird man einer integrativen, prozessualen Sichtweise von Freundschaft nicht näherkommen“ (Nötzoldt-Linden 1994: 29).

Heute beschäftigen sich einige soziologische Arbeiten damit, dass jene als persönlich, freiwillig und intim gedachten Beziehungen dennoch in einem Rahmen „struktureller Zwänge“ operieren, wie etwa jenen der Klasse, Ethnizität, des Alters und Geschlechts sowie des geographischen Raumes¹⁷. Somit sei Freundschaft nicht für alle SoziologInnen eine „Angelegenheit der Wahl“ (Allan 1989: 47).

Viele soziologische Studien beschäftigen sich daher damit, mit wem wir überhaupt befreundet sind. Ein Forschungsergebnis ist die in westlichen Gesellschaften vorherrschende Tendenz zur Homophilie, das bedeutet, dass FreundInnen dazu neigen gleichen Alters, Geschlechts, sozialer Klasse, ethnischer Herkunft und gleicher Position

¹⁶ Georg Simmel gilt als einer der ersten SoziologInnen, der sich dem Thema der Freundschaft widmete. Auch Alfred Vierkandt und Leopold von Wiese beschäftigten sich mit dem Phänomen der Freundschaft (vgl. Schinkel 2003: 32f).

¹⁷ Kritisiert werden kann, dass hierbei der Blick „äußerlich“ bleibt und keine Innenperspektive des Phänomens erschlossen wird; die empirische Forschung ist dabei meist quantitativ ausgelegt (Schinkel 2003: 29f).

in der „Lebensbahn“ zu sein. Diese „Status-Homophilie“ stehe im Zusammenhang mit den Prinzipien von Gleichheit und Reziprozität in Freundschaften (Allan 1996: 91).

Nach Allan (1996) gäbe es so etwas wie kulturelle „Skripts“, die eine Anleitung dazu geben, wie freundschaftliche Beziehungen gestaltet und strukturiert werden sollen: „There may be no clear-cut rules governing friendship, but there are cultural scripts about the ways in which friend relationships should be structured” (Allan 1996: 99).

Auch der Aspekt der sozialen Klasse wird immer wieder thematisiert sowie seine Auswirkungen auf Freundschaftsmodelle der Arbeiter- und Mittelklasse. Allan zufolge, herrsche in Freundschaftsbeziehungen eine Ausgeglichenheit des Austausches- eine Reziprozität, sodass keine der Personen die Beziehung zu ihren persönlichen Vorteil oder Profit ausnutzen könne: „What it means is that exchanges are reciprocated so that overall neither side is seen as taking advantage of the other or of using their friendship solely for their own gain. While circumstance can lead to exceptions, for most ties to be seen as ones of friendship there must be a semblance of middle- or longer-term balance of exchange in them. Where this is not the case the friendships are likely to break down“ (Allan 1996: 89f).

SoziologInnen beschäftigen sich ebenso mit der Thematik der Geschlechterdifferenzen in Freundschaftsmodellen. So ist für Robert Bell (1981) das Geschlecht der signifikanteste Faktor in der Bildung, Gestaltung und Variation von Freundschaften (Bell 1981: 55). Allan Graham unterstreicht die Tatsache, dass Männer und Frauen unterschiedliche soziale und ökonomische Positionen besetzen und daher unterschiedliche Möglichkeiten der Freundschaftsentwicklung- und beziehung haben: „It is of major consequence in structuring the experiences people have and consequently the space there is in their lives for friendships“ (Allan 1996: 92).

3.6 Psychologische Ansätze

Psychologische Ansätze und Theorien verorten das Phänomen der Freundschaft sehr stark auf einer individuellen und persönlichen Ebene, wobei in psychologischen Freundschaftsdefinitionen vor allem die Aspekte der Freiwilligkeit, Wechselseitigkeit und der emotionalen Verbundenheit betont werden. Viele Definitionen inkludieren auch die soziale, aber insbesondere die emotionale Unterstützung als wichtiges Merkmal. In

vielfältigen Forschungen wurde gezeigt, dass FreundInnen als wichtige Quellen sozialer Unterstützung fungieren können (vgl. Kolip 1993: 88).

Die psychologische und dabei vor allem die entwicklungspsychologische Forschung beschäftigt sich speziell mit der Thematik des Freundschaftsverständnisses und dessen Entwicklung, sowie mit sogenannten „Selektionsmerkmalen“ und Klassifizierungen von Freundschaften, die auch statistisch erfasst werden (vgl. Wagner 1994). Die psychologische Freundschaftsforschung wendet sowohl qualitative und quantitative Ansätze an, wobei im Unterschied zur Anthropologie ein sehr starker Fokus auf quantitative Methoden gelegt wird. Die Psychologie beschäftigte sich bisher am stärksten von allen Wissenschaften mit der Thematik von Freundschaft.

3.7 Die Thematisierung von Geschlechterdifferenzen

Auffassungen von Freundschaft und ihre unterschiedliche Ausformungen werden von den in einer Gesellschaft vorherrschenden Geschlechternormen und Geschlechterrollen beeinflusst. Das soziale Geschlecht¹⁸ scheint folglich eine sehr entscheidende Variable im Kontext einer Freundschaftsbeziehung zu sein.

Viele soziologische Forschungen setzten sich mit gleichgeschlechtlichen¹⁹ Freundschaftsbeziehungen in westlichen Gesellschaften auseinander. Diese bekräftigten mehrheitlich die Annahme, dass Männer eher dazu tendieren, Aktivitäten mit ihren Freunden zu „teilen“, während Frauen dazu neigen, vor allem Gefühle mit ihren Freundinnen zu teilen. So ergaben viele Studien auch, dass Männer allgemein größere Freundschaftsnetzwerke als Frauen haben. Als Ursachen für diese Unterschiede werden die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen von Mädchen und Buben gesehen (vgl. Allan 1989).

Unterschiede in Erwachsenenfreundschaften würden sich zudem auf das Faktum zurückführen lassen, dass das Leben von Männern „öffentlicher“ gestaltet sei als das Leben von Frauen²⁰. Durch die Arbeit und diverse Freizeitaktivitäten gelinge es

¹⁸ Nach Rubin (1975) fasse auch ich das Geschlecht als eine soziale konstruierte Variable auf.

¹⁹ Allgemein herrscht ein relativer Forschungsmangel zur Thematik der gegengeschlechtlichen Freundschaften (Nardi 1992: 9).

²⁰ Männerfreundschaften operieren meist auf einer „öffentlichen“ Ebene, während Frauenfreundschaften auf eine „private“ Ebene verwiesen werden (vgl. Kennedy 1986).

Männern vermehrt in Kontakt zu einer großen Bandbreite an Personen zu treten. Sie hätten meist auch mehr Zeit und finanzielle Mittel sich sozialen Kontakten zu widmen, und eventuell einen größeren Zugang zu Freizeitaktivitäten- und Organisationen. Frauen hingegen würden aufgrund ihrer Rolle als Mutter und Hausfrau eine geringere soziale Partizipation aufweisen. Die größere potentielle Möglichkeit für Männer an sozialer Partizipation²¹ impliziert aber nicht, dass Männer aus diesem Grund auch wirklich mehr FreundInnen, im Besonderen gute FreundInnen haben (Allan 1996: 93).

Studienergebnisse zeigen, dass sich Geschlechterdifferenzen zwischen Männer- und Frauenfreundschaften schon in frühen Jahren im Rahmen der sich entwickelnden Geschlechteridentitäten manifestieren (vgl. Erwin 1993). So argumentiert auch Paul Wright (1982), dass Geschlechterunterschiede in Freundschaften im Sinne traditioneller Geschlechterrollen und Sozialisationspraktiken zu interpretieren wären. Wenn Unterschiede gefunden werden, würden diese jedoch keine Basis zur Vorhersage des Charakters einer spezifischen Freundschaft liefern.

Wright (1982) charakterisiert Männerfreundschaften als „*side-by-side*“-Beziehungen („Seite-an-Seite“), bezogen auf die Tatsache des Auslebens gemeinsamer sozialer Aktivitäten und nicht so sehr des Austauschens von Gefühlen. Die Freundschaften von Frauen bezeichnet er mehr als „*face-to-face*“-Beziehungen („von Angesicht zu Angesicht“), in denen Intimität ein zentrales Element ist.

Das Gespräch und die Kommunikation per se sind wichtige Elemente in Frauenfreundschaften, sowie Vertrauen und Intimität (vgl. Auhagen 1991). Diese würden sich in der emotionalen und seelischen Unterstützung und in der Selbst-Öffnung („*self-disclosure*“) der Freundin gegenüber widerspiegeln (vgl. Bell 1981, O‘ Connor 1992). Dennoch seien Frauenfreundschaften auch von einem großen Konfliktpotential geprägt (vgl. Wright 1982).

Auhagen (1991: 8) schlußfolgert: „Frauen konzentrieren sich in Freundschaften mehr aufeinander, Männer mehr miteinander auf etwas Drittes“. Diese Annahme versucht Stiehler (2003: 217) zu relativieren: „Männer konzentrieren sich über das Miteinander aufeinander. Die Verbindung von gemeinsamer Aktivität und gemeinsamen Erleben gilt als primärer Beziehungsträger männlich geprägter Freundschaft.“ Demnach würden

²¹ Auch Nardi verweist auf einen starken Zusammenhang zwischen den strukturellen Rahmenbedingungen und den Freundschaften von Männern. So würden die unterschiedlichen Ausprägungen von Männerfreundschaften je nach spezifischen soziostrukturellen Charakteristiken (wie etwa Familienstand, Beruf etc.) variieren (Nardi 1992: 7).

Emotionalität und Aktivität in Männerfreundschaften in einem engen Zusammenhang stehen (Stiehler 2003: 223).

Robert Bell (1981: 60) meint zur Thematik der Männerfreundschaften: "Men interact with others in terms of roles. Because men tend to be outward-oriented, they construct roles to fit behavior." So spielen in diesem Zusammenhang Ideologien und Aspekte von Männlichkeit eine entscheidende Rolle. Nardi (1992: 6) entgegnet allerdings, dass nicht alle Männerfreundschaften nach diesem Prinzip organisiert sind. Er plädiert für eine Beachtung von Differenzen innerhalb eines Geschlechts und nicht zwischen diesen. Dennoch impliziert auch er, dass das Geschlecht eine der zentralen Schlüsselvariablen ist, die das „Wesen“ von Freundschaft auf entscheidende Weise prägen können (Nardi 1992: 9).

So unterstütze Allan (1996: 94) zufolge ein Großteil der Forschung die Idee, dass Männer- und Frauenfreundschaften unterschiedlich organisiert sind. Allerdings ist nicht zu verneinen, dass neben dem Geschlecht auch andere Faktoren einen maßgeblichen Einfluss auf Freundschaften nehmen.

4 Forschungsfeld und Forschungsprozess

4.1 Die Forschungssubjekte

Bei allen Kindern und Jugendlichen, die den Hort besuchten, handelt es sich um Kinder aus türkischen Migrationsverhältnissen mit türkischer Erstsprache. Der Großteil ihrer Familien²² stammt aus unterschiedlichen ländlichen und urbanen Regionen Zentralanatoliens. Ihre Religionszugehörigkeit ist Großteils sunnitisch, manche Kinder besuchen regelmäßig die Koranschule und die Moschee.

Alle Kinder besuchen Wiener Volksschulen oder Hauptschulen, einige auch die neue Mittelschule. Die Hälfte der Kinder wurde bereits in Österreich geboren, wobei deren Eltern erst kurz vor ihrer Geburt nach Österreich kamen. Die andere Hälfte der Kinder migrierte erst vor einigen Jahren mit ihren Eltern nach Österreich, sie wurden teilweise schon in der Türkei eingeschult und mussten in Österreich bestimmte Volksschulklassen wiederholen. Es handelte sich somit um Kinder der 2. Generation beziehungsweise der Generation 1,5²³. Einige der Kinder berichteten, dass sie in der Türkei verbliebene Geschwister haben, sie führen daher ein Familienleben über die Grenzen Österreichs und der Türkei hinweg²⁴.

Für meine qualitativen Interviews zog ich nur Buben und Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren heran. Für diese Altersgruppe entschied ich mich deshalb, da ich das Gefühl hatte, mit diesen Kindern aufgrund ihres Alters beziehungsweise ihrer Reife schon tiefgreifendere und auch längere Gespräche führen zu können. Von den Buben interviewte ich²⁵: Saffet (13), Murat (13), Yusuf (11), Ahmet (10), Timur (10). Von den Mädchen interviewte ich: Lale (14), Asiye (13), Emine (12), Azra (12), Nihal (10) und Gazal (10). Ich bin mir bewusst, dass es sich bezüglich des Alters um eine relativ heterogene Gruppe handelt und dass zwischen zehn- und vierzehn- jährigen Kindern

²² Im Rahmen des 5. Kapitels werde ich die Aspekte von Familie, Verwandtschaft und sozialer Netzwerke sowie die Situation türkischer MigrantInnen der 2. Generation näher thematisieren.

²³ Bauböck wendet den Begriff der „Generation 1,5“ auf jene MigrantInnen an, die nicht im Immigrationsland geboren wurden, sondern als Kinder und Minderjährige in dieses migrierten (Bauböck 2001: 18).

²⁴ Für Bryceson und Vuorela (2002) sind transnationale Familien jene, die für einige Zeit oder den Großteil der Zeit voneinander getrennt leben und dennoch aufgrund eines gemeinsamen Zusammengehörigkeitsgefühls - von *familyhood*, auch über nationale Grenzen hinweg zusammenhalten (Bryceson/Vuorela 2002: 3).

²⁵ Aufgrund von Anonymitätsgründen entschied ich mich für fiktive Namen der Kinder.

große Unterschiede bestehen, da aber nicht genügend Kinder für eine eingeschränktere Altersgruppe vorhanden waren, musste ich auf diesen Kompromiss eingehen.

4.2 Die ethisch-moralischen Aspekte

Die ethisch-moralischen Aspekte in meiner empirischen Forschung waren, wie in jeder anthropologischen Untersuchung, nicht außer Acht zu lassen. Da es sich bei meinen Forschungssubjekten um minderjährige Kinder handelte, waren diese umso entscheidender. Um überhaupt eine Forschung mit Kindern durchführen zu können, bedarf es des Einverständnisses der Eltern, daher war es essentiell die Eltern der Kinder über meine Forschungsvorhaben und meine Methoden aufzuklären um im Anschluss daran ihr Einverständnis zu erhalten. Genauso entscheidend war es natürlich auch das Einverständnis der Kinder und Jugendlichen selbst zu einer Teilnahme an meiner Forschung zu bekommen.

Da etliche Eltern nicht sehr gut Deutsch sprachen, ließ ich meine Einverständniserklärung auf Türkisch übersetzen, da ich glaubte, dass dies eine Zusage aufgrund des Ausschließens eventueller Sprachschwierigkeiten begünstigen würde²⁶. Da einige Eltern mein geplantes Forschungsvorhaben nicht verstanden, holte eine Mitarbeiterin des Hortes, die sowohl in sehr engem Kontakt mit den Kindern als auch den Eltern stand, meist eine mündliche Einverständniserklärung von den Eltern ein.

Da es sich bei meinen InterviewpartnerInnen um Kinder und Jugendliche²⁷ relativ jungen Alters handelte, war sehr große Sensibilität gefragt. Manche Kinder waren zu Beginn noch sehr schüchtern und brauchten Zeit und Vertrauen, ehe sie sich einer fremden Person zuwenden konnten. Große Rücksicht musste ich auch auf sprachliche Kompetenzen legen, da einige der Kinder noch sehr große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatten. Aufgrund der Tatsache, dass die Kinder im Laufe des Praktikums sehr großes Vertrauen²⁸ zu mir aufbauten, und ich für einige Kinder eine

²⁶ In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass manche Mütter der Kinder nicht schreiben oder lesen konnten.

²⁷ Ich bin mir bewusst, dass es sich bei den zwölf- bis vierzehn-jährigen Buben und Mädchen schon um Jugendliche handelt, dennoch werde ich mich aufgrund des immer noch relativ jungen Alters manchmal schlicht und einfach mit dem Begriff „Kinder“ auf sie beziehen.

²⁸ Vertrauen erachte ich als eine der grundlegenden Voraussetzungen in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen.

wichtige Bezugsperson darstellte²⁹, wick ich bewusst von der Möglichkeit der Unterstützung durch einen/eine Dolmetscher/in ab, um dieses Verhältnis in keiner Weise zu stören.

4.3 Der Erhebungs- und Auswertungsprozess

Für meine empirische Forschung entschied ich mich für die Methoden der Teilnehmenden Beobachtung sowie des qualitativen Leitfadenterviews.

Nach einer Literaturrecherche und einer ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik der Kinder- und Jugendfreundschaften, entwarf ich einen Leitfaden für die Interviews. Zudem verteilte ich im Vorfeld der Interviews Einwegkameras an die Kinder und bat sie, Fotos von ihren FreundInnen zu machen, da ich ihnen sagte, mir ein persönliches Bild von ihren FreundInnen machen zu wollen. Im Sinne einer partizipativen Fotobefragung³⁰ wollte ich, dass die Kinder aktiv³¹ an meiner Forschung teilnahmen und eigene Fotos produzierten indem sie ihre FreundInnen in verschiedensten Kontexten fotografieren sollten. Diese Fotos sollten zu Beginn der Interviews besprochen werden und als Stimulus und Ausgangspunkt für weitere Erzählungen fungieren. Aufgrund der mangelnden Qualität der Einwegkameras war der Großteil der Fotos jedoch unkenntlich, und konnte keiner eingehenderen Analyse unterzogen werden. Auch als Stimulus waren die Fotos daher von wenig Nutzen. Aus kosten- und zeittechnischen Gründen beschloss ich aber, das Verfahren nicht zu wiederholen.

Neben den Interviewtranskripten zog ich ebenso Beobachtungsprotokolle von den teilnehmenden Beobachtungen im Hort und bei den Ausgängen mit den Kindern in meine Forschung mit ein. Diese beziehen sich auf einen Zeitraum von März bis Juni 2011.

²⁹ Dies traf besonders auf die Mädchen zu, vor allem auf die Gruppe der zehn- bis vierzehn-Jährigen, die mir viele Einblicke in ihren Lebensalltag als auch in ihre Gefühlswelt gaben.

³⁰ Dabei handelt es sich um eine Methode der visuellen Soziologie. Die Idee zu dieser Methode entstand durch einen Artikel Alison Clarks (2006) über ihren „Mosaic-Approach“, den sie im Rahmen ihrer Feldforschung mit Kindergartenkindern entwickelte, wobei die Kinder mit einer Kamera ausgestattet wurden und Fotos ihrer persönlicher Lebenswelten produzieren sollten.

³¹ Daneben sollten die Fotos auch einen persönlichen Anreiz und eine Belohnung für die Teilnahme an meiner Forschung darstellen.

4.3.1 Das qualitative Leitfadeninterview

Heath et al. (2009), die sich mit altbewährten, aber auch innovativen “kinder- und jugendfreundlichen“ Forschungsmethoden auseinandersetzen, äußern bezüglich des qualitativen Interviews: „Given the frequent marginalisation of young people’s voices within society, the interview can be a powerful tool for – quite literally – giving voice to their experiences and concerns. This is important in a world where the meanings of young people’s attitudes and actions are all too often either assumed or based on adult interpretations“ (Heath et al. 2009: 79).

Im Rahmen meiner Forschung entschloss ich mich für die Methode des qualitativen Leitfadeninterviews, da ich diese speziell für Kinder als geeignet erachte. Im Vorfeld entwickelte ich für die Interviews einen Leitfaden, den ich nach den ersten Interviews nochmals überarbeitete. Dieser enthielt gut vorformulierte Fragen zu den wichtigsten Bereichen meines Erkenntnisinteresses. Die Abfolge hielt ich bewusst eher offen, da sich diese aus dem individuellen Gesprächsverlauf ergeben sollte.

Thomas Trautmann kommt bezüglich der Anwendung des Leitfadeninterviews auf Kinder zu folgendem Schluss: „Das Kind kann als partieller Experte unbeeinflusst Auskünfte erteilen, seiner Meinung Kontur verleihen und bei Nachfragen Vertiefungen anbieten. Doch auch in diesen Prozessen steht und fällt die Qualität des Interviews durch die Kommunikationskompetenz der Interviewer/in. Bei zu starker oder gar statischer Anlehnung an den Leitfaden wird eine bürokratisch anmutende Atmosphäre des *Abfragens, Antwortens und Abhakens* vorherrschen“ (Trautmann 2010: 74).

Gerade bei Kindern und Jugendlichen könnte dies dazu führen, dass sie das Interview an Situationen in der Schule und damit verbundene Abfragesituationen erinnert. Genauso gilt es demnach, wie in jedem Interview, Entscheidungsfragen zu vermeiden (Trautmann 2010: 74).

Daher bezeichne ich die Interviews, die ich mit den Kindern und Jugendlichen führte, eher als Forschungsgespräche und nicht so sehr als Interviews im eigentlichen Sinne. So wählen beispielsweise auch Froschauer und Lueger (2003) in ihrem Werk *Das qualitative Interview* den Begriff des „Forschungsgesprächs“. Damit versuchen sie ihre „Präferenz für wenig formalisierte Gesprächsformen“ auszudrücken, „in denen die Umsetzung technischer Anforderungen in den Hintergrund tritt, dagegen die Herstellungen eines positiven Gesprächsklimas gefragt ist“ (Froschauer/Lueger 2003: 14).

4.3.2 Narrative und situative Aspekte der Interviews

Es war mir ein großes Anliegen eine angenehme Atmosphäre für die Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen zu schaffen. Einerseits versuchte ich dies, indem ich für die Interviews Räumlichkeiten benutzte, die abseits der Hektik und des Lärms der Spiel- und Lernräume des Horts lagen, und in denen man sich ungestört mit den Kindern unterhalten konnte.

Des Weiteren versuchte ich durch Getränke und Naschereien, wie Kekse und Schokolade, eine freundliches, lockeres und unkonventionelles Gesprächsklima zu schaffen, das es den Kindern und Jugendlichen erleichtern sollte, über ihre Meinungen, Gefühle und Erlebnisse zu erzählen. Das Sprechen über die mitgebrachten Fotos sollte die Gesprächssituation zusätzlich auflockern.

Die Bestätigung dafür, dass mir dies ganz gut gelang, bekam ich vor allem von den Mädchen, die mir fast alle signalisierten, wie sehr sie es genossen hätten, sich mit mir zu unterhalten und die am Ende fragten, ob wir dies wiederholen würden. Die Tatsache, dass ich von den Kindern als noch sehr junge Person³² wahrgenommen wurde (einige schätzten mich auf achtzehn oder neunzehn Jahre), war sicher sehr förderlich für die Interviews. Da auch meine eigene Schulzeit noch nicht so lange zurückliegt, konnte ich die Kinder sehr gut verstehen und mich an meine eigenen Kindheitserlebnisse, sowie Erfahrungen in der Schule und mit FreundInnen lebhaft erinnern.

4.3.3 Die Durchführung der Interviews

Die Interviews erfolgten in einem Zeitraum zwischen dem 15. April und dem 9. Juni 2011 in den Räumlichkeiten des Vereins. Insgesamt führte ich elf Interviews, wobei neun als Einzelinterviews und zwei Interviews als Gruppeninterviews mit jeweils zwei Kindern geführt wurden. Die Interviews dauerten zwischen vierzig Minuten und zwei Stunden.

Die Gruppeninterviews erfolgten auf Wunsch einiger Mädchen, da sie meinten, nur zu zweit für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Sie waren zum Teil sehr schüchtern, und im Verlauf der Interviews stellte sich heraus, dass die Zweierkonstellation die Kommunikation sehr erleichterte. Man konnte eindeutig eine Auflockerung der Gesprächssituation aufgrund der Anwesenheit eines anderen Mädchens erkennen. Ein

³² Zur Thematik von Gleichheit und Differenz im Forschungsprozess siehe Heath et al. (2009).

anderer Grund war auch, dass es sich bei den Gruppeninterviews um Schwestern handelte, die sich sehr vertraut waren und eine gute Beziehung zueinander hatten.

Die Vorteile eines Gruppeninterviews sind somit eindeutig zu sehen in der Herbeiführung einer weniger „bedrohlichen“ Interviewsituation sowie in der Reduzierung von Einfluss und relativer „Macht“ der InterviewerInnen (Heath et al. 2009: 90).

Bei Gruppeninterviews besteht allerdings die Gefahr, dass manche TeilnehmerInnen in Anwesenheit anderer Personen bewusst bestimmte Erzählelemente, persönliche Einstellungen und Erfahrungen ausklammern. Da es sich aber um freiwillige Einverständnisse zu den Zweier-Interviews und jeweils um Geschwisterpaare handelte, schließe ich dies in der vorliegenden Arbeit eher aus, obwohl es natürlich möglich ist, dass gewisse Aspekte im Rahmen der Gruppeninterviews ausgelassen wurden. Zudem ist zu sagen, dass ich zwei der Mädchen zu einem späteren Zeitpunkt auch alleine interviewte.

4.3.4 Fazit der Interviews

Die Methode des Fotointerviews und ihr Ziel, ein intensives Gespräch über die FreundInnen der Kinder anzuregen, konnte aufgrund der mangelnden Qualität der Bilder leider nicht erreicht werden. Zudem erschwerten die sprachlichen Kompetenzen einiger Kinder und ihre Schüchternheit einige Gesprächssituationen und –verläufe.

Die Durchführung der Interviews stellte sich dennoch als eine sehr interessante und bereichernde Tätigkeit heraus. Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich sehr wertvolle Einsichten in ihre Lebenswelten und in ihre Freundschaftsbeziehungen erhielt. Besonders einige der Mädchen ließen sehr tiefe Einblicke in ihre Gefühls- und Gedankenwelt zu. Dies erkläre ich natürlich aus dem größeren Vertrauen, das die Mädchen mir als Frau entgegenbrachten, im Gegensatz zu den Buben, die mit dieser Situation der Gesprächsführung nicht so vertraut waren und nicht ganz so tiefe Einblicke zuließen. Obwohl die Buben im Allgemeinen nicht so viel über ihre Freundschaften preisgaben, stellten sich auch die Interviews mit ihnen als sehr interessant heraus, da mir ihre „Welt“ und Sicht der Dinge in der Art und Weise nicht bekannt war.

4.3.5 Die Auswertung des Datenmaterials

Für die Auswertung meines erhobenen Datenmaterials verwendete ich Elemente aus der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Ich werde nun kurz die grundlegende Vorgangsweise dieser Analyse erläutern. Die Qualitative Inhaltsanalyse umfasst im Allgemeinen drei qualitative Techniken: die Zusammenfassung, die Explikation (Kontextanalyse) und die Strukturierung (Mayring 2008: 58ff).

Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist die Reduktion des Datenmaterials sowie eine induktive oder deduktive Kategorienbildung. Der Zweck der Explikation oder der Kontextanalyse ist es, die Textstelle in ihrem Kontext zu erklären, also zu explizieren. Vorrangig geht es darum, genau zu definieren, was als zusätzliches Material zu Erklärung einer Textstelle herangetragen wird: „Ziel der Explikation muß es dann sein, aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Aufschlüsselung, eine Interpretation der Textstelle leistet. Im Gesamtzusammenhang des Materials lässt sich dann überprüfen, ob diese Explikation ausreicht“ (Mayring 2008: 77).

Nach Mayring ist die Strukturierung³³ die zentralste inhaltsanalytische Technik, ihr Ziel ist es, eine bestimmte Struktur aus dem Material zu extrahieren. In der Gestalt eines Kategoriensystems wird die Struktur an das vorliegende Material herangetragen. Die Ausschnitte des Textes, die den zuvor entwickelten Kategorien entsprechen, werden in Folge aus dem Textmaterial systematisch extrahiert. Wann ein Textbestandteil unter eine Kategorie fällt, muss genau deklariert werden. Dies betrifft die genaue Definition der Kategorien, das Aufstellen von Ankerbeispielen (d.h. konkrete Textpassagen als Beispiel für eine Kategorie) sowie Kodierregeln, die eine eindeutige Zuordnung zu Kategorien möglich machen sollen (Mayring 2008: 82f).

³³ Die Strukturierende Inhaltsanalyse kann die Form einer formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung annehmen (Mayring 2008: 85).

4.4 Die ethnographische Subjektivität

Anna Laerke befasst sich in ihrem Artikel *By means of re-membering* (1998) mit der Notwendigkeit des Forschers/der Forscherin zur Reflexion seiner/ihrer eigenen persönlichen Kindheit, da jeder/jede Forscher/in einst selbst ein Kind und somit Mitglied der „beforschten“ Gruppe war. Dies unterscheidet Studien über Kinder, Kindheit und Jugend essentiell von anderen Studien. Im Rahmen ihrer dreizehnmönatigen Feldforschung beschäftigte sich Laerke mit den Lebenswelten von Kindergartenkindern in einer kleinen Gemeinde in England. Folgender Ausschnitt aus ihren Feldnotizen bringt das Besondere in einer Forschung von und mit Kindern sehr gut zum Ausdruck:

„There is a problem which you deal with as a student of children, which you may not necessarily notice if you are, say, a Dane studying the English, or a woman working with men: You have, in some sort of way, however culturally and personally constructed and ‚tampered with‘ – ‚been there once‘. You have been younger, you have been a child, and you have been a member of a group which, of course in culture specific ways, is mainly seen as immature, small, only partly developed, in need of discipline, advice, guidance and protection (Fieldnotes, February 1995)“ (Laerke 1998: 4).

Auch ich erachte es in einer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen notwendig, die persönliche Position und Geschichte zu reflektieren, und sich mit seiner individuellen Kindheit und Biographie auseinanderzusetzen. Im Rahmen meiner Forschung bot sich des Öfteren die Gelegenheit über verschiedene Bereiche meiner Kindheit zu reflektieren, da mir die Kinder häufig auch Fragen zu meiner Person stellten.

Natürlich würde eine eingehendere Betrachtung meiner Kindheit den Rahmen des dafür vorgesehenen Raumes sprengen, dennoch möchte ich einen kurzen persönlichen Hinweis einbringen. Ich finde, dass viele meiner Erinnerungen an die Kindheit von gemeinsamen Aktivitäten mit FreundInnen geprägt sind. Es ist, so glaube ich der Aspekt des gemeinsamen „Kindseins“, des Auslebens kindlicher Aktivitäten und Erfahrungen mit FreundInnen, warum Erinnerungen an FreundInnen so einen großen Raum darin einnehmen.

5 Lebensrealitäten von Familien aus türkischen Migrationsverhältnissen

5.1 Geschichtlicher Rückblick auf die Zuwanderung türkischer MigrantInnen

Türkische MigrantInnen³⁴ stellen in Österreich die drittgrößte Gruppe an Personen dar, die im Ausland geboren oder ausländischer Staatsbürgerschaft sind. Die Statistik Austria zählte am 1.1.2010 rund 183.000 in Österreich lebende Personen aus der Türkei, hierbei wurden jene inkludiert, die entweder die Türkei als Geburtsland oder die türkische Staatsbürgerschaft³⁵ hatten. In Wien mit dem verhältnismäßig größten Anteil sind dies rund 73.000 Personen (Statistik Austria 2010a: 25f).

Der Großteil der türkischen MigrantInnen³⁶ kam im Zuge der Gastarbeiteranwerbung in den 1960-er und 70-er Jahren nach Österreich. Die offizielle Anwerbung und Beschäftigung der MigrantInnen aus der Türkei begann im Jahre 1964, als ein bilaterales Abkommen zwischen der österreichischen und türkischen Regierung geschlossen wurde. Österreich war als Zielland aufgrund besserer Berufs- und Verdienstmöglichkeiten in Deutschland nur die zweite Wahl. Aus diesem Grund war es für die österreichische Regierung relativ schwierig die erwünschten qualifizierten Arbeiter zu bekommen (Rasuly-Paleczek 1995: 182).

Österreich verfolgte das Ideal kurzfristiger Arbeitsaufenthalte, das sogenannte „Rotationsprinzip“³⁷, dieses konnte allerdings nicht realisiert werden, da es für viele Unternehmen günstiger war, bereits angelernte ArbeiterInnen zu behalten. Aufgrund der

³⁴ Gleich Anfangs möchte ich erwähnen, dass ich mich mit dem Begriff „türkische MigrantInnen“ nur auf die Staatszugehörigkeit und nicht auf die ethnische oder sprachliche Zugehörigkeit beziehe. Allerdings zählen zu dieser Gruppe auch jene Personen, die bereits die österreichische Staatsbürgerschaft erworben haben. Passender ist daher der Terminus „Menschen mit türkischen Migrationshintergrund“, da dieser grundsätzlich alle Personen subsumiert, die aus türkischen Migrationsverhältnissen stammen.

³⁵ Dies impliziert, dass Personen aus türkischen Migrationsverhältnissen, die bereits die österreichische Staatsbürgerschaft erhalten haben, von der Zählung ausgeschlossen werden. Dies trifft ebenso auf Kinder und Jugendliche der 2. Generation zu, wenn sie diese bereits erhalten haben.

³⁶ Die Mehrheit der MigrantInnen kam aus den ländlichen Gebieten der Zentraltürkei oder der Schwarzmeerregion, jene MigrantInnen, die aus den größeren Städten wie Istanbul, Izmir oder Ankara kamen, waren in der Minderheit (Crul/Vermeulen 2003: 970).

³⁷ Daher auch der Begriff „Gastarbeiter/in“, da nicht von einer dauerhaften Niederlassung der ZuwanderInnen ausgegangen wurde.

wirtschaftlichen Stagnation nach 1973 kam es allgemein zu einem starken Abbau der GastarbeiterInnen-Kontingente, innerhalb von zehn Jahren reduzierten sich die ausländischen Arbeitskräfte um 40 % (Fassmann/Münz 1995: 41ff).

Dennoch vermehrte sich die lokale türkische Bevölkerung signifikant in den 1970-er und frühen 1980-er Jahren aufgrund der Kettenmigration von Kindern und Frauen, die im Zuge der Familienzusammenführung nach Österreich kamen, sowie als Folge der hohen Geburtsraten (Rasuly-Paleczek 1995: 183f). Dies führte zu einer Reihe von gesellschaftspolitischen Herausforderungen:

„Mit dem Scheitern des Rotationsprinzips und dem Anwerbestopp von 1973 entstanden eine Reihe von Problemen, die im ursprünglichen Konzept nicht vorgesehen waren. Familienangehörige wurden nachgeholt. Es entstand eine ‚zweite Generation‘ von Migranten und damit das Problem der schulischen Integration. Außerdem stellt sich seitdem die Frage, ob und wann diese Zuwanderer eingebürgert werden sollen. Die Probleme sind bis heute nicht zufriedenstellend gelöst und stellen nach wie vor eine gesellschaftspolitische Herausforderung dar“ (Fassmann/Münz 1995: 41).

Durch die Einführung von verpflichtenden Visa für türkische StaatsbürgerInnen im Jänner 1990 sowie einer strengen Quotenregelung, wurde allgemein ein Zuzug nach Österreich und somit auch Prozesse der Familienzusammenführung zunehmend erschwert (Rasuly-Paleczek 1995: 183).

5.2 Das Forschungsfeld der zweiten und dritten Generation

Das Forschungsfeld der 2. Generation ist ein noch relativ junges Forschungsfeld, das parallel im US-amerikanischen sowie im europäischen Raum entstanden ist. „Die Erforschung der so genannten 2. Generation ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld und beschäftigt sich mit Lebensbedingungen und Lebensperspektiven der Kinder von MigrantInnen, die im Migrationsland geboren wurden und/oder dort aufgewachsen sind“ (Tošić/Streissler 2009: 192).

Seit den 1970-er Jahren beschäftigen sich anthropologische und soziologische Studien, aber auch fächerübergreifende Arbeiten im deutschsprachigen Raum mit den Lebensbedingungen von MigrantInnen der zweiten Generation, wobei ein besonderer

Fokus auf die Gruppe der türkischen MigrantInnen als eine der größten EinwanderInnengruppen gelegt wurde (Tošić/Streissler 2009: 194).

Dabei standen unterschiedlichste Themenfelder im Blickfeld des Interesses, wie etwa Sozialisationsprozesse, Bildungschancen, soziale Netzwerke und Identitätskonstruktionen- und Ausverhandlungen von Kindern und Jugendlichen der zweiten Generation.

Bis in die 1980-er Jahre wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschung die Frage von Zugehörigkeit über das Konzept der Identität thematisiert und die Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen mit dem Begriff des „Kulturkonflikts“ beschrieben (Riegel/Geisen 2007: 8). Dieser ging von einem Konflikt zwischen zwei gegensätzlichen (National-)Kulturen aus: „einerseits der als traditionell vorgestellten Herkunftskultur der Eltern und andererseits der als modern vorstellten Kultur des Aufnahmelandes“ (Geisen 2007: 30). Diese Forschungsperspektive wurde sehr stark durch die Metapher „zwischen den Stühlen“, der Idee der „unvereinbaren“ Kulturen sowie durch eine defizitäre Sichtweise geprägt (Riegel/Geisen 2007: 8f).

Viele Studien beschäftigten sich mit der besonderen psychischen Belastung, welcher Kinder und Jugendliche aus Migrationsverhältnissen ausgesetzt sind, wobei diese zum Teil sehr widersprüchliche Ergebnisse lieferten. Geisen (2007: 32) betont, dass das „Belastungs- und Bewältigungsparadigma“ von vielen bis heute nicht aufgegeben wurde, während andere dieses explizit in Frage stellen.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf den Artikel *‘Zwischen den Kulturen‘? Kinder und Jugendliche der 2. Generation* von Tošić und Streissler (2009) eingehen, der sich unter anderem mit der Situation der in Österreich lebenden 2. Generation türkischer MigrantInnen auseinandersetzt: „Ohne die Relevanz eines Spannungsfeldes zwischen verschiedenen Wertsystemen, Sprachen, Lebensentwürfen etc. für MigrantInnen der 2. Generation zu leugnen, ist es aus der kultur- und sozialanthropologischen Sicht wesentlich, dem der Kulturkonfliktthese impliziten essentialistischen Kulturbegriff Einhalt zu gebieten“ (Tošić/Streissler 2009: 194f). Denn als fester Bestandteil des Alltagsdiskurses sowie fremdenfeindlicher und islamophober Diskurse verstärkte die Kulturkonfliktthese die Diskriminierung und Ausgrenzung seitens der

Mehrheitsgesellschaft, derer auch Kinder und Jugendliche³⁸ aus Migrationsverhältnissen verstärkt ausgesetzt sind (Tošić/Streissler 2009: 195).

Besonders in Folge des 11. Septembers 2001 hat sich die „Dichotomie von christlich-okzidentalem ‚Wir‘ und muslimisch-orientalischen ‚Ihr‘ verstärkt“ (Riegel/Geisen 2007: 13). Im Zentrum öffentlicher Diskussionen als auch fremdenfeindlicher Auseinandersetzungen stehen zunehmend Jugendliche aus benachteiligten Familien aus Migrationsverhältnissen (Oswald 2008: 327), wobei meist männliche Jugendliche muslimischen Hintergrunds als problematisch und gewalttätig wahrgenommen werden. Auch in der Jugendforschung wurde dies mit diversen Studien zu Themen der Kriminalität, des politischen Extremismus und der Bandenbildung thematisiert (Riegel/Geisen 2007: 13ff).

Die türkische Frau hingegen wurde in der Wissenschaft lange als unterdrücktes und unselbstständiges Opfer patriarchaler Familienstrukturen skizziert. Erst in den 1990-er Jahren lieferten Studien Ergebnisse, die diesem Stereotyp widersprachen (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 23).

Tošić und Streissler (2009) plädieren gegen eine Marginalisierung von MigrantInnen der 2. Generation, die sie sich in ihrer Wahrnehmung als „Nicht-Erwachsene“ und als „Nicht-Angehörige“ der Mehrheitsgesellschaft äußert. Stattdessen zeigen sie das enorme Potential von Kindern und Jugendlichen mit einem multiethnischen Hintergrund auf, die „gerade weil sie sich in zwei (oder mehreren) soziokulturellen Bezugsrahmen bewegen, über ein wesentliches Integrationspotential verfügen“ (Tošić/Streissler 2009: 199f). Dem Konzept der *cultural brokers* von Eric Wolf (1956) folgend, können diese aufgrund der Tatsache ihrer Mehrsprachigkeit sowie der Vertrautheit mit den städtischen Lebensbedingungen und Milieus als VermittlerInnen zwischen den verschiedenen soziokulturellen Kontexten (Schule, Familie, Peer-Gruppe, Jugendkulturen,...) fungieren und ihre Kompetenzen für sich selbst als auch für die Interessen anderer einsetzen. „Somit werden diese nicht zu ‚Opfern‘ unvereinbarer kultureller Differenzen- also ‚zwischen den Stühlen‘ gefangen-, sondern durch ihre Vermittlungsposition zwischen anderen sozialen und kulturellen AkteurInnen vielmehr selbst als soziale und kulturelle AkteurInnen etabliert“ (Tošić/Streissler 2009: 200f).

³⁸ Mecheril (2003) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Zugehörigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund prekär und sozial umstritten sind.

Der inzwischen in der Wissenschaft vollzogene Perspektivenwechsel³⁹ „weg von einer defizitorientierten Sichtweise“ zu einer „kompetenz- und ressourcenorientierten Perspektive“ führte zu einer differenzierten Wahrnehmung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen (Riegel/Geisen 2007: 9). Die in den 1990-er Jahren entstandenen biographischen Ansätze betrachten jugendliche MigrantInnen als aktive GestalterInnen ihrer eigenen Biographien (vgl. Geisen 2007: 38). Die Konzepte der „Zugehörigkeitsarbeit“ von Mecheril (2003: 335) und „Kampf um Zugehörigkeit“ von Riegel (2004) unterstreichen die zunehmende Autonomie in den „sozialen und kulturellen Neupositionierungen“ von MigrantInnen der zweiten Generation (Geisen 2007: 55f).

Christine Riegel und Thomas Geisen beschäftigen sich in ihrem Werk *Jugend, Zugehörigkeit und Migration* (2007) mit den Zugehörigkeiten von Jugendlichen⁴⁰ aus Migrationsverhältnissen. Sie zählen dabei die unterschiedlichen Zugehörigkeitskontexte auf, die für die Jugendlichen von Bedeutung sein können: „nationalstaatlich gefasste Gesellschaften, internationale und globale Orientierungen, ebenso wie lokale und regionale Bezugspunkte, der familiäre Herkunftskontext, das heißt die Familie und deren sozialen und kulturellen Bezüge, Institutionen wie Schule und Betrieb, die Peer-Group, informelle Cliquen und jugendkulturelle Szene im lokalen, globalisierten oder virtuellen Raum-, Sport- oder Kultur-Vereine, religiöse Einrichtungen, politische Gruppierungen usw.“ (Riegel/Geisen 2007: 7).

In dieser langen Aufzählung zeigt sich, wie vielfältig die unterschiedlichen Kontexte⁴¹ sind, aufgrund derer Identifikationen und „subjektive Selbstverortungen“⁴² erfolgen können (Riegel/Geisen 2007: 7).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich die Frage der Identitäten oder der Zugehörigkeiten der von mir untersuchten Kinder und Jugendlichen der 2. Generation zu beantworten. Ich werde aber auf die Bedeutung der für sie wichtigen Kontexte der Peer-Group sowie der informellen Cliquen und Freundschaftsgruppen

³⁹ Dieser kann als Folge des Einflusses konstruktivistischer, poststruktureller und postkolonialer Theorien gesehen werden sowie der wachsenden Bedeutung von Theorien zur Dekonstruktion von Ethnisierungsprozessen, und den Theorien der „hybriden“ oder „multiplen“ Identitäten und Kulturen im Rahmen der Cultural Studies (Riegel/Geisen 2007: 9).

⁴⁰ Die Frage der Zugehörigkeit stellt sich besonders im Rahmen der adoleszenten Identitätsentwicklung sowie im Kontext der gesellschaftlichen Integration (Riegel/Geisen 2007: 7).

⁴¹ So zeigt etwa Erika Schulze (2007), dass auch die Identifikation mit einer Stadt, einem bestimmten Stadtteil oder einem Quartier von zentraler Bedeutung sein kann.

⁴² Hier ist das Konzept der „natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ von Mecheril (2003) zu nennen.

eingehen. Ich werde auch kurz die Lebenswelten der Schule und des Hortes sowie soziale und verwandtschaftliche Netzwerke thematisieren.

Zudem werde ich den familiären Herkunftskontext mit seinen soziokulturellen Rahmenbedingungen reflektieren. In den nächsten Kapiteln werde ich mich daher mit den zentralen Werten, Normen und Idealen in der türkischen Gesellschaft, mit dem Geschlechterverhältnis, sowie mit Familie und Sozialisation im Kontext der Migration auseinandersetzen.

5.3 Zentrale Werte, Normen und Ideale in der türkischen Gesellschaft

Die türkische Gesellschaft ist „eine sehr komplexe, heterogene mit einer Vielzahl von Ethnien, Kulturen und Religionen, in der die Bewohner u.a. entlang sozialer Klassen, nach dem Leben auf dem Land oder in der Stadt und nach der Entwicklung der Heimatregion differenziert werden“ (Six-Hohenbalken 2001: 16). Zudem ist die türkische Gesellschaft enormen Wandlungsprozessen, bedingt durch ökonomische Entwicklungen und Urbanisierungsprozesse, unterworfen, die sich unter anderen auf traditionelle Familienstrukturen sowie auf traditionelle Wert- und Normvorstellungen auswirken (vgl. Kondzialka 2005: 30).

Zwei zentrale gesellschaftliche Werte stellen die Werte von *saygı* und *sevgi* dar, allgemein gilt es den Jüngeren *sevgi* (Liebe) und den Älteren *saygı* (Respekt, Achtung) entgegenzubringen. Essentielle Werte repräsentieren auch die Begriffspaare von *namus* (Ehre)/*şeref* (Ansehen) und *ayıp*⁴³ (Schande) sowie das Begriffspaar von *günah* (Sünde) und *sevap* (Verdienst). Diese Werte stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und bestimmten das „richtige“ und „gute“ soziale Verhalten (Rasuly-Paleczek 2008: 119)⁴⁴.

⁴³ Auf Fehlverhalten von Kindern wird häufig mit dem Ausdruck von *ayıp* im Sinne der Bedeutung von „schändlich“ oder „das macht man nicht“ hingewiesen (vgl. Möwe 2000: 273).

⁴⁴ Rasuly-Paleczek (2008) bezieht sich in ihrer Abhandlung über das „gute“ Benehmen sowie die Wert- und Normvorstellungen in der türkischen Gesellschaft auf die traditionell orientierten und ländlichen Bevölkerungssegmente der türkischen Gesellschaft beziehungsweise auf MigrantInnen mit einem ländlichen Hintergrund.

Die patriarchale Großfamilie stellt das Ideal der türkischen Gesellschaft dar, Rasuly-Paleczek (1996: 22) konnte aber nachweisen, dass diese heute nur mehr von einem Bruchteil der türkischen Bevölkerung „gelebt“ wird. Dem Ideal der patriarchalen Großfamilie folgend, leben zwei bis drei Generationen in einem Haushalt zusammen, wobei diese Familien besonders im ländlichen Raum als die entscheidenden wirtschaftlichen, sozialen und politischen Einheiten fungieren. „Wirtschaftseinheiten, weil in den Haushalten gemeinsam produziert und konsumiert wird; soziale Einheiten, weil die soziale Absicherung nur durch die Familie verbürgt ist; politische Einheiten, weil nur die Solidarität der Haushaltsangehörigen angesichts der relativ abgelegenen Lage des Dorfes die Rechtssicherheit und den politischen Satus des einzelnen gewährleistet“ (Schiffauer 1991: 34).

Auch in den durch Migration neu entstandenen Familientypen in der Türkei sowie in der Kernfamilie, haben Verwandtschaft und der emotionale Zusammenhalt zwischen den Generationen einen hohen Stellenwert (vgl. Duben 1982).

Der Wert der *namus* (Ehre) ist ein zentraler Wert in der türkischen Gesellschaft und für die Familienbeziehungen und das Geschlechterverhältnis von entscheidender Bedeutung (vgl. Schiffauer 1991). „Dem Wert der Ehre (*namus*) unterliegt die Vorstellung einer klaren Grenze, die das ‚Innen‘, den Bereich der Familie, vom ‚Außen‘, der – männlichen- Öffentlichkeit des Dorfes oder der Stadt, scheidet. Die Ehre eines Mannes ist beschmutzt, wenn diese Grenze überschritten wird, wenn jemand von außen einen Angehörigen der Familie, womöglich eine der Frauen, belästigt oder angreift“ (Schiffauer 1983: 65).

Einzelne Individuen und Familien als Teil größerer Verwandtschaftsnetzwerke sowie die Haushalte, die sie bilden, sind durch das Ehrkonzept miteinander verbunden. Innerhalb dieser Beziehungen ist der Ruf von Personen und Gruppen essentiell, er bestimmt die Kreditwürdigkeit, das Vertrauen und die Integrität eines Haushaltes (vgl. Möwe 2000: 269). Es sind dabei eben die Haushalte, und nicht die Individuen, denen Ehre zugeschrieben wird, und denen sie aberkannt werden kann. Von entscheidender Bedeutung in diesem Zusammenhang ist die sexuelle Unantastbarkeit der Frauen, die die Ehre⁴⁵ des gesamten Haushaltes symbolisiert⁴⁶ (vgl. Schiffauer 1991: 35). Im

⁴⁵ Möwe verweist auf die Bedeutung von Ehre in ihrer „praktischen Verwertbarkeit als soziales, kulturelles und symbolisches Kapital und die Konvertibilität dieses Gutes“ (Möwe 2000: 269).

folgenden Zitat bringt Schiffauer den Aspekt der Ehre sehr gut auf den Punkt: „Die Ehre muß nicht nur gelebt werden- sie muß vor allem auch nach außen glaubhaft demonstriert werden. Nur ehrenhaft zu sein reicht nicht- die Nachbarn müssen es auch glauben. Die Ehre verlangt eine Politik der Reputation; sie erfordert es, immer zu berücksichtigen, wie eine Handlung auf die anderen wirken könnte“ (Schiffauer 1991: 227).

Die Werte von Ehre und Scham können auch im städtischen Umfeld eine Rolle spielen, sie verschwinden „nicht einfach jenseits der Dorfgrenzen“, denn das „soziale ‚setting‘ für eine Konzeption von Ehre und Scham ist auch in der Stadt möglich“ (Möwe 2000: 265). Kondzialka (2005: 31) unterstreicht jedoch, dass Ehrkonzepte⁴⁷ in urbanisierten Lebenszusammenhängen Modifikationen ausgesetzt sind, dies gelte jedoch nicht uneingeschränkt für die Norm der Jungfräulichkeit.

5.4 Die türkische Familie in der Migration

„Genauso wenig, wie man die ‚typische‘ österreichische oder deutsche Familie ausmachen kann, genauso wenig kann man von einer ‚typischen‘ türkischen, serbischen oder kurdischen Familie sprechen. Es gibt einen Pluralismus an Interpretationen und subjektiven Perzeptionen“ (Six-Hohenbalken 2009: 235).

Kondzialka (2005) zufolge lässt sich das in Deutschland öffentliche Bild türkischer MigrantInnenfamilien, das einer in Österreich ähnlichen Sichtweise entspricht, folgendermaßen beschreiben: „Das Bild türkischer Migrantenfamilien in Deutschland ist häufig geprägt durch Vorstellungen patriarchalisch organisierter Großfamilien, in denen Frauen unterdrückt und Kinder mit autoritären Erziehungsstilen erzogen werden“ (Kondzialka 2005: 37).

In diesem Zusammenhang verweist Kondzialka (2005: 37) aber auf das differenzierte Bild türkischer MigrantInnenfamilien in Deutschland, das diverse Studien liefern, da diese gleichermaßen Prozesse der Auflösung traditioneller Normvorstellungen sowie

⁴⁶ Die Ehre eines Mannes wird vor allem mit Männlichkeit, Prestige und Autorität in Verbindung gebracht und mit der Fähigkeit seine Frau zu schützen und zu kontrollieren (vgl. Pfluger-Schindlbeck 1989: 37).

⁴⁷ Der Ehre- und Schamkomplex spielt nicht nur in muslimischen Gesellschaften eine Rolle, da sich Ehrvorstellungen beispielsweise auch im katholischen Spanien oder im christlich-orthodoxen Griechenland finden lassen. Das Phänomen der Ehre kann daher nicht als direkter Ausdruck einer Religion, des Islams, gesehen werden (vgl. Möwe 2000: 267).

Prozesse der (Re)traditionalisierung aufzeigen. So weist Yalçın-Heckmann (1996) etwa auf die unterschiedlichen Bedeutungen hin, die der Vermittlung religiöser Werte und Praktiken in der Erziehung beigemessen werden.

Pfluger-Schindlbeck (1989) und Schiffauer (1991) zeigten, dass in der Migration Werte, Normen⁴⁸ und auch familiäre Autoritätsverhältnisse einem Wandel unterworfen sind. Ebenso lässt sich vermehrt ein Individualisierungsprozess (vgl. Pfluger-Schindlbeck 1989, Schiffauer 1991) bei den Mitgliedern der Familien beobachten. So sind auch traditionelle Verpflichtungen für Beistandsleistungen sowie Geldsendungen gegenüber der Herkunftsfamilie im Abnehmen. Des Weiteren ist die Orientierung der zweiten Generation Großteils auf das Residenzland ausgerichtet (Six-Hohenbalken 2007: 207f). Zudem konnte gezeigt werden, dass Individualisierungsprozesse in den Familien nicht notwendigerweise zu Generationskonflikten oder den viel zitierten „Kulturkonflikten“⁴⁹ führen. Dennoch sind Veränderungen von EinwanderInnenfamilien nicht universal: „Sie sind gruppenspezifisch und variieren je nach Herkunftsbedingungen, wobei zu sehen ist, dass Einwandererfamilien in der Aufnahmegesellschaft auch gemeinsame Einflüsse und Restriktionen erfahren“ (Herwartz-Emden 2003: 13).

MigrantInnen aus der Türkei unterscheiden sich deutlich von der österreichischen Mehrheitsbevölkerung in Hinblick auf das Heirats- und Scheidungsverhalten. Besonders auffällig sind das niedrige Heiratsalter (im Besonderen jenes junger türkischer Frauen), sowie eine allgemein höhere Heiratsquote und eine geringere Scheidungsrate im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung (vgl. Sari 2007: 201).

Straßburger (2003) konnte anhand einer Analyse von nationalen und lokalen amtlichen Statistiken in Deutschland zeigen, dass der Großteil der von der zweiten Generation geschlossenen Ehen transnational organisiert ist, also mit einem/einer in der Türkei lebenden Ehepartner/in eingegangen wird. Es gibt immer noch eine klare Präferenz für Heiraten innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe, interethnische Ehen machen den geringsten Teil an geschlossenen Ehen aus (Straßburger 2003: 44).

⁴⁸ Schiffauer (1991: 232) führt die oft gebräuchliche Redewendung „Burası Almanya“ („Hier ist Deutschland“) an, die als Begründung der MigrantInnen dafür steht, wenn sie von einer in der Türkei üblichen Praxis abweichen.

⁴⁹ Den familiären Zusammenhalt betreffend, kommt Herwartz-Emden (2003: 19) zu dem Schluss: „Die Generationenbeziehungen sind keineswegs nur durch Zerrüttung oder schwerwiegende Konflikte charakterisiert, sondern durch ein hohes Maß an Unterstützung und gegenseitigen Respekt“.

5.5 Geschlecht und sozialer Raum in der türkischen Gesellschaft

Geschlechtersegregation ist ein wichtiges Prinzip in muslimischen Gesellschaften. In der „modernen“ Türkei kam es durch gesellschaftliche und zivilrechtliche Reformen und Modernisierungsprozessen zu „einschneidenden Grenzveränderungen“ sowie Veränderungen bezüglich der Geschlechterordnung und Geschlechtersegregation (Möwe 2000: 14).⁵⁰ Dennoch gilt „Haus und Familie symbolisch und konkret vielen als der für Frauen als angemessen erachtete Ort“ (Möwe 2000: 32). Möwe unterstreicht, dass sich auch in der Türkei kein durchgängiges Prinzip der strikten Geschlechtersegregation finden lässt, diese variere je nach Region, sozialer Schicht, Religiosität, sowie städtischen oder ländlichen Umfeld (Möwe 2000: 32). Da auch die in Österreich lebenden MigrantInnen aus der Türkei aus vielschichtigen lokalen⁵¹, sozialen, ethnischen und religiösen⁵² Kontexten stammen, kann auch bei dieser sehr heterogenen Gruppe von keinem einheitlichen Prinzip gesprochen werden.

Im Islam kommt den Vorstellungen des Körpers von Mann und Frau große Bedeutung zu, insbesondere den Aspekten von Zeugung und Reinheit, die weitreichende Implikationen für die soziale und kosmische Ordnung haben (Strasser 1994: 254). Strasser bezeichnet die Kategorien der Reinheit und Unreinheit als die „zentralen Kategorien für Ausgrenzung und Einschließung“, sowie als „Grundstein der weiteren Aufrechterhaltung des hierarchischen Verhältnisses von Mann und Frau“ (Strasser 1994: 247).

Möwe (2000) kommt in ihrer Forschung *Umstrittene Grenzen. Untersuchungen über Geschlecht und sozialen Raum in einer türkischen Stadt* zu dem Schluss, dass die mit dem weiblichen Geschlecht verbundenen sozialen Räumen in der türkischen Gesellschaft einer Transformation unterworfen sind. Möwe sieht einerseits eine Kontinuität von bestimmten gender-Konzepten, andererseits aber auch eine Infragestellung einzelner Merkmale dieser gender-Konzepte, im Besonderen bezogen

⁵⁰ „Segregation bedeutet die Teilung des gesellschaftlichen Raumes, konkret und symbolisch, in ‚Männer‘- und ‚Frauen-Räume‘“ (Möwe 2000: 31)

⁵¹ Sabine Strasser untersuchte im Rahmen ihrer Dissertation *Die Unreinheit ist fruchtbar* (1994) ein türkisches Dorf an der östlichen Schwarzmeerküste und beobachtete eine starke Geschlechtersegregation sowie ein ausgeprägtes komplementäres Geschlechterverhältnis. „Das komplementäre Geschlechterverhältnis trennt die Welten der Geschlechter in zwei hierarchische Welten, innen und außen, oben und unten und durch die Vorstellungen über den Körper auch in rein und unrein, rechts und links. Der Körper ist Ausgangspunkt, Legitimation und Ziel der Kontrolle“ (Strasser 1994: 246).

⁵² Hier ist beispielsweise die große Gruppe der AlevitInnen zu nennen, die eine bessere familiäre und gesellschaftliche Stellung der Frau betont. Dies trifft im Besonderen auf die religiöse Praxis zu, die sich von jener der SunnitInnen unterscheidet (vgl. Kehl-Bodrogi 1988).

auf die Selbst- und Außenkontrolle. Weiter beobachtet sie die Erschließung neuer Räume für Frauen in der öffentlichen Sphäre sowie die Entwicklung von „Separaträumen“. Zudem kann sie eine verstärkte Verhäuslichung von Frauen in „modernen“ Kernfamilienhaushalten beobachten (Möwe 2000: 358).

5.6 Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in der Migration

Pfluger-Schindlbeck (1989) befasst sich in ihrem Werk *„Achte die Älteren, liebe die Jüngeren“* mit einem Vergleich der Sozialisation türkisch-alevitischer Kinder in der Türkei und Deutschland. Gleich zu Beginn möchte ich darauf aufmerksam machen, dass sich ihre Ausführungen auf einen Vergleich zwischen einem traditionell-bäuerlichen Kontext und dem Migrationskontext in Deutschland beziehen und daher verständlicherweise nicht auf Gesamtheit der türkischen Bevölkerung sowie der türkischen MigrantInnen umgelegt werden können.

Pfluger-Schindlbeck kam dabei zu dem Ergebnis, dass man nicht von einer gleichbleibenden familialen Erziehung der Kinder in der Migration sprechen kann. Dies sei dadurch bedingt, dass sich unabhängig von der Einstellung der Eltern auch die Struktur der Familie sowie in weiterer Folge die familialen Beziehungen verändern. In der Migration kommt es daher zu einer Transformation der Eltern- Kind-Beziehungen sowie der Geschwisterbeziehungen. Die in türkisch-bäuerlichen Familien übliche Geschwisterreihenfolge kann meist nicht aufrechterhalten werden, die Geschwister betrachten sich als tendenziell Gleiche und werden zunehmend gleichbehandelt (Pfluger-Schindlbeck 1989: 287ff).

In der türkisch-bäuerlichen Gemeinschaft erfolgt(e) die Geschlechtersegregation üblicherweise parallel zu einer geschlechtsspezifischen Erziehung, „die eine weibliche Linie der Erziehungskompetenz, bestehend aus Mutter -erstgeborene Tochter- jüngere Schwester, von einer männlichen Linie der Erziehungskompetenz, bestehend aus Vater-erstgeborener Sohn- jüngerer Bruder, unterscheidet“ (Pfluger-Schindlbeck 1989: 287). Die Geschwistergruppe teilt sich, und der erstgeborene Sohn und die erstgeborene Tochter galten jeweils als Nachfolger/in und Stellvertreter/in von Vater und Mutter und ihnen wird „gemäß dem asymmetrischen Austausch von Achtung (saygi) und Liebe (sevgi) zwischen Älteren und Jüngeren nur saygi, aber keine sevgi entgegengebracht“ (Pfluger-Schindlbeck 1989: 287).

Die ehemals noch im Dorf gültige Trennung und Hierarchie nach Geschlecht und Alter wird im Migrationskontext durch eine Hierarchie nach Generation ersetzt, es kommt zur Ausbildung einer Eltern- und Kindergruppe (Pfluger-Schindlbeck 1989: 287f, Schiffauer 1991). Die ehemals gültige Autoritätslinie sowie allgemeine Autoritätsverhältnisse sind somit von einem starken Wandel betroffen.

Kondzialka (2005: 39) verweist auf die unterschiedlichen Handlungsstrategien, die Eltern oft als Folge der vielfältigen „kulturellen Gefährdungen“ (Schiffauer 1991: 242) beziehungsweise als Sorge vor der „kulturellen Entfremdung“ (Schiffauer 1991: 241) ihrer Kinder entwerfen. Von manchen türkischen MigrantInnen wird der außerfamiliale Bereich als Bedrohung ihrer Wertvorstellungen gesehen, vor allem den Einfluss außerfamilialer Sozialisationsinstanzen, wie jenen des Kindergartens und der Schule, sehen viele traditionsbewusste Familien kritisch (vgl. Schiffauer 1991: 241)

Schiffauer (1991: 241) zufolge wird die außerfamiliale Umwelt in Deutschland als Bereich wahrgenommen, „vor dem man die Kinder schützen muß“. Dies trifft vor allem auf die Phase der Pubertät zu, in der es unter Umständen zu Konflikten im Erziehungsverhalten insbesondere gegenüber den Töchtern kommen kann (vgl. Atabay 1998).

Dennoch kann auch in Bezug auf das Erziehungsverhalten türkischer Eltern in der Migration von einem differenzierten Bild gesprochen werden (Kondzialka 2005: 42), da es sehr unterschiedliche Reaktions- und Verhaltensmuster türkischer MigrantInnenfamilien gibt. Demnach würden nach Atabay (1998: 134) manche Familien sehr stark an bestimmten Werten und Normen festhalten, andere wiederum bestimmte traditionelle Verhaltensweisen und Rollenzuweisungen vorübergehend außer Kraft setzen und andere Familien versuchen, ihre Kinder bewusst auf die Aufnahmegesellschaft vorzubereiten.

5.7 Schule, Bildung und Arbeitsmarkt

Da die Kinder einen Großteil ihres Lebensalltages in der Schule verbringen und viele Freundschaften im Kontext der Schule entstehen, werde ich im Folgenden auf einige Aspekte der Schulpraxis näher eingehen.

Schiffauer et al. (2002) führten in vier europäischen Ländern eine Studie zur Schulpolitik und –praxis durch. Die Autoren der Studie beschäftigten sich im Speziellen mit der politischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen in den Ländern Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Niederlande und kamen zu dem Schluss, dass jeder Staat seinen MigrantInnen die jeweils spezifische „nationalstaatliche Zivilkultur“ vermittelt und dass diese Prozesse im Rahmen des Schulunterrichtes beziehungsweise der Schulpraxis erfolgen. Der Begriff der „*civil enculturation*“ ist hier zu nennen, der einen interaktiven Prozess der Konstruktion von Zugehörigkeit bezeichnet.

Die Schule ist nach Schiffauer „der Ort, an dem die Kinder der Immigranten zum ersten Mal systematisch mit der politischen Kultur der jeweiligen Gesellschaft konfrontiert werden, in die ihre Eltern immigriert sind. In der Auseinandersetzung mit diesem Ideal einer Zivilgesellschaft und mit dem Platz, der in ihr den Immigranten zugewiesen ist, konstituieren sich wesentliche Züge der Minderheitenidentität“ (Schiffauer 2002: 1).

Neben der „nationalstaatlichen Zivilkultur“ stellen Schiffauer et al. (2002) aber auch fest, dass im Rahmen der informellen Praktiken und Beziehungen in den Klassenzimmern Kinder und Jugendliche aus Migrationsverhältnissen aktiv an einer vielschichtigen Aushandlung von Zugehörigkeit(en) beteiligt sind.

Diesen Aspekt erachte ich ebenso für die von mir untersuchten Kinder und Jugendlichen für wichtig, da sie durchwegs alle an diesen Prozessen teilhaben, die tagtäglich in den Schulräumen stattfinden, aber auch in anderen öffentlichen wie privaten Räumen. Diese Prozesse der kontinuierlichen Ausverhandlung von Zugehörigkeit spiegeln sich in den Interaktionen mit ihren MitschülerInnen und anderen Kindern und Jugendlichen wider sowie im Aufbau ihrer sozialen Beziehungen und Freundschaften.

Auf die Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund meist mehrsprachig sozialisiert sind, wird im österreichischen Schulalltag kaum Rücksicht genommen, das Augenmerk liegt hauptsächlich auf den Deutsch-Sprachkenntnissen des Kindes. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass in Österreich keine ausreichende Förderung von Minderheiten- oder MigrantInnensprachen erfolgt⁵³ (Binder/Gröpel 2009: 286f).

⁵³ Die Erstsprache der Kinder wird daher in Österreich zu einer „Privatangelegenheit“ gemacht, da sie einerseits in der Schule meist nicht speziell gefördert wird und andererseits auf den Bereich der Familie beschränkt bleibt. Dort kann allerdings keine ausreichende sprachliche Kompetenzförderung erfolgen, da

Nun werde ich eine Tabelle anführen, die die Zusammensetzung der Wiener SchülerInnenpopulation zeigt. Es zeigt sich wie groß der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache ist, am größten ist dieser in den Wiener Hauptschulen, gefolgt von den Polytechnischen Schulen und den Volksschulen⁵⁴.

Schulart	Summe der SchülerInnen insgesamt	Summe der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache	Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache
Volksschulen	62 475	32 391	51,8
Hauptschulen	28 872	18 121	62,8
Neue Mittelschulen	1 892	897	47,4
Polytechnische Schulen	2 911	1 731	59,5
Allgemein bildende höhere Schulen, darunter AHS-Unterstufe	58 050	17 007	29,3

Tabelle 1: Zusammensetzung der Wiener SchülerInnenpopulation: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im Schuljahr 2009/10 (erstellt nach Statistik Austria 2010b)

Barbara Herzog-Punzenberger (2005) setzte sich mit der Bildungsbeteiligung der Nachkommen der ehemaligen „GastarbeiterInnen“ in Österreich auseinander und kam zu folgender Conclusion: „Nach 35 Jahren Gastarbeiterpolitik in Österreich können Schule und Arbeitsmarkt, bezogen auf die zwei relevanten Gruppen der türkischen und ex-jugoslawischen EinwanderInnen und ihre Kinder, als ethnisch segmentiert beschrieben werden“ (Herzog-Punzenberger 2005: 191).

Herzog-Punzenberger zeigt anhand von Statistiken auf, dass in bestimmten Bildungs- und Berufsbahnen bestimmte ethno-kulturelle Gruppen vermehrt anzutreffen sind und in anderen kaum, wobei die zwei Gruppen der türkischen und ex-jugoslawischen MigrantInnen am stärksten betroffen sind. Sie meint aber, dass diese ethnische Segmentierung in Österreich auch niemanden zu stören scheint, sondern dass eine

meist keine Alphabetisierung erfolgt und sich die Kommunikation oft auf ein bestimmtes Vokabular reduziert (Binder/Gröpel 2009: 287).

⁵⁴ Die von mir beforschten Kinder und Jugendlichen besuchen teilweise noch die Volksschule beziehungsweise die Hauptschule oder Neue Mittelschule.

Konzentration in den unteren beruflichen Positionen sogar erwünscht sei. Nach dem Motto „Einmal Gastarbeiter – Immer Gastarbeiter“ fehle es den nachfolgenden Generationen immer noch an sozialer Mobilität (Herzog-Punzenberger 2005: 191f).

5.8 Wohnsituation türkischer MigrantInnenfamilien in Österreich

Die Wohnsituation von in Österreich lebenden Familien aus türkischen Migrationsverhältnissen ist nicht sehr vorteilhaft. Allgemein kann von einer Marginalisierung der türkischen MigrantInnen auf dem österreichischen Wohnungsmarkt gesprochen werden, die sich am deutlichsten in Wien und den Landeshauptstädten kristallisiert. Aus ökonomischen Gründen müssen die Familien oftmals in älteren und standardmäßig schlecht ausgestatteten Baubeständen wohnen (Fassmann 2007: 327).

Auch Kohlbacher und Reeger (2007) berichten von einer Benachteiligung von MigrantInnenhaushalten, die sich in einer geringen Wohnfläche⁵⁵ und einem höheren Aufwand pro Quadratmeter widerspiegelt. Die höheren Aufwandskosten treffen allerdings eher auf rezente ZuwanderInnen zu, da sogenannte „alteingesessene“ ZuwanderInnen meist noch über günstige Altmietverträge verfügen würden. Durchschnittlich stehen türkischen und ex-jugoslawischen MigrantInnen nur 23 m² pro Kopf zur Verfügung, sie haben somit die geringste zur Verfügung stehende Wohnfläche pro Person in Österreich (Kohlbacher/Reeger 2007: 329).

5.9 Soziale Netzwerke und ethnische Community

Türkische MigrantInnen weisen häufig ein sehr umfangreiches Beziehungsnetz von Verwandten und Bekannten auf. Verwandtschaftliche, freundschaftliche, aber auch nachbarschaftlichen Beziehungen und Netzwerke haben einen hohen Stellenwert für türkische MigrantInnen, da durch gegenseitige Hilfsleistungen und Unterstützung

⁵⁵ Diese Fakten stimmen mit den Erzählungen der Kinder im Hort meist überein, die davon berichten, dass sie in der Wohnung nicht viel Platz zum Spielen oder für das Erledigen ihrer Hausübungen hätten, des Weiteren teilen sie sich ein Zimmer mit ihren Geschwistern.

(sowohl in materieller, sozialer und emotionaler Hinsicht) schwierige Problemlagen bewältigt werden können. Ethnische „Informationsnetzwerke“ der *ethnic community* sind beispielsweise sehr wichtig bei der Wohnungs- aber auch Arbeitssuche (vgl. Six-Hohenbalken 2001: 67ff). Diese verwandtschaftlichen und sozialen Netzwerke können als Quelle sozialen Kapitals⁵⁶ (Bourdieu 1986) angesehen werden. So verweisen Nauck und Kohlmann (1998) auf die große Bedeutung von Verwandtschaft im Migrationsprozess als Quelle sozialen Kapitals.

In einer in Deutschland durchgeführten Studie, in der die sozialen Netzwerke von türkischen MigrantInnenfamilien untersucht wurden, wurde festgestellt, dass obwohl Geschwister- und Verwandtschaftsbeziehungen in den Netzwerkbeziehungen allgemein eine sehr bedeutende Rolle spielen, sie für die Kindergeneration eine weniger starke unmittelbare Bedeutung haben. Wichtig sind für sie ebenso (insbesondere gleichgeschlechtliche) Freundschaftsbeziehungen zu Mitgliedern der türkischen Community sowie zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft. Im Allgemeinen kann von einer eindeutigen Entwicklung zu mehr interethnischen Kontakten in der zweiten Generation gesprochen werden (Nauck/Kohlmann 1998: 215ff).

Nauck und Kohlmann (1998: 218) konnten bei türkischen MigrantInnen in Deutschland eine Großteils patrilineare und patrilokale Struktur der Verwandtschaft sowie eine ausgeprägte Strukturierung nach Generation und Geschlecht feststellen.

Des Weiteren zeigen sie in ihrem Vergleich zwischen Verwandtschaftsbeziehungen in deutschen und türkischen Familien, dass „entgegen weitverbreiteten Vorstellungen- in residentieller Hinsicht weder das Leben in engen verwandtschaftlichen Beziehungen noch in räumlich verdichteten *ethnic communities* durchgängig typisch für türkische MigrantInnenfamilien ist“ (Nauck/Kohlmann 1998: 229). Türkische MigrantInnenfamilien seien mehrheitlich dem Konzept der „modernen Kleinfamilie“ entsprechend organisiert (vgl. Nauck/Kohlmann 1998: 224).

⁵⁶ Soziales Kapital nach Bourdieu (1986): „Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition- or in other words, to membership in a group – which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a ‚credential‘ which entitles them to credit, in the various senses of the word“ (Bourdieu 1986: 248f).

5.10 Freundschaften von Kindern und Jugendlichen

Im deutschsprachigen Raum gibt es eine Reihe fächerübergreifender Arbeiten, die sich mit sozialen Netzwerken, Freundschaftsbeziehungen und Cliques von Kindern und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen auseinandersetzen (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, Gestring et al. 2006, Kondzialka 2005, Tertilt 1996, Weiss 2007), wobei ein besonderer Fokus auf das Thema der inter- und intraethnischen Freundschaften von MigrantInnen der 2. Generation gelegt wird (vgl. Reinders 2010).

Diesbezügliche Forschungsergebnisse halten fest, dass die besuchte Schulform, die ethnische Konstellation einer Klasse sowie die generelle Häufigkeit interethnischer Begegnungen eines Kindes einen wesentlichen Einfluss auf die Entstehung interethnischer Freundschaften ausüben (Reinders 2010: 127). Im Rahmen soziologischer Debatten werden auch die unterschiedlichen Qualitäten inter- und intraethnischer Freundschaften⁵⁷ und ihre Auswirkungen diskutiert⁵⁸.

Allgemein kann gesagt werden, dass „interethnische genauso wie intraethnische Freundschaften eine wichtige soziale Ressource zur Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben“ darstellen (Reinders 2010: 129). Freundschaften haben verständlicherweise auch für Kinder und Jugendliche aus Migrationsverhältnissen eine besondere Bedeutung. So haben Freundschaften einen generell positiven Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertes und die psycho-soziale Befindlichkeit von Kindern (vgl. Bukowski et al. 1996). Besonders für Jugendliche stellen Freundschaftsbeziehungen eine wichtige Ressource sozialer und emotionaler Unterstützung dar. Wichtige Aspekte scheinen auch jene der Identität, Zugehörigkeit, Solidarität und Gemeinschaft zu sein (vgl. Bütow/Nentwig-Gesemann 2002, Jösting 2005, Riegel/Geisen 2007). Im letzten Kapitel werde ich im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse und Interpretation spezifische Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund näher thematisieren.

Leider muss gesagt werden, dass es noch einen erheblichen Forschungsbedarf im Themenfeld der Freundschaften von Kindern und Jugendlichen aus türkischen

⁵⁷ So schlägt Haug (2003) vor Kontakte und Freundschaften zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als aufnahmelandspezifisches, Kontakte zu Mitgliedern der eigenen ethnischen Gruppe als herkunftslandspezifisches soziales Kapital zu betrachten. In diesem Sinne können intraethnische Freundschaften ebenso vielfältige positive Aspekte beinhalten.

⁵⁸ Die Motive der inter- und intraethnischen sozialen Netzwerke und Freundschaftsnetzwerke werden im Rahmen soziologischer Debatten auch anhand von Integrations- und Ausgrenzungsprozessen thematisiert (vgl. Gestring et al. 2006, Weiss 2007).

Migrationsverhältnissen gibt, da das bisherige Forschungsinteresse eher auf Jugendliche und nicht so sehr auf Kinder fokussierte. Zudem fanden die persönlichen Sichtweisen und Perspektiven zur Thematik der Freundschaft von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst bisher zu wenig Beachtung. Außerdem ist ein Mangel in Bezug auf qualitative Erhebungsmethoden festzustellen. Im nächsten Kapitel werde ich einige Studien anführen, die sich mit den inter- und intraethnischen Freundschaftsgruppen von türkischen MigrantInnen der zweiten Generation auseinandersetzen.

5.10.1 Inter- und intraethnische Freundschaften

Vielfältige Studien zeigen ein Überwiegen ethnisch-homogener Freundschaftsgruppen insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund.

So zeigt Reinders (2004) in seiner Erhebung der siebten und achten Klasse von Hauptschulen, dass bei deutschen und türkischen HauptschülerInnen intraethnische Freundschaften das gängige Prinzip sind. Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund hätten jedoch die stärkste Ausprägung bezüglich einer kulturellen Homophilie gezeigt. Zudem stellte Reinders eine stärkere Homophilie bei den Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund als bei den Buben fest (Reinders 2004).

Strohmeier et al. (2006) kamen zu anderen Resultaten. Sie führten eine Untersuchung von 204 Wiener Volksschulkindern durch, die sich auf elf Schulklassen der 4. Schulstufe verteilten und insgesamt 26 verschiedenen Erstsprachen angehörten. Gemäß dieser 26 verschiedenen Erstsprachen wurden sie in vier Gruppen unterteilt (Deutsch-Sprechende, Türkisch-Sprechende, Kinder mit Erstsprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Kinder mit anderen Erstsprachen). Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder mit deutscher Erstsprache die am meisten ausgeprägte Homophilie aufwiesen, sie also am stärksten FreundInnen derselben Muttersprache bevorzugten. Der Freundeskreis von Kindern mit deutscher Muttersprache bestand zu 76 % aus Kindern mit ebenso deutscher Muttersprache, der Freundeskreis von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund hingegen nur zu 56 % aus Kindern mit türkischer Erstsprache und zu 19 % aus Kindern mit Erstsprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Eine Homophilie hinsichtlich der besten Freundschaften wurde allgemein in Bezug auf das Geschlecht, jedoch nicht hinsichtlich der Muttersprache der Kinder nachgewiesen. Sie zeigten, dass 90% der besten Freundschaften gleichgeschlechtlich

waren aber nur 55 % der besten FreundInnen derselben kulturellen Zugehörigkeit angehörten (Strohmeier et al. 2006: 30f).

Strohmeier et al. (2006) fanden kaum Qualitätsunterschiede zwischen intra- und interethnischen Freundschaften, allerdings würden sich diese jedoch hinsichtlich des Freizeitverhaltens unterscheiden. So zeigten ihre Ergebnisse, dass sich Kinder derselben kulturellen Gruppe öfter zu Hause und auch häufiger außerhalb der Schule treffen als Kinder zweier heterogener kultureller Gruppen (Strohmeier et al. 2006: 34).

Auch Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005: 154f) zeigen, dass bei den von ihnen untersuchten Mädchen aus fünf verschiedenen MigrantInnengruppen⁵⁹ in Deutschland den nur aus „zugewanderten Jugendlichen bestehenden“ FreundInnengruppen in der Freizeit größere Bedeutung zukommt im Vergleich zu den „deutsch-zuwanderungsgemischten Gruppen“ und den „deutschen Gruppen“ mit ihrer geringsten Bedeutung. Allerdings sei für die Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund der ethnisch-homogene oder überwiegend ethnisch-homogene engste Freundschaftskreis der entscheidendste.

So zeigen Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005: 156), dass 51 % der von ihnen untersuchten Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft ihre drei engsten FreundInnen ausschließlich innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe gewählt hatten. 28 % hatten überwiegend FreundInnen mit eigenem ethnischen Hintergrund, 11 % gleichviel FreundInnen mit eigenem, deutschen und sonstigem Migrationshintergrund, 7% überwiegend deutsche FreundInnen und nur 3 % ausschließlich deutsche FreundInnen.

5.10.2 Die Freizeiträume von Kindern und Jugendlichen

„There are places for children and places that are not suitable for children, and failure to accept this conceptualisation of space may have important consequences for the moral reputation of the children and their families“ (Olwig/Gulløv 2003: 10).

Diese moralische Reputation kann unter Umständen besonders entscheidend in Familien aus türkischen Migrationsverhältnissen sein. In zahlreichen Studien wird ein Bild skizziert, wonach Mädchen türkischer Herkunft besonders von derartigen „Bewegungseinschränkungen“ betroffen sind. Einschränkungen können sich darauf

⁵⁹ Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005) stellten dies über einen Vergleich von 15-21-jährigen Mädchen und jungen Frauen mit italienischem, griechischem, türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund sowie von Mädchen und jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien der ehemaligen Sowjetunion fest.

beziehen, dass es den Mädchen verboten ist bestimmte Räume zu betreten beziehungsweise ohne Begleitung oder auch in „falscher“ Begleitung. Denn damit würden Grenzüberschreitungen sozialer, ethischer oder religiöser Normen, Werte und Verhaltensweisen einhergehen.

Einige Untersuchungen von Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund liefern Ergebnisse, die zeigen, dass diese kaum über Freizeit verfügen würden, da sie den Haushalt und ihre Geschwister zu versorgen hätten und besonders ab der Pubertät aufgrund der elterlichen Kontrolle oder Kontrolle durch die Brüder Bewegungsräume verlieren würden (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 136).

Rezentere Untersuchungen konnten jedoch feststellen, dass die Mädchen nicht selten ihre Bewegungs- und Handlungsfreiräume bewusst selbst einschränken und Begrenzungen durch die Eltern nicht zu familiären Konflikten führen müssen. Gründe für ein derartiges Verhalten liegen „im Wissen um die Ängste der Eltern und im Verstehen ihrer Besorgnisse, in dem Wunsch die Harmonie in der Familie nicht zu gefährden oder die Eltern nicht zu verletzen. Die Angst vor dem Verlust von Unterstützung, Liebe oder Solidarität und in manchem Fall die Furcht vor den Konsequenzen von abweichendem Verhalten spielt ebenfalls eine Rolle“ (Pfänder/Turhan 1990: 39 zit. n. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 136). So zeigen Pfänder und Turhan (1990) unter anderem, dass nicht alle Mädchen aus türkischen Migrationsverhältnissen übermäßig mit dem Haushalt beschäftigt sind, da auch deren Eltern zugunsten einer erfolgreichen Schulausbildung auf eine Mithilfe im Haushalt verzichten.

In der 13. Shell-Jugendstudie (Deutsche Shell 2000) konnten hinsichtlich der Freizeitaktivitäten von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund geschlechtsspezifische Unterschiede aufgezeigt werden. Unterschiede würden sich vor allem in den außerhäuslichen Aktivitäten manifestieren, wobei Mädchen im Vergleich zu den Buben einen engeren Aktionsradius und weniger Freizeitaktivitäten nachgehen würden (Deutsche Shell 2000 zit. n. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 140). Auch Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005) kamen in ihrer Untersuchung zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen aus Migrationsverhältnissen in Deutschland zu dem Schluss, dass Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund ihre Freizeit deutlich seltener im „öffentlichen Raum“ verbringen.

6 Dimensionen und Merkmale von Kinder- und Jugendfreundschaften

6.1 Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kinder- und Jugendfreundschaften

Erst im vorigen Jahrhundert wurden Freundschaften von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung, so etwa der Soziologie, Psychologie, Bildungswissenschaft und auch der Ethnologie, wobei sich diese mit jeweils unterschiedlichen Dimensionen von Freundschaften beschäftigten (vgl. Wagner 1994: 4).

Ein Grund für die relative Vernachlässigung von Kinderfreundschaften in den Sozialwissenschaften als auch innerhalb der Psychologie war, dass beeinflusst von der psychoanalytischen Theorie die Mutter-Kind-Beziehung stets als essentieller für die Entwicklung des Kindes angesehen wurde. Den Beziehungen zu Gleichaltrigen wurde vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. In den 20-er und 30-er Jahren wurden einige Forschungen unternommen, dann herrschte eine lange Phase, in der kaum Interesse für die wechselseitigen Beziehungen zwischen Kindern bestand. Erst in den 70-er Jahren wandte sich die Forschung vermehrt der Thematik von Kinderfreundschaften zu (Rubin 1981: 10f). Vor allem im angloamerikanischen Raum entstand eine Vielzahl an Veröffentlichungen zum Gegenstand der Kinderfreundschaften. Im deutschsprachigen Raum entstanden erste Arbeiten in den 1980-er Jahren (Valtin 1991: 32). Den Beziehungen zu Peers wird seitdem eine eigenständige Rolle in der Sozialisation von Kindern zugestanden, die keineswegs von den Eltern übernommen werden kann (vgl. Youniss 1982, Wagner 1994, Handel 1988). Vor allem PsychologInnen⁶⁰ setzten sich sehr eingehend mit der Thematik von Kinder- und Jugendfreundschaften auseinander. Viele meiner nachfolgenden Ausführungen werden sich somit auf psychologische Literatur beziehen (vgl. Rubin 1981, Selman 1984, Salisch 1991, Kolip 1993, Wagner 1994, Bukowski et al. 1996, Alisch/Wagner

⁶⁰ Während Kinderfreundschaften eher im Rahmen der Entwicklungspsychologie behandelt werden, werden Erwachsenenfreundschaften vor allem im Rahmen der Sozialpsychologie thematisiert (vgl. Alisch/Wagner 2006: 11).

2006). Ein besonderer Fokus psychologischer Studien liegt auf der Bedeutung von Freundschaften für die Entwicklung des Kindes sowie auf der Entwicklung des Freundschaftsverständnisses.

Auch SoziologInnen und BildungswissenschaftlerInnen beschäftigten sich mit dem Phänomen der Freundschaften von Kindern und Jugendlichen, vor allem im Bereich von Freundschaftsbeziehungen, Cliques und der Peer-Gruppe als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen (vgl. Hurrelmann 1995, Handel 1988).

Anthropologische Literatur zum Thema der Kinder- und Jugendfreundschaften gibt es leider wenig. Aufgrund des vorherrschenden *adult bias* setzte sich unsere Wissenschaft kaum mit Kindern und Jugendlichen auseinander und in Folge auch kaum mit Kinder- und Jugendfreundschaften. Zwar thematisierten einige AnthropologInnen in der Vergangenheit das Thema der Jugendkulturen und Jugendcliques, das Phänomen der Freundschaft wurde allerdings selten herausgegriffen. Erst im Rahmen der neuen „Soziologie und Anthropologie der Kindheit“ wird das Thema der Kinder- und Jugendfreundschaften vermehrt thematisiert. Als eine der wenigen VertreterInnen ist etwa Helena Wulff (1995) zu nennen, die sich im Rahmen ihrer Feldforschung mit dem Themen der Mädchenfreundschaften und „Mädchenkultur“ in multi-ethnischen Peer-Gruppen auseinandersetzte. Anderere VertreterInnen sind etwa Amit-Talai (1995), Allison James (1995), Reed-Danahay (1999) oder der Soziologe William Corsaro (1997).

Anthropologische und soziologische Studien beschäftigen sich im Allgemeinen mehr mit Freundschaften Jugendlicher und junger Erwachsener, und nicht so sehr mit den Freundschaften von Kindern. Aufgrund des mangelnden anthropologischen Interesses für den Gegenstand der Freundschaft wurde auch die Thematik der interkulturellen Unterschiede in Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen noch zu wenig thematisiert.

6.2 Die Bedeutung von Freundschaften für die Entwicklung von Kindern

Heute ist es unbestritten, dass Freundschaft für die geistige, soziale und moralische Entwicklung des Kindes eine essentielle Rolle spielt und eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt (vgl. Valtin 1991: 31, Youniss 1982). Meist gehören Freundschaften bei Kindern schon ab dem dritten Lebensjahr zu einem zentralen Bestandteil ihres „Daseins“ (Rubin 1981: 10).

Besonderer Bedeutung kommt Gleichaltrigen, speziell den FreundInnen im Ablösungsprozess von den Eltern zu, da die Beziehung zu diesen durch eine andere Struktur charakterisiert ist. Die Qualität von Freundschaftsbeziehungen zeichnet sich dadurch aus, dass sie meist durch Gleichwertigkeit und Gegenseitigkeit gekennzeichnet ist, während die Beziehung zu den Eltern durch Unterordnung, Gehorsam und Autorität geprägt ist (Valtin 1991: 31, Youniss 1982). Im Unterschied zur Familie müssen sich Kinder um ihre Freundschaftsbeziehungen aktiv bemühen: „Um eine Freundschaft zu schließen, müssen sie Kontakt aufnehmen können, um eine Freundschaft zu unterhalten, müssen sie in der Lage sein, sich miteinander abzustimmen und um eine Freundschaft zu beenden, müssen sie wissen, wann die Grenzen ihrer Toleranz überschritten sind“ (Salisch 2007: 336).

Valtin (1991) fasst die wesentlichen Funktionen von Freundschaftsbeziehungen im Kindesalter zusammen: Sie geben Anstöße zur geistigen Entwicklung und helfen mit, den Egozentrismus des Kindes zu überwinden. Sie sind weiter ein Ort der Herausforderung und bieten die Möglichkeit zum Erproben sich entwickelnder sozialer Verhaltensweisen, sie bieten aufgrund der Aspekte von Ähnlichkeit und Gleichrangigkeit der Kinder Verhaltens- und Bewertungsmaßstäbe und somit eine Orientierungssicherheit. In Folge helfen sie dem Kind moralische Maßstäbe zu entwickeln, die sich an den Werten von Gleichheit, Fairness und Wechselseitigkeit orientieren. Zudem stellen sie eine Quelle der Anerkennung, aber auch der Kritik und Zurückweisung dar und ermöglichen dem Kind ein realistisches Selbstbild zu entwickeln (Valtin 1991: 31f).

Freundschaften leisten zudem einen Beitrag zur Steigerung der Selbsteinschätzung sowie zur Entwicklung des Selbstwertes und eines realistischen Selbstkonzeptes (vgl.

Salisch 2007). Viele Querschnittsstudien bekräftigen die Annahme, dass Personen mit Freundschaftsbeziehungen eine höhere soziale Kompetenz und eine bessere psychische Gesundheit aufweisen, sowie seltener zu delinquenten Verhalten neigen als ihre AlterskollegInnen (Salisch 2007: 343).

Manche Untersuchungen heben explizit hervor, dass der Einfluss von Freundschaften besonders groß sein kann, wenn durch andere Beziehungssysteme wenig Unterstützung bereitgestellt wird (vgl. Kolip 1993). Bezüglich der Aspekte von sozialer und emotionaler Unterstützung können Kinder- und Jugendfreundschaften eindeutig als soziale Ressourcen bezeichnet werden, auf die sich die Kinder stützen können (vgl. Altmann 2010, Kolip 1993, Breitenbach 2000).

Dennoch besitzen Freundschaftsbeziehungen keine Garantie auf ein dauerhaftes Bestehen, immer wieder kann es zu Konflikten und zum Ende von Beziehungen kommen, die von den Kindern bewältigt werden müssen. Diese Konflikte, Zurückweisungen und emotionalen Belastungszustände zu lösen, sowie der Aufbau und auch die Pflege von Freundschaften stellen eine große Anforderung an die Kinder und Jugendlichen dar (vgl. Hurrelmann 1995: 153).

6.3 Der Freundschaftsbegriff und das Freundschaftsverständnis von Kindern

Das Besondere an Kinderfreundschaften ist, dass Kinder eine andere Vorstellung und Auffassung von Freundschaft haben, andere Erwartungshaltungen und Motive sowie eine andere „Herangehensweise“ Freundschaften zu schließen (vgl. Wagner 1994). Und doch bedeuten Freundschaften verständlicherweise nicht für alle Kinder dasselbe, sowie sie auch nicht für jeden Erwachsenen dasselbe implizieren.

Das Denken der Kinder über Freundschaft und deren zugrundeliegenden Motive und Dimensionen ändert sich im Laufe ihrer Entwicklung. Demnach entwickeln sich Freundschaften „zu immer vielschichtigeren und intimeren Beziehungen [...] die vielfältige Formen annehmen und unterschiedliche Funktionen erfüllen können“ (Salisch 1991: 6).

So deutet Wagner (1994) auf die qualitative und nicht quantitative Veränderung des Freundschaftsverständnisses bei Kindern hin. Dabei verändert sich der

Freundschaftsbegriff dahingehend, dass nicht einzelne Komponenten wegfallen oder neue hinzukommen, oder dass die Bedeutung einzelner Komponenten zunimmt oder abnimmt, sondern dass die Bedeutung der genannten Begriffe eine andere wird (Wagner 1994: 22). Auch Valtin (1991) verweist in diesem Zusammenhang auf die qualitativen Veränderungen des Freundschaftsverständnisses im Laufe der Entwicklung.

Im Folgenden werde ich auf die zwei zentralen TheoretikerInnen James Youniss und Robert Selman eingehen, die sich mit einer strukturalistischen Auffassung des Freundschaftsverständnisses und dessen Entwicklung im Kindesalter beschäftigten.

Für Youniss (1982: 79) ist Freundschaft eine interpersonale Beziehung zwischen Kindern, die sich eindeutig von jener Beziehung zu den Eltern unterscheidet, da sie durch „symmetrische Reziprozität“ gekennzeichnet sei. Wagner (1994) auf Youniss (1982) beziehend, äußert, dass Kinder nicht einfach den Freundschaftsbegriff ihrer Eltern oder Geschwister übernehmen, sondern sie aktiv daran beteiligt sind, ihn im Umgang mit ihren InteraktionspartnerInnen zu bilden und im Laufe der Zeit auch zu verändern: „Damit ist gemeint, daß 2 Freunde ihr Verständnis von Freundschaft gleichsam miteinander aushandeln, indem sie einander zu verstehen geben, was sie vom anderen erwarten und was sie tun, wenn diese Erwartungen verletzt werden. So wirkt das Handeln eines Partners auf das Verständnis des anderen ein und umgekehrt: das eine ist ohne das andere nicht denkbar“ (Wagner 1994: 23).

Diese gedankliche Konstruktion der sozialen Realität einer Freundschaftsbeziehung zwischen zwei Kindern bezeichnet Youniss als „Ko-Konstruktion“ sozialer Perspektiven. Die „symmetrische Reziprozität“ führe im Allgemeinen zum Erhalt einer Freundschaftsbeziehung und andererseits zu einem höheren und reiferen Verständnis von Freundschaft (Youniss 1982).

Auch Robert Selman (1984) setzte sich mit einer systematischen Entwicklung des Freundschaftsverständnisses von Kindern auseinander, wobei ihm als Vorbild der Schweizer Psychologe Jean Piaget diene. Selman versuchte mit seiner strukturalistischen Auffassung des Freundschaftsbegriffes dessen Entwicklung vom Kindesalter bis in das Erwachsenenalter in Form von Stufen zu beschreiben. Er ging „von der Annahme aus, daß das Freundschaftsverständnis auf der Koordination sozialer Perspektiven basiert und daß es sich mit der zunehmenden Fähigkeit des Kindes, verschiedene Perspektiven aufeinander zu beziehen, verändert. Perspektive bezeichnet hierbei die Art und Weise, in der eine bestimmte Situation von einem Individuum

wahrgenommen und von seinen eigenen Wünschen und Bedürfnissen beeinflusst wird“ (Selman 1984 zit. n. Wagner 1994: 24). Folgend führe ich das Stufenmodell von Selman (1984) an:

- „**Stufe 0:** Enge Freundschaft als momentane physische Interaktion; physische Konfliktlösungen
- **Stufe 1:** Enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung; isolierte Konfliktlösung
- **Stufe 2:** Enge Freundschaft als „Schönwetterkooperation“; kooperative Konfliktlösung
- **Stufe 3:** Enge Freundschaft als gegenseitiger intimer Austausch; auf Gegenseitigkeit beruhende Konfliktlösung
- **Stufe 4:** Enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz; symbolisches Handeln als Konfliktlösung“

(Selman 1984)

So meint Rubin (1981: 34), dass auf Grundlage von Selmans Stufenmodell „zwei scharf kontrastierende Stufen in den Freundschaftsauffassungen von Kindern“ zu identifizieren sind. Für Kinder vom dritten bis zum fünften Lebensjahr sei es üblich, dass sie FreundInnen als momentane physische SpielkameradInnen betrachten. Kinder dieser Altersstufe würden noch keine klare Vorstellung einer dauerhaften Beziehung haben, sondern diese nur als momentane Interaktionen und Begegnungen auffassen. Sie würden zudem nur die körperlichen Attribute und Aktivitäten ihrer SpielkameradInnen wahrnehmen, nicht aber die psychologischen Attribute und Bedeutungen wie etwa individuelle Bedürfnisse oder Interessen. Im Kontrast dazu würde das ältere Kind ab dem elften oder zwölften Lebensjahr, enge Freundschaften als etwas sehen, das wechselseitiges Handeln und Teilhabenlassen impliziert. Auf dieser Stufe fassen Kinder Freundschaft als eine Beziehung auf, die erst mit der Zeit Gestalt annimmt. FreundInnen werden in dieser Altersgruppe als „Quelle von Vertrautheit und Unterstützung gesehen“ (Rubin 1981: 35). Zudem erkenne das Kind, dass enge FreundInnen zueinander passen und eventuell gemeinsame Interessen haben müssen, sowie eine gewisse Art der Zuneigung bestehen müsse (Rubin 1981: 34f).

Intelligenz, Geschlecht, soziale Schicht sowie soziale Erfahrungen scheinen allgemein einen Einfluss auf die Entwicklung des Freundschaftsverständnisses zu nehmen. Mädchen würden zudem dazu neigen, schneller ein höheres Niveau der

Perspektivenübernahme und des interpersonalen Verstehens zu erlangen (vgl. Selman 1984).

6.4 Die Motive und Funktionen von Freundschaft

Renate Valtin (1991) untersuchte die Freundschaftsvorstellungen und Freundschaftsbeziehungen von Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren. Dabei interviewte sie 42 Mädchen und 47 Buben der Altersstufen 5, 6, 8, 10 und 12 Jahre und versuchte die grundlegenden Motive von Freundschaft sowie Vorstellungen in Bezug auf den idealen Freund in den verschiedenen Altersgruppen herauszuarbeiten. Während fünf-jährige Kinder ihre FreundInnen noch primär als SpielgefährtInnen sehen würden, würden sechs-jährige Kinder den/die Freund/in vor allem auch als Gesellschafter/in beziehungsweise Unterhalter/in und somit als Schutz vor Einsamkeit und Langeweile sehen. Ein weiteres Motiv sei der/die Freund/in als Helfer/in in Notlagen. In der Altersstufe der Zehn-Jährigen gewinne ein „neues“ Motiv des Freundes/der Freundin an Bedeutung und zwar jenes von FreundInnen als intime Vertraute und RatgeberInnen. FreundInnen würden vermehrt Geheimnisse anvertraut werden, dies setze jedoch gegenseitiges Vertrauen und Verschwiegenheit des Freundes/der Freundin voraus. Eine neue Qualität in den Freundschaftsbeziehungen ergebe sich daraus, dass Gespräche, Austausch, emotionale Unterstützung sowie psychische Nähe an Bedeutung gewinnen würden. Auch Meinungen und Interessen von FreundInnen würden vermehrt thematisiert werden, wobei es auch zu Meinungsverschiedenheiten und Konflikten kommen könne (Valtin 1991: 76f).

Die Zwölf-Jährigen würden den/die Freund/in vor allem auch als Gesprächspartner/in bei Problemen sehen und Trost sowie seelischen Beistand bei diesem/dieser suchen. Zudem würde die Bedeutung des Freundes/der Freundin als Komplize/Komplizin und Gefährte/Gefährtin bei Normübertretungen und Grenzüberschreitungen wachsen. Freundschaft sei in dieser Altersgruppe vor allem eine „Beziehung, die durch Gespräche, Austausch und Sich-Anvertrauen geheimer Dinge gekennzeichnet ist“ (Valtin 1991: 93). Zudem würde es, so Valtin, geschlechtsspezifische Unterschiede in den Freundschaftsvorstellungen der Kinder geben.

In ihrer Untersuchung betonten hauptsächlich die Buben, dass ein/eine Freund/in solidarisch, mutig, hilfsbereit und kameradschaftlich sein sollte. Dies bringt Valtin mit

sogenannten „männlichen“ Tugenden in Verbindung, da es den Buben vor allem darum gehen würde, bei Normübertretungen einen/eine KomplizIn zu haben und auf die Solidarität des Freundes/der Freundin zählen zu können- ihre Beziehung sei durch die eines Rebellen gekennzeichnet. Die Freundschaftsbeziehungen von Mädchen hingegen seien eher drauf ausgerichtet, eine konfliktfreie und harmonische Kommunikation zwischen FreundInnen zu ermöglichen. Sie betonen dass ein/eine Freund/in verträglich, umgänglich, altruistisch und nicht angeberisch sein sollte und unterstreichen daher eher Aspekte von „sozialer Sensibilität“ (Valtin 1991: 84f).

Freundschaften können daher auch als ein Ort gesehen werden, an dem geschlechtsrollenkonformes Verhalten eingeübt werden kann (Valtin 1991: 93).

6.5 Der Stellenwert und die Bedeutung von Freundschaften in der Jugend

Freundschaftsbeziehungen haben besonders im Jugendalter eine große Bedeutung:

„Wenn man bedenkt, daß Jugendliche in diesem Alter- nach Auflösung der vorher geltenden, an den Eltern gebildeten Orientierungen- noch auf der Suche nach einer neuen, eigenen Identität sind, dann ist es verständlich, daß sie in der Freundschaftsbeziehung einen persönlichen und sozialen Raum suchen, in dem ein neues Selbstsein ausprobiert werden kann, ohne Angst davor haben zu müssen, sich Blößen zu geben“ (Valtin 1991: 100).

So stellen Freundschaftsgruppen den Jugendlichen einen bestimmten Raum und eine spezifische Lebenswelt zur Verfügung, in denen sie ihrem Alter gemäße Erfahrungen machen und Problemlagen gemeinsam verarbeiten können (vgl. Bütow/Nentwig-Gesemann 2002). Kolip (1993) zufolge stellt der Aufbau von Freundschaften neben der Lösung von den elterlichen Bindungen eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar. Freunde und Freundinnen würden zudem als eine bedeutende Quelle sozialer Unterstützung fungieren.

Kolip fasst den Unterschied zwischen der Peer-Gruppe und Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter folgendermaßen zusammen: „Die (größere) Gleichaltrigengruppe und Freundschaftsbeziehungen eröffnen der/dem Jugendlichen Lernerfahrungen in

unterschiedlichen sozialen Bereichen: kann in ersterer die Eingliederung in eine größere Gruppe gelernt werden, bieten Freundschaftsbeziehungen die Möglichkeit der engeren und intimeren Interaktion. Enge Freundschaften zu (meist gleichgeschlechtlichen) Mitgliedern der Gleichaltrigengruppe ermöglichen den Austausch von Geheimnissen und das Besprechen von Problemen“ (Kolip 1993: 79f).

Nach Bütow und Nentwig-Gesemann (2002) haben Freundschaftsgruppen unterschiedliche Funktionen für Jugendliche, sie dienen zur: „Vermittlung von biografischen Orientierungen sowie von Gemeinschafts- bzw. Solidaritätsgefühlen; Identitätssicherung bzw. Kompensation von Versagenserfahrungen und Desintegration; Familien bzw. Primärgruppenersatz; Bereitstellung von Erlebnisräumen auf der alterstypischen Suche nach Spannung, Action und Grenzüberschreitung; Ausbildung langfristiger bedeutsamer Lebensstile“ (Bütow/Nentwig-Gesemann 2002: 193).

6.6 Strukturelle Merkmale der Netzwerke von Kindern und Jugendlichen

Die relative Zeit, die Kinder mit ihren Peers verbringen, steigt mit dem Alter stetig an. Oswald (2008: 321) betont jedoch, dass es interkulturell⁶¹ große Unterschiede gibt. Er verweist dabei auf familistische und kollektivistische Gesellschaften, wie etwa Japan, Indien oder Korea, in denen mehr Zeit mit Familienangehörigen verbracht wird als beispielsweise in Ländern wie Norwegen und den USA.

Eine soziologische und sozialpsychologische Sichtweise versteht unter dem Gruppencharakter einer Peer-Group, „dass sich alle Mitglieder persönlich kennen und eine emotionale Bindung zueinander haben, dass es eine klare Zugehörigkeit und damit ein Wirgefühl gibt, dass die Gruppe eine rollenmäßige Binnendifferenzierung aufweist, wozu auch hierarchische Unterschiede und Anführerschaft gehören, und dass gemeinsame Normen das gruppenrelevante Handeln der Mitglieder regeln“ (Oswald 2008: 322f).

⁶¹ Die prinzipiellen „AgentInnen“ der Sozialisation in der westlichen Gesellschaft sind die Familie, die Schule und die Peer-Gruppe, wobei jeder dieser AgentInnen einen unterschiedlichen Sozialisationseinfluss ausübt (vgl. Handel 1988: xii).

Bis in die Vorpubertät sind sogenannte „Cliques“ und Freundschaftsgruppen meist geschlechtshomogen. Mit der Pubertät entwickeln sich die Cliques zunehmend zu gemischt-geschlechtlichen Gruppen, dabei bilden sich immer mehr Paare heraus und gleichzeitig vermindert sich die Bedeutung der informellen Cliques (Reitzle/Riemenschneider 1996). Mitglieder von Cliques ähneln sich sehr stark in ihrer sozialen Klasse, ihrer ethnischen Herkunft und auch dem Grad ihrer Schulleistung. Ebenso besteht oft eine Anbindung an einen bestimmten jugendkulturellen Stil (Oswald 2008: 323). Nach Jösting (2005: 45) kann die Peer-Gruppe als wichtiger Konstruktionsort von Jugendlichkeit, Jugend und Geschlecht gesehen werden.

Für Hurrelmann liegt der besondere Wert der Peer-Gruppe im Unterschied zur Familie ebenso in ihrer „symmetrischen Konstitution“: „Freundschaftsgruppen können wegen der Vertraulichkeit auch Themen aus dem emotionalen und sexuellen Bereich aufgreifen, die in der familialen Kommunikation ausgespart bleiben; sie können damit in sensiblen Bereichen Halt und Unterstützung vermitteln. Natürlich sind diese Freundschaften nicht unanfechtbar. Aufgrund ihrer Intensität sind sie gleichzeitig empfindlich für Störungen und Missdeutungen“ (Hurrelmann 1995: 153).

Rubin (1981: 83f) wendet zur Beschreibung von Freundschaftsnetzwerken den Begriff der „Kinder-Gruppe“⁶² an. Dies könne eine Clique ohne feste Form, eine Bande oder auch ein Team sein. Sie sei eine soziale Einheit, die über die bloße Ebene einzelner Personen und Zweierbeziehungen hinausgehe. Im Unterschied zu individuellen Freundschaften könne die Zugehörigkeit zu einer Gruppe dem Kind verschiedene Hilfsquellen und Ressourcen bieten, so etwa „ein Gefühl, in einer größeren Gemeinschaft mitreden zu können, Erfahrung mit bestimmten Aufgaben in der Gruppe, Gruppenunterstützung im Prozeß des Heranwachsens. In den Gruppen begegnet das Kind aber auch einigen zentralen Problemen des sozialen Lebens: Einschluß und Ausschluß, Konformität und Unabhängigkeit“ (Rubin 1981: 83f). Rubin zeigt zudem, dass Gruppen für die beiden Geschlechter sehr verschiedene Funktionen erfüllen können, besonders dann, wenn die Kinder in das Jugendalter kommen. Im Folgenden werde ich auf eben diese Geschlechterunterschiede in Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen eingehen.

⁶² Diese Kindergruppen würden ihre größte Bedeutung im späten Kindesalter erfahren, in etwa zwischen dem neunten und zwölften Lebensjahr (Rubin 1981: 85f).

6.7 Geschlechtsspezifische Aspekte in Freundschaften

In vielen Studien wird die Auffassung vertreten, dass „Mädchenfreundschaften intimer, intensiver, exklusiver und weniger extensiv (auf weniger Partner beschränkt) seien als Jungenfreundschaften“ (Wagner 1994: 134).

Als Grundlage für die Annahme von Geschlechterdifferenzen zwischen Buben- und Mädchenfreundschaften dienen geschlechtstypische Präferenzen für Spiele in unterschiedlich großen Gruppen. Viele Studien skizzieren ein Bild, indem Buben dazu neigen, größere Freundschaftsgruppen zu bilden und Mädchen kleinere, „intimere“ Gruppen oder Zweiergruppen (Wagner 1994: 133). So würden sich Buben schon im Kindergarten mehr an ihrer Peer-Gruppe orientieren, und in der Grundschule würden sie mehr Freunde haben und in größeren Gruppen spielen, während Mädchen weniger, aber dafür festere Freundinnen haben. Dieser Unterschied würde sich allerdings in der Pubertät auflösen, wobei Mädchenfreundschaften eindeutig mehr von Intimität geprägt wären (Erwin 1993: 159).

Wagner betont jedoch, dass diese Annahmen nur zum Teil durch Untersuchungsergebnisse bestätigt wurden (Wagner 1994). Studien zur Thematik der Geschlechterunterschiede würden sehr oft die individuellen Variationsausprägungen innerhalb eines Geschlechts sowie Unterschiede aufgrund externer Faktoren wie sozialer Klasse, ethnischer und religiöser Herkunft ignorieren (Erwin 1993: 154).

Wagner spricht von einer geschlechtstypischen Ausdrucksform von Intimität, wobei Buben und Mädchen ihr Bedürfnis nach Intimität auf unterschiedliche Art und Weise ausdrücken (Wagner 1994: 145). Maccoby und Jacklin (1974) meinen zu dieser Thematik: „Any differences that exist in the sociability of the two sexes are more of a kind than of degree. Boys are highly oriented toward a peer group and congregate in larger groups; girls associate in pairs or small groups of agemates“ (Maccoby/Jacklin 1974: 349).

Forschungsergebnisse stimmen allerdings mehrheitlich darin überein, dass es signifikante Geschlechterunterschiede in den Freundschaftsvorstellungen gleichgeschlechtlicher Freundschaftsbeziehungen gibt. So wird oft betont, dass Intimität, emotionaler Austausch sowie Selbstöffnung (*self-disclosure*) zentrale Elemente in Mädchenfreundschaften darstellen. Buben hingegen würde es in Freundschaften nicht so vorrangig um das Teilen von Gefühlen gehen, sondern um das gemeinsame Ausleben von Aktivitäten (vgl. Argyle/Henderson 1986). Demnach haben

Freundschaften unter Mädchen und Freundschaften unter Buben auch unterschiedliche sozialisatorische Funktionen (Jösting 2005: 313).

Ich möchte in diesem Zusammenhang nicht näher auf die Geschlechterunterschiede von Kinder- und Jugendfreundschaften eingehen, da ich diese im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse und Interpretation fokussierter beleuchten werden.

6.8 Das Prinzip der Geschlechtertrennung

FreundInnen im Kindergarten- und Schulalter haben meist das gleiche Geschlecht, wobei die Präferenzen⁶³ für gleichgeschlechtliche FreundInnen mit den Jahren kontinuierlich ansteigen (vgl. Oswald/Krappmann 1984).

Ein entscheidendes Prinzip in den Beziehungen von Kindern zu ihren Peers ganz allgemein und im Speziellen zu ihren FreundInnen ist jenes der Geschlechtertrennung⁶⁴. Diese würde sich schon im Alter von 33 Monaten äußern, in den Jahren der Volksschule ihren Höhepunkt erreichen und einen großen Einfluss auf die unterschiedlichen Ausprägungen von Mädchen- und Bubenfreundschaften nehmen (Erwin 1993: 155f). So verweist auch Wagner (1994: 48) darauf, dass Geschlechtspräferenzen zumindest bis zu einem gewissen Grad von Sozialisierungserfahrungen beeinflusst sind. Dabei ist es von Bedeutung ob Eltern und LehrerInnen geschlechtstypische Aktivitäten, Spiele und den Umgang mit gleichgeschlechtlichen SpielpartnerInnen bekräftigen oder nicht.

6.9 Nach welchen Merkmalen suchen Kinder ihre Freundschaften aus?

Vor allem die psychologische Freundschaftsforschung setzte sich immer wieder mit sogenannten „Selektionsmerkmalen“ von FreundInnen auseinander, wobei die Faktoren Alter, Geschlecht, Ethnizität und soziale Schicht zu den wichtigsten⁶⁵ zählen (vgl. Wagner 1994). Mehrheitlich wird davon ausgegangen, dass Kinder Freundschaften

⁶³ Bereits ab dem dritten Lebensjahr sind Präferenzen für SpielpartnerInnen und FreundInnen des gleichen Geschlechts beobachtbar (Wagner 1994: 48).

⁶⁴ Erwin (1993: 155) verweist in diesem Zusammenhang auf interkulturelle Unterschiede.

⁶⁵ Auch soziologische und anthropologische Studien thematisieren zum Teil diese Faktoren.

aufgrund von wahrgenommenen oder vermuteten Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten schließen.

Da wie bereits erwähnt Kinder in westlichen Gesellschaften einen Großteil ihres Alltages in institutionellen Gruppen verbringen, die bezüglich ihres Alters relativ homogen sind, ist es auch nicht überraschend, dass FreundInnen sowohl im Kindergarten- und Schulalter meist gleichaltrig sind (Wagner 1994: 46).

Der Aspekt der ethnischen Zugehörigkeit wurde in psychologischen Forschungen immer wieder untersucht. Dabei stellten viele ForscherInnen fest, dass es deutliche Präferenzen für FreundInnen der eigenen ethnischen Gruppe gibt (vgl. Denscombe et al. 1986). Natürlich spielen in diesem Zusammenhang situative Umstände eine Rolle und zwar bezogen darauf, wie sich zum Beispiel eine Gruppe oder eine Schulklasse ethnisch zusammensetzt und wie lange sie besteht (Wagner 1994: 50). Einige Studien konnten auch zeigen, dass die bei Kindern auftretende Homophilie häufiger in Bezug auf das Geschlecht vorzufinden ist als hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeit (vgl. Strohmeier 2006 et al.).

Bezüglich des Merkmals der körperlichen Attraktivität lieferten bisherige Forschungen sehr widersprüchliche Ergebnisse. Das Selektionsmerkmal der sozialen Schicht scheint hingegen auch in Kinderfreundschaften eine Rolle zu spielen, da FreundInnen eher der gleichen als verschiedenen Schichten angehören, wobei aber anzumerken ist, dass hier eine „Auswahl direkt oder indirekt stärker von den Eltern als vom Kind selbst gesteuert“ werden kann (Wagner 1994: 52f).

6.10 Kontextuelle Rahmenbedingungen der Freundschaftsbildung

„Obviously in order to develop a friendship, or any other informal relationship, there has to be some context in which you initially meet one another [...] in the great majority of cases, initial contact is direct; the relationship is initiated through your both being in the same setting at the same time. What matters is how the relationship develops after this“ (Allan 1996: 86).

Die Aufnahme von Freundschaftsbeziehungen wird sehr entscheidend auch durch den sozialen Kontext beeinflusst (Alisch/Wagner 2006: 45). Sogenannte

„Gelegenheitsstrukturen“ sind besonders wichtig für die Entstehung von Kinderfreundschaften, da sie Freundschaftsbildungen begünstigen können. Oft bedarf es eines bestimmten gemeinsamen sozialen Kontextes oder Raumes, den die Kinder miteinander teilen. So entstehen Kinderfreundschaften meist im Rahmen des Kindergartens, der Schule oder anderer Betreuungs- und Freizeiteinrichtungen. Im Stadium der Kontaktaufnahme sind daher nicht alleine die sozialen Fertigkeiten des Kindes von Bedeutung, sondern situative Bedingungen werden als notwendige Voraussetzung für eine Anknüpfung von Kontakten gesehen: „Vorhandensein und Zugänglichkeit sind diejenigen situativen Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit Kontakte überhaupt aufgenommen werden können“ (Wagner 1991: 198).

Zudem beeinflussen die räumliche Gliederung eines Wohngebietes und seine Dichte Art und Umfang der Freundschaftsbeziehung, wobei dies in einem größeren Ausmaß jüngere Kinder betrifft (vgl. Wagner 1994: 72, Erwin 1993). Der Aspekt der räumlichen Nähe stellt einen der am meist erforschten „Umweltfaktoren“ im Kontext von Peer-Beziehungen dar. Räumliche Nähe unterstütze dabei auf entscheidende Art und Weise die potentiellen Möglichkeiten soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen einzugehen und diese Kontakte auch zu erhalten: „Contact is a self-evident prerequisite for forming relationships. In its absence there is no possibility of a relationship. If it occurs, even if it is enforced, then at least it provides the possibility of the development or modification of initial attitudes, including interpersonal attitudes“ (Erwin 1993: 181).

Räumliche Nähe von FreundInnen und potentiellen FreundInnen in der Nachbarschaft kann sich auf eine Intensivierung von Kontakten und eine Begünstigung von Freundschaftsentstehungen positiv auswirken. Aber dennoch: „Nachbarschafts- und Wohnverhältnisse sind als Rahmenbedingungen zu verstehen, die das Anknüpfen von Kontakten erleichtern oder erschweren können. Sie sind keine Garantie dafür, dass im günstigen Fall Freundschaften entstehen und im ungünstigen verhindert werden“ (Wagner 1994: 66).

Auch Eltern können einen maßgeblichen Einfluss auf das Entstehen von Freundschaften ihrer Kinder ausüben. Sie können Begegnungen mit anderen Kindern herbeiführen und deren Fortführung erleichtern und das Kind dabei unterstützen, Kontakte aufzunehmen. Der elterliche Einfluss ist dabei besonders bei kleineren Kindern entscheidend. Treffen zweier befreundeter Kinder können sich so etwa aus Kontakten bekannter oder

befreundeter Eltern⁶⁶ ergeben, sind jedoch von diesen abhängig und variieren je nach Zeit und Interesse der Erwachsenen (Rohlf's 2010: 64). Jugendliche können sich meist ihre FreundInnen und die Situationen, in denen sie auf potentielle FreundInnen treffen, selbst aussuchen (Alisch/Wagner 2006: 37), aber auch hier gibt es natürlich Ausnahmen und eventuelle Einschränkungen ihrer Bewegungsfreiräume sowie Handlungsmöglichkeiten.

So beschäftigen sich sozialstrukturelle Theorien mit den Gelegenheitsstrukturen von Freundschaftsentstehungen und thematisieren Faktoren wie räumliche Nähe, aber auch eine Übereinstimmung von Status und Geschlecht von potentiellen FreundInnen. Sozialpsychologische Theorien hingegen fokussieren auf individuelle Eigenschaften und Präferenzen von Personen (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 153). Sogenannte „integrierende“ Ansätze verbinden beide Ebenen und „gehen von der Annahme aus, dass Kontakte zwischen Personen durch räumliche Nähe und Statusähnlichkeit wahrscheinlicher werden und dass sich unter diesen Bedingungen durch häufige Treffen und wechselseitige Attraktivität zwischen den Personen Freundschaften entwickeln“ (Reinders 2004: 124 zit. n. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 153).

So ergebe sich nach Uhlendorff (2006) die oftmals vorherrschende Ähnlichkeit unter FreundInnen zum einen durch soziodemographisch vorgegebene Gelegenheitsstrukturen, wie etwa dem sozialen Status der Eltern, Wohnmilieu, Wohnviertel etc., andererseits seien aber auch sogenannte Effekte „sozialer Selektion“ von Bedeutung, da sich Kinder aktiv ihre FreundInnen aussuchen: „Daneben sozialisieren sich Freunde durch ihren häufigen Umgang miteinander gegenseitig“ (Uhlendorff 2006: 103).

⁶⁶ So betont Erwin (1993: 156), dass Eltern noch vor dem Eintritt ihrer Kinder in den Kindergarten vorwiegend gleichgeschlechtliche SpielgefährtenInnen suchen.

7 Kontexte, in deren Rahmen Freundschaften entstehen

Die Kinder und Jugendlichen aus dem Hort sind in vielfältige und differenzierte soziale Netzwerke, Peer-Gruppen und Freundschaftsgruppen eingebunden. Diese bestehen aus MitschülerInnen, KlassenkameradInnen, NachbarInnen, Kindern und Jugendlichen aus dem Hort aber auch aus Verwandten und Geschwistern. Daraus lässt sich schließen, dass die Kontexte⁶⁷, in deren Rahmen Freundschaften geschlossen werden können, vielfältig sind. Auf diese sozialen Kontexte werde ich auf den folgenden Seiten näher eingehen.

7.1 Lebenswelt Schule

Die Schule stellt für die von mir untersuchten Kinder und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen eine wichtige Lebenswelt dar, sowohl im Hinblick auf die beträchtliche Zeitdauer, die sie dort verbringen als auch im Hinblick auf die sozialen Kontakte, die sie dort unterhalten. Die Schule bestimme heute maßgeblich neben der Familie den Alltag von Kindern und sei für den Sozialbereich der Kinder und Jugendlichen von „zentraler Lebensbedeutung“ (Pekrun/Helmke 1993: 570).

Dabei wird die Schule heute vor allem unter den Gesichtspunkt der Bereitstellung von Peer-Gruppen für die Kinder thematisiert: „Angesichts des drastischen Rückgangs relativer Kinderzahlen in Einzelfamilien und Wohngebieten ist Schule heute derjenige Lebensraum, der allen Kindern Gruppen von Gleichaltrigen und damit peer-bezogene Möglichkeiten der sozialen Entwicklung bereitstellt“ (Pekrun/Helmke 1993: 568).

Die Schule stellt somit einen zentralen sozialen Kontext dar, in dessen Rahmen Freundschaften mit anderen Kindern geschlossen werden können. Dass Freundschaften im Kindesalter meist Schulfreundschaften sind (vgl. Wagner 1994), zeigte sich auch im Rahmen meiner Forschung. Die „besten“ und engen FreundInnen der Kinder sind sehr oft gleichzeitig KlassenkameradInnen beziehungsweise ehemalige KlassenkameradInnen. Mit ihren SchulfreundInnen treffen sich die Kinder und

⁶⁷ Keines der Kinder, die den Hort besuchen, ist in einen Sportverein oder einen Freizeitclub eingebunden, wodurch zusätzliche soziale Kontakte entstehen könnten. Dies führe ich auf die sehr geringen finanziellen Mittel der Eltern zurück.

Jugendlichen dennoch sehr häufig außerhalb der Schule, wie etwa bei ihnen zuhause, im Park oder zu anderen Unternehmungen. Durch den täglichen Kontakt können sich diese Freundschaften zu besonders intensiven und intimen Beziehungen zwischen den Kindern entwickeln. So bezeichnet Rohlfs die Funktion der Schule als eine „Art Filter zur Entwicklung und Organisation sozialer Kontakte auch außerhalb der Schule“ (Rohlfs 2010: 65).

Die Kinder und Jugendlichen treffen in den Wiener Volks-, Haupt- und Mittelschulen auf Kinder und Jugendliche verschiedenster kultureller und ethnischer Herkunft. Die Schule stellt daher ebenso einen zentralen Ausgangspunkt beziehungsweise einen wichtigen Sozialraum für die Entwicklung von interkulturellen Beziehungen und vor allem von interethnischen Freundschaften dar (vgl. Reinders 2010).

7.2 Lebenswelt Hort

Die Kinder und Jugendlichen unterhalten viele Freundschaften mit den Kindern in ihrem Hort. Manche Kinder besuchen den Hort schon seit Jahren und kennen einander aufgrund der Intensität des Kontaktes schon sehr gut, beziehungsweise sind manche Kinder auch gleichzeitig SchulfreundInnen.

So schreibt Merkens (2000), dass ein Vorteil des Hortes für Kinder hinsichtlich der Bildung von Freundschaften darin besteht, dass die Kinder täglich für mehrere Stunden zusammenkommen und dies meist über einen Zeitraum von einigen Jahren. Sie treffen dort automatisch auf eine relativ beständige Gruppe potentieller SpielpartnerInnen und FreundInnen, ohne diese Treffen selbst arrangieren zu müssen, ähnlich der Institution Schule. Da die Hortgruppen aber meist alters- und gemischtgeschlechtlich aufgebaut sind, können die Kinder eine Vielzahl sozialer Erfahrungen innerhalb der Gruppe machen, die im Rahmen der Schule und ihren altershomogenen Klassen in der Art nicht möglich sind (Merkens 2000: 58f).

Dieses automatische Angebot an SpielpartnerInnen und FreundInnen im Hort könne allerdings nach Merkens dazu führen, „dass Kinder, die in ihren sozialen Erfahrungen auf diese Gruppe beschränkt sind, gehemmt werden, auf andere Kinder zuzugehen und mit ihnen zu agieren, um auf diese Weise eigenständig Freunde zu finden“ (Merkens 2000: 59). Zudem sei es für die Kinder schwierig, Freundschaften mit anderen Kindern einzugehen und diese auch zu pflegen, da die Kinder jeden Nachmittag im Hort

verbringen und zu diesen Zeiten daher keine FreundInnen zu sich einladen könnten (Zeiber 1990: 46f).

Im Falle der Kinder und Jugendlichen, die ich im Rahmen meines Praktikums und meiner Forschung kennenlernte, scheint dies nicht unbedingt der Fall zu sein. Denn sie kommen nicht jeden Tag in den Hort und unternehmen sehr oft andere Freizeitaktivitäten an den Nachmittagen oder verabreden sich mit anderen FreundInnen, SchulfreundInnen, Bekannten oder ihren Verwandten. Hier ist also ersichtlich, dass die Kinder und Jugendlichen sehr wohl Freundschaften und Kontakte zu anderen Peers pflegen und diese auch aufrechterhalten können.

Im Rahmen meiner Interviews konnte ich herausfinden, dass es sich bei den im Hort bestehenden Freundschaften nicht immer um gegenseitig bestätigte Freundschaften beziehungsweise reziproke Freundschaften oder „beste“ Freundschaften handelte. Zudem zeigte sich, dass vor allem die jüngeren Kinder, die Kinder in einem Alter von acht bis elf Jahren, über die meisten FreundInnen im Hort verfügten. Die älteren und zahlenmäßig unterlegenen Kinder gaben an, nicht so viele oder nur einen oder gar keinen/keine Freund/in dort zu haben.

Allgemein denke ich, dass der Hort den Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund sehr viele Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung bietet, da sie hier einerseits mit anderen Kindern unterschiedlichen Alters und Geschlechts in Kontakt treten können. Andererseits konnte ich immer wieder beobachten, dass die HortlehrerInnen den Kindern bewusst Aspekte und Werte von Individualität, Gleichberechtigung, Loyalität, Respekt und Wertschätzung anderen Menschen gegenüber vermittelten. Merkens (2000: 61) spricht von „Erfahrungsmöglichkeiten“⁶⁸, die ein Zusammensein von Kindern untereinander für sie bereithält und die für ihre soziale Entwicklung von Bedeutung sind. Diese Erfahrungsmöglichkeiten bieten den Kindern und Jugendlichen speziell in diesem Hort eine sehr große Bereicherung und stellen ihnen eine soziale Ressource zur Verfügung, da sie hier auf eine Gruppe und Gemeinschaft von Kindern ihresgleichen, also gemeinsamer ethnischer Herkunft stoßen. Sie alle teilen ein „Migrationsschicksal“. Obwohl sie nicht alle gleichermaßen in der Türkei oder in Österreich geboren wurden, verbindet sie die gemeinsame Herkunft ihrer

⁶⁸ „Die wichtigen Erfahrungen, die Kinder in der Interaktion mit anderen Kindern machen, sind in der Regel vor allem dann möglich, wenn ihre Beziehungen von einer gewissen Dauer sind“ (Merkens 2000: 66).

Eltern. Die Hortgruppe kann ihnen somit Rückhalt, Sicherheit, Zugehörigkeit und ein Gefühl von Gemeinschaft vermitteln.

7.3 Lebenswelt Freizeit und Peers: Der Park als wichtiger Sozialraum

Der Park stellt für die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund einen zentralen Freizeit- und Sozialraum dar, der die Möglichkeit für intensive Interaktionen mit Peers und FreundInnen sowie mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters, Herkunft⁶⁹ und Geschlecht bietet.

Dabei können die zahlreichen Spielplätze und Parkanlagen in Wien für die Kinder als beständige „Kristallisations- und Treffpunkte“ (Bütow/Nentwig-Gesemann 2002) gesehen werden. So sei besonders in der modernen städtischen Gesellschaft die gezielte Nutzung öffentlicher Räume innerhalb der „Cliquesozialisation“⁷⁰ von großer Bedeutung (Bütow/Nentwig-Gesemann 2002: 193).

Unabhängig von der Schule und anderen institutionellen Gegebenheiten können die Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit im Park soziale Beziehungen aufnehmen, gestalten und erproben. Der Sozialraum Park bietet zudem die Möglichkeit mit anderen Kindern und Jugendlichen Freundschaften zu knüpfen und diese auch aufrechtzuerhalten, da er einen (sozialen) Raum und somit eine wichtige Gelegenheitsstruktur für die Pflege von Kontakten zur Verfügung stellt.

So berichten die Kinder und Jugendlichen, dass sie in den diversen Parkanlagen⁷¹ oft auf ihre ehemaligen MitschülerInnen aus der Volksschule oder Kinder aus ihrem Kindergarten treffen, die sie sonst schon aus den Augen verloren hätten. Aber sie verabreden sich dort vor allem mit ihren derzeitigen MitschülerInnen, KlassenkameradInnen, FreundInnen und Bekannten sowie Verwandten. Die Kinder verbringen allgemein einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend in den Parkanlagen,

⁶⁹ Auch in den Parkanlagen spiegelt sich die enorme kulturelle Pluralität in den Lebenswelten der heute in Wien aufwachsenden Kinder und Jugendlichen (besonders mit Migrationshintergrund) wider.

⁷⁰ Angeeignete öffentliche Räume oder Territorien würden dabei auch zu „öffentlichen Bühnen“ von Jugendkulturen sowie zu Orten der Persönlichkeitsentwicklung werden (Bütow/Nentwig-Gesemann 2002: 193).

⁷¹ Im Rahmen der Freizeitbetreuung des Hortes wird immer ein und derselbe Park besucht.

denn natürliche Freiflächen und Grünflächen sind in Wien allgemein eine Mangelware. Auch die Straßen selbst, die früher oder vor allem in ländlichen Gegenden wichtige Kontakt- und Spielzonen darstellten, kommen in Wien aufgrund des erhöhten Verkehrsaufkommens nicht in Frage. Besonders in der warmen Jahreszeit tummeln sich in den Wiener Parkanlagen Kinder, Jugendliche und Familien. Auch die von mir beforschten Kinder und Jugendlichen geben an, oft ganze Tage oder Wochenenden dort zu verbringen, denn immerhin würde der Park meist die nächstgelegene Möglichkeit für eine Freizeitgestaltung und den Kontakt mit FreundInnen bieten. Dabei besuchen sie meist den für sie und ihre FreundInnen nächstgelegenen Park, wobei sie manchmal zwischen zwei Parkanlagen „pendeln“.

Im Sozialraum Park können die Kinder und Jugendlichen autonom und selbstbestimmt handeln, und unter Umständen Handlungsfreiräume erleben, die sie zuhause in der Art und Weise nicht besitzen, denn ohne elterliche Aufsicht fehlt auch die Kontrollfunktion (Bütow/Nentwig-Gesemann 2002: 214f). In diesem Zusammenhang ist allerdings zu sagen, dass diese Kontrollfunktion bei jüngeren Kindern durchaus gegeben sein kann, da sich ihre Mütter oder Väter oft im Park mit anderen Eltern, meist ihren Verwandten oder FreundInnen, treffen und dabei ein Auge auf ihre Schützlinge werfen.

Der Park kann unter anderem auch als „Experimentierraum“ und als ein gemischtgeschlechtlicher kindlicher und jugendlicher Ort gesehen werden, an dem die Mädchen und Buben eine Annäherung an das andere Geschlecht erproben können. Dennoch entsteht oft der Eindruck, dass der Park und die sogenannten „Fußball- oder Sportkäfige“, wie sie so typisch für die Großstadt Wien sind, besondere Männer-beziehungsweise Buben-dominierte Räume darstellen.

7.4 Lebenswelt Familie und Verwandtschaft

Der Großteil der von mir beforschten Kinder und Jugendlichen weist ein sehr umfangreiches Verwandtschaftsnetzwerk in Wien auf und unterhält einen sehr häufigen und intensiven Kontakt zu seinen Verwandten. Viele Kinder berichten von unzähligen Onkeln, Tanten, Cousinen und Cousins, bei einigen Kindern befindet sich sogar der überwiegende Teil⁷² der Verwandtschaft in Wien und nicht mehr in der Türkei.

⁷² Dies ist eindeutig auf die Kettenmigration türkischer MigrantInnen zurückzuführen.

Verwandtschaftstreffen finden beinahe jede Woche oder jedes Wochenende statt, wobei auch gemeinsame Ausflüge mit den Kindern unternommen werden. Der Verwandtschaft scheint im Leben ihrer Familien eine sehr hohe Bedeutung zuzukommen (vgl. Nauck/Kohlmann 1998).

Wenn ich den Kindern und Jugendlichen in den Interviewgesprächen die Frage nach ihren FreundInnen und besten FreundInnen stellte, dann zählten sie meist FreundInnen aus ihrer Klasse und dem Hort auf, aber meist keine mit ihnen verwandten Kinder, mit denen sie auch befreundet sind, also keine „verwandten FreundInnen“ sozusagen. Im Laufe der Gespräche kristallisierte sich dennoch sehr häufig heraus, dass die Kinder und Jugendlichen einen sehr intensiven Kontakt zu ihren in Wien lebenden Cousins und Cousins haben, und sie auch zum Teil sehr intensive Freundschaften⁷³ mit ihnen unterhalten. Diese beziehen sich in der Regel aber nur auf ausgewählte Kinder und betreffen verständlicherweise nicht alle ihre Cousins oder Cousinen. Rund die Hälfte der Kinder berichtete im Interview, dass einer/eine ihrer Cousins/Cousinen zu ihren engen FreundInnen zählt. So treffen sich die Kinder und Jugendlichen mit ihren Cousins und Cousinen sehr regelmäßig an den Wochenenden (oft auch im Rahmen von Familienbesuchen) oder an den Nachmittagen nach der Schule, wobei der Park wiederum eine wichtige Kontaktzone darstellt.

⁷³ So meint auch Kolip (1993: 83), dass Freundschaft und Verwandtschaft „keine sich ausschließenden Sozialbeziehungen“ sind.

8 Strukturelle und individuelle Faktoren der Freundschaftsbildung

8.1 Situative Faktoren der Freundschaftsentstehung

Die Kinder und Jugendlichen erzählen, dass es bestimmte situative Bedingungen gibt, die einen Einfluss darauf haben ob zu einem/einer als Freund/in in Frage kommenden Kind eine Beziehung und in Folge eine dauerhafte Freundschaftsbeziehung aufgebaut werden kann oder nicht. Diese situativen Bedingungen können jedoch von den Kindern und Jugendlichen zum Teil selbst nicht beeinflusst werden. Es zeigt sich, dass Gelegenheitsstrukturen auch für sie eine notwendige Voraussetzung für das Schließen von Freundschaften sind.

So werden die Faktoren des Vorhandenseins, der Zugänglichkeit und im Speziellen der räumliche Nähe von potentiellen FreundInnen von den Kindern und Jugendlichen thematisiert. Einige der von mir befragten Kinder und Jugendlichen, meist allerdings die Jüngeren, beziehen sich beim Prozess der Freundschaftsbildung oder -entstehung auf einmalige Kontakte, wie etwa auf das Spielen im Park, im Schulhof oder in der Klasse, das zum Beginn oder dem Aufbau einer Freundschaft geführt hätte. So erzählt auch Ahmet (10), dass er seinen besten Freund David eines Tages im Hof seines alten Hauses kennenlernte und dort mit ihm Fußball spielte, fortan seien sie enge Freunde gewesen. Da sie Nachbarn gewesen wären, hätten sie sich fast jeden Tag gesehen und sich schnell eine Freundschaft entwickelt.

So erzählt Yusuf (11) über den Prozess des Befreundet-Werdens Folgendes:

„Wenn ich mit eine Bub im Park Fußball spiele, und wir sehn uns dann immer, nicht jeden Tag aber manchmal, oder wir gehen auch einmal gemeinsam spazieren, dann können wir Freunde werden. Aber wenn wir uns nicht sehn, dann können wir ja auch keine Freunde sein.“

Yusuf spricht darauf an, dass es in seinem Alter noch besonders wichtig ist, dass potentielle FreundInnen vor allem auch gemeinsame Interaktionen und Aktivitäten teilen. Situative Voraussetzungen müssen daher einen regelmäßigen und direkten

Kontakt (sogenannte „face-to-face“-Interaktionen) zwischen den Kindern ermöglichen (Wagner 1991: 200)⁷⁴.

Ein gemeinsamer sozialer Kontext ist daher nicht nur für die Anknüpfung einer Freundschaft, sondern auch für dessen Aufrechterhaltung entscheidend, wie etwa das gemeinsame Besuchen derselben Schule oder desselben Hortes. Die Kinder erzählen, dass manche ihrer Freundschaften aufgrund der Tatsache endeten, dass sie Kinder nach einem Umzug oder einem Schulwechsel einfach nicht mehr gesehen hätten und es daher sehr schwierig gewesen wäre, diesen Kontakt aufrechtzuerhalten.

So erzählen auch Azra (12), Asiye (13) und Murat (13), dass sie mit manchen ihrer ehemaligen FreundInnen keinen Kontakt mehr haben, da diese jetzt in eine andere Schule und auch nicht in den Park gehen, in dem sie sich immer mit ihren FreundInnen treffen.

Hier zeigt sich, dass infrastrukturelle Einrichtungen eines Wohngebietes, wie etwa Spielplätze, Parkanlagen oder andere Freizeittreffs einen maßgeblichen Einfluss auf die Ausgestaltung und das „Kontaktausmaß“ von Freundschaftsbeziehungen haben können, da sie Kindern und Jugendlichen unter anderem die Möglichkeiten bieten, sich außerhalb ihres Zuhauses zu treffen.

Die Kinder und Jugendlichen thematisieren ebenso, dass bestehende Beziehungen zu FreundInnen und zahlreichen Bekannten wiederum zu einer Erleichterung und erfolgreicherer Kontaktaufnahme und Freundschaftsbildung mit neuen Kindern beitragen können. So lernten die beiden besten Freunde Murat (13) und Saffet (13), die in verschiedene Volksschulen gingen, in den gemeinsamen Treffen im Park die SchulfreundInnen und FreundInnen des jeweils anderen kennen und schlossen selbst Freundschaften mit diesen. Für Murat (13) sei es daher leicht gewesen immer mehr FreundInnen zu finden: *„Wenn ich einen Freund kenne, dann werde ich mehr Freunde haben, weil seine Freunde treffen sich mit ihm und ich bin daneben und lerne sie auch kennen.“*

Eine bestehende Freundschaft kann daher den Kontakt mit weiteren Kindern und Jugendlichen beschleunigen (vgl. Wagner 1994).

⁷⁴ Wagner (1991) beschäftigte sich eingehend mit dem Freundschaftsverständnis drei- bis zwölf-jähriger Kinder.

8.2 Individuelle Faktoren und Strategien der Freundschaftsbildung

Während es zur Verschlechterung oder dem Abbruch einer Freundschaft unter Umständen nur der Intervention eines Partners bedarf, sind zum Aufbau einer Freundschaft beidseitige Anstrengungen und Interaktionen erforderlich (Alisch/Wagner 2006: 70, Stiehler 2003). Dennoch kann eine allererste Kontaktinitiative auch nur von einem Kind ausgehen. Bereits im Vorschulalter würden Kinder über vielfältige Techniken oder Strategien verfügen, um mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen und mit diesen potentielle Freundschaften zu schließen (Wagner 1994: 88ff).

Eine erste nonverbale Strategie beinhaltet zunächst einmal, dass sich Kinder in die Nähe von potentiellen FreundInnen auf Spielplätze oder andere belebte Plätze begeben und in deren Spielzone oder „Revier“ eindringen. Dafür müssen als Voraussetzung die bereits thematisierten Gelegenheitsstrukturen gegeben sein. Zudem gibt es eine Reihe von verbalen Techniken, die besonders von jüngeren Kindern eingesetzt werden. So gehen Kinder beispielsweise einfach auf eine Gruppe von Kindern zu und fragen, ob sie mitspielen dürfen. Oder aber sie ergreifen selbst die Initiative und laden ein anderes Kind dazu ein, mit ihm oder seiner Freundschaftsgruppe zu spielen. Der Erfolg einer Strategie würde dabei nicht kalkulierbar sein, sondern von Alter, Geschlecht und Beliebtheit der beteiligten Kinder abhängig sein (Wagner 1994: 105f).

So scheinen die Kontaktaufnahmen der jüngeren Kinder, in meiner Forschung der etwa zehn- bis zwölf-jährigen Kinder, zum Teil noch sehr spontan und unbefangen zu sein. Für sie stellt unter Umständen die erste Begegnung oder das erste gemeinsame Spielen den Beginn einer Freundschaft dar. Der Beginn einer potentiellen Freundschaft läuft dabei meist eher unbewusst beziehungsweise verdeckt ab und kreist selten um die konkrete Frage „Möchtest du mit mir befreundet sein?“

So antwortet etwa Gazal (10) auf die Frage, ob sie auch jetzt noch neue freundschaftliche Kontakte knüpfe und wie sie dabei vorgehe: *„Ja also meistens im Park. Ich gehe zu sie und frag ‚Darf ich mitspielen?‘ Dann spielen wir miteinander, und dann sind wir Freunde, wenn wir uns dann im Park sehen.“* Für sie ist der Prozess der Freundschaftsbildung ein sehr automatischer oder mechanischer, denn sie betrachtet bereits das gemeinsame und einvernehmliche Spielen als Beginn und in weiterer Folge als Grundlage oder Basis der Freundschaft. So schreite ein Prozess des Miteinander-Bekanntwerdens bei Kindern grundsätzlich schnell voran, nach relativ kurzer Spielzeit

würden diese bereits einen zwanglosen und vertrauten Umgang miteinander erreichen (Wagner 1994: 100).

Von den anderen Kindern werden durchwegs differenzierte Strategien und Techniken der Freundschaftsbildung erläutert. So gehe es im Allgemeinen darum die Aufmerksamkeit und die Zuneigung des Freundes/der Freundin zu gewinnen.

Der Aspekt des gegenseitigen Anbietens von Hilfe und Unterstützung wird von den Kindern häufig angeführt. Um einen/eine Freund/in zu gewinnen würden sie das andere Kind beziehungsweise die/den potentielle/n FreundIn unterstützen. Zudem müsse man schlicht und einfach nett, freundlich und höflich zum anderen sein, und mit ihm spielen. Das gemeinsame Spielen ist besonders wichtig für jüngere Kinder, es signalisiert einerseits Interesse am anderen und stellt zudem eine relativ einfache Möglichkeit dar mit einem anderen Kind in Beziehung zu treten.

So antwortet Yusuf (11) auf die Frage was man tun müsse, um einen/eine Freund/in zu gewinnen: *„Kann man nett sein, höflich, mit ihm spielen und ihm helfen, zum Beispiel in der Klasse bei Hausübung oder so. Oder wenn er alleine ist, dann gehe ich und spiel‘ ich mit ihm.“* Eine günstige Gelegenheit ein anderes Kind für sich zu gewinnen, biete sich nach Yusuf im Besonderen dann, wenn das andere Kind in einem Moment gerade „alleine ist“.

Die zwölf-jährige Emine meint Ähnliches: *„Man muss lieb sein, in der Nähe sein. Viel sprechen mit ihr, sie etwas fragen zum Beispiel, was sie gerne macht, und was sie gerne spielt.“* Emine verweist damit nicht nur auf das gemeinsame Spielen als wichtige Strategie, sondern auch darauf, dass man viel mit dem/der potentiellen Freund/in sprechen müsse, damit er/sie merkt, dass man sich für ihn/sie interessiere. Mit „in der Nähe sein“ meint sie, dass man sich in der Klasse zum Beispiel nahe dem/der potentiellen Freund/in aufhalten solle, wiederum um Neugierde und Bereitschaft für einen intensiveren Kontakt zu signalisieren. Man stelle ihm/ihr dabei Fragen über ihn/sie selbst und auch über seine/ihre Familie, Geschwister und Hobbys.

Im Grunde gehe es Kindern und Jugendlichen darum dem/der potentiellen Freund/in ihre Zuneigung zu vermitteln. Enge Zuneigung wird letztendlich als Voraussetzung dafür gesehen, dass sich aus einer sozialen Beziehung eine Freundschaft entwickelt (Wagner 1991: 199). Zuneigung ist in diesem Sinne ein „dynamisches, den Freundschaftsprozess in Gang setzendes und stabilisierendes Moment“ (Wagner 1991: 203).

Zuneigung kann gleich zu Beginn entstehen und nach der Kontaktaufnahme die Bildung der Freundschaft beschleunigen oder aber sie entsteht im Laufe gemeinsamer Aktivitäten, dabei gebe es, so Wagner, eine Mindestdauer für Interaktionen, die wahrscheinlich vom Alter der Kinder abhängt (Wagner 1991: 199).

Wichtige Elemente im Freundschaftsprozess sind allgemein auch jene der Sympathie und des Wohlfühlens in der Gegenwart des Freundes/der Freundin, die bei einem bloßen Zusammensein oder bei gemeinsamen Unternehmungen mit dem/der FreundIn entstehen (Wagner 1991: 190). So erzählen die Buben, dass sie sich durch das gemeinsame Fußballspielen im Park sehr schnell mit anderen Buben anfreunden und dass sich schnell ein Gefühl des Sich-gegenseitig-Kennens und der Sympathie entwickeln würde. So meinen auch Timur (10), Yusuf (11), Saffet (13) und Lale (14), dass man sich Zeit für den/die Freund/in nehmen und ihn/sie bei Aktivitäten und Unternehmungen begleiten sollte, denn wenn man die/den andere/n nicht oft sehe, könne sich auch keine Freundschaft entwickeln. So findet Emine (12), dass man durch gegenseitige Einladungen und Besuche zuhause die/den andere/n besser kennen lernen könnte.

In den obigen Aussagen der Kinder und Jugendlichen zeigt sich, dass Freundschaft meist kein automatischer Prozess sondern eher ein Entwicklungsprozess ist. Azra (12) äußert bezüglich der Kontaktaufnahme⁷⁵ zu einer potentiellen Freundin (sie bezieht sich allgemein nur auf Freundinnen) und dem Prozess der Freundschaftsbildung Folgendes: *„Ich fang‘ zuerst an, weil sonst können wir ja nicht zusammen reden, darum fang‘ ich zuerst an. Naja und manchmal trau‘ ich nicht das ‚willst du meine Freundin sein?‘ sagen. Das klingt ja irgendwie blöd. Ich frag‘ sie irgendetwas oder so. Man spricht halt dann so miteinander und so geht das dann. Ich lern sie dann kennen und sie auch mich. Das ist wichtig dass man viel redet.“*

Für Azra ist der Prozess der Freundschaftsbildung ein eher langwieriger Prozess. Sie unterstreicht, dass FreundInnen erst die Persönlichkeit beziehungsweise den Charakter des anderen kennen lernen müssen. Gemeinsame Aktivitäten würden erst später eine Rolle spielen, am Anfang seien Gespräche zentral. Außerdem müsse man eine/n

⁷⁵ Kinder erwerben diese sozialen Fertigkeiten nicht von den Erwachsenen, sondern in den Interaktionen mit ihresgleichen im Rahmen ihrer Peer-Welten. Sie lernen durch Versuch und Irrtum, welche Taktiken funktionieren und welche nicht, sowie welche erfolversprechender und welche weniger effektiv sind (Rubin 1981: 54f).

potentielle/n FreundIn erst auf ihre/seine Vertrauenswürdigkeit und Verschwiegenheit testen. Für Azra (12) sei es daher allgemein schwierig eine Freundin zu finden:

„Weil du kennst sie ja nicht und du kannst das nicht alles ihr glauben was sie dir erzählt und du brauchst viel Zeit, darum. Und wenn du sie kennst, kannst du mehr glauben und schnell Freundin sein.“ Für sie muss zuerst Vertrauen entstehen, damit sich so etwas wie eine Freundschaft überhaupt entwickeln kann.

Ein wichtiger Aspekt im Kontext einer Freundschaftsbildung vor allem unter älteren Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen ist somit, dass es sich bei Freundschaften um zwischenmenschliche Beziehungen handelt, die sich erst mit Zeit entwickeln und Gestalt annehmen. So merken Kinder und Jugendliche erst über einen längeren Zeitraum hinweg, dass sie sich mit ihrem Gegenüber gut verstehen, sie gerne Zeit miteinander verbringen und sich schlicht und einfach „mögen“. So können sie sich erst allmählich zu FreundInnen entwickeln oder erst später eine neue Qualität in der Beziehung zum anderen erkennen. Freundschaft ist somit eine soziale Beziehung, die mit den gemachten Erfahrungen, Erlebnissen und Interaktionen zwischen den PartnerInnen wächst und nicht von heute auf morgen besteht.

So meint auch Lale (14), dass es bei potentiellen FreundInnen sehr wichtig sei, über sich selber etwas zu erzählen und in dem Sinne etwas über seine eigene Persönlichkeit preiszugeben:

„Zum Beispiel über sich selber erzählen ist wichtig, wenn man sich kennenlernt. Damit man weiß was der andere denkt und umgekehrt. Vielleicht sind wir auch gar keine Freunde dann, weil doch nicht so gutes Verstehen vielleicht.“

Für Lale sind Erzählungen und lange Gespräche mit dem/der FreundIn zentral, denn nur so könne man sich wirklich kennenlernen. Zeit ist dabei ein wichtiger Faktor, denn erst nach und nach könne sich eine gegenseitige Sympathie beziehungsweise ein „gutes Verstehen“ aber auch Vertrauen entwickeln, diese seien für sie Grundvoraussetzungen für das Entstehen einer Freundschaft. So steht auch fest, dass man eine Freundschaft nur dann mit einem anderen Menschen schließen könne, wenn dieser einen auch selbst *„mag und gut leiden kann“*. Der Wunsch und die Bereitschaft nach einer engeren Beziehung beziehungsweise einer Freundschaftsbeziehung muss daher auch seitens des Kontaktpartners/der Kontaktpartnerin bestehen (vgl. Wagner 1994).

Die Vorstellungen einiger der von mir befragten Kinder und Jugendlichen entsprechen sehr stark dem Bild von Freundschaft als einer Beziehung, die mit der Zeit Gestalt

annimmt und sich entwickeln muss. Diese stimmen mehrheitlich mit einer höheren Stufe des Freundschaftsverständnisses⁷⁶ nach Selman (1984) überein. Im Prozess der Etablierung einer beständigen Freundschaft sei es entscheidend, dass beide PartnerInnen gleichberechtigt ihre Interessen und Präferenzen einbringen können müssen und versuchen, eine „gemeinsame Basis ihrer Aktivitäten herzustellen“ (Wagner 1991: 190). Dass Kinder bereit sein müssen, auf ihre FreundInnen einzugehen, dies werde ich im Laufe der kommenden Kapitel noch genauer thematisieren.

8.3 Der Einfluss der Eltern am Beispiel der zwölf-jährigen Azra

Eltern nehmen zwar nicht direkt einen Einfluss darauf, mit wem sich ihre Kinder anfreunden und mit wem sie sich gut verstehen, aber sie können das Freizeitverhalten ihrer Kinder und deren sozialen Kontakte kontrollieren beziehungsweise Kontakte zu bestimmten Kindern bewusst verweigern. Elterliche Einflussnahme kann somit unter Umständen Voraussetzungen bei den Kindern schaffen, die es ihnen erleichtern Freundschaften mit Kindern schließen zu können oder ebenso erschweren (Wagner 1994: 67).

Diese elterliche Einflussnahme in Form von Begrenzungen der Bewegungs- und Handlungsfreiräume von Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Deutsche Shell 2000) trifft besonders auf das erst zwölf-jährige Mädchen Azra⁷⁷ zu. Azra wirkt in ihrer Erscheinung aber schon wie ein pubertäres Mädchen oder eine junge Frau. Sie selbst erzählt davon, dass sie nicht alle Bewegungsfreiheiten besäße, wie sie dies vielleicht österreichische Mädchen in ihrem Alter hätten, und dass es eindeutig kulturelle Gründe für diese Bewegungseinschränkungen gäbe. So dürfe sie nicht allein mit einem anderen Buben spazieren gehen oder sich mit ihm treffen, daher habe sie auch keine „*Bubenfreunde*“. Lediglich mit ihrem dreizehn-jährigen Cousin Furkan

⁷⁶ Wagner (1991) zufolge bestimmen nicht nur das Freundschaftsverständnis und Freundschaftserfahrungen das Verhalten unter FreundInnen, sondern ebenso erworbene Moralvorstellungen, Konventionen und Normen, die in einer Situation zum Tragen kommen. Zudem könne auch die Häufigkeit und Vielfalt von Freundschaftserfahrungen die Entwicklung des Freundschaftsverständnisses beschleunigen (Wagner 1991: 204f).

⁷⁷ Azra (12) hat insgesamt vier Schwestern im Alter von zehn, sechzehn, fünfundzwanzig und einunddreißig Jahren, wobei die älteste Schwester immer in der Türkei geblieben ist und dort mit ihrem Mann und ihren zwei Kindern wohnt. Auch die zweitälteste Schwester ist schon verheiratet und hat zwei Kinder. Ihre zehn-jährige Schwester Nihal besucht ebenfalls den Hort. Beide Mädchen wurden in Österreich geboren. Vor vier Jahren verstarb ihr Vater an einem Herzinfarkt.

dürfe sie sich zum Spazieren gehen treffen. Diese Treffen dürfen allerdings erst abends wenn es bereits dunkel ist, stattfinden damit sie keiner dabei beobachte, denn Azra dürfe nicht einfach „*so alleine mit einem Mann*“ gesehen werden: „*In Österreich ist nicht so, aber in Türkei ist so. Wir dürfen das nicht.*“

Der Schutz ihrer Ehre (*namus*) und ihres Ansehens scheint Azras Mutter sehr wichtig zu sein. So dürfe sie auch nicht den ganzen Nachmittag im Park verweilen, da sich die Leute sonst denken würden „*was sie dort so lange macht*“. Dies würde sich einfach nicht ziemen oder sich nicht gehören für ein Mädchen in ihrem Alter, immerhin sei sie schon eine junge Frau, zumindest ihrem Anschein nach und diese verbringen nun einmal nicht ihren ganzen Tag mit Spielen. All diese Verbote und Einschränkungen erklärt Azra aus ihrer Größe und relativen körperlichen Reife, denn ihre zehnjährige Schwester hingegen habe diesbezüglich noch keine Schwierigkeiten, da sie rein äußerlich noch wie ein Kind aussehe.

Im Laufe des Praktikums erfuhr ich, dass Azras Mutter besonders religiös sei und auch besonderen Wert auf die muslimisch-religiösen Pflichten ihrer Kinder lege. So erzählten mir die beiden Schwestern, dass sie sehr oft in die Moschee gehen und im Ramadan fasten. Azra erzählt, dass sie Nura, ihre beste Freundin, gern zuhause besuchen würde, aber ihre Mutter erlaube es ihr nicht, da sie Nuras Mutter nicht persönlich kenne. Denn sie wisse nicht „*was das für eine Frau ist*“. Die Mütter der Freundinnen ihrer Schwester Nihal (10) kenne sie schon, daher dürfe Nihal sie zuhause besuchen.

Die anderen von mir befragten Mädchen besitzen im Vergleich zu Azra sehr große Handlungsspielräume und Bewegungsfreiheiten.

9 Merkmale der FreundInnen und Freundschaftsgruppen

9.1 Anzahl der FreundInnen

Die Kinder und Jugendlichen treffen meist eine Unterscheidung zwischen ihrem „allerbesten Freund“ oder ihrer „allerbesten Freundin“ (meist eine oder einer, aber auch vereinzelt zwei beste FreundInnen), ihren „guten“ und engen FreundInnen, „nur“ FreundInnen und KlassenkameradInnen beziehungsweise Bekannten. Alle Kinder bis auf ein Mädchen geben an einen besten Freund oder eine beste Freundin zu haben. Die meisten Kinder und Jugendlichen sind in eine Gruppe von drei bis sieben sehr „guten“ beziehungsweise engen FreundInnen integriert, ich werde diese fortan als „enge Freundschaftsgruppe“ bezeichnen. Diese Freundschaftsgruppen können einerseits im schulischen Kontext entstanden sein und somit hauptsächlich oder nur aus KlassenkameradInnen bestehen, andererseits aber auch unabhängig davon existieren, indem sich eine Gruppe aus Kindern und Jugendlichen zusammensetzt, die sich aus vielfältigen sozialen Kontexten kennen und die sich zum Beispiel regelmäßig im Park zum Spielen treffen. Des Weiteren berichten die Kinder, dass sie eine unterschiedliche Anzahl weiterer FreundInnen haben.

So kamen auch Argyle und Henderson (1986) in ihrer Studie zu dem Resultat, dass die meisten Personen ein oder zwei „beste FreundInnen“ haben. Einige, und das sind gar nicht so wenige, haben aber auch keine/n einzige/n beste/n FreundIn. Zudem hätten sie im Durchschnitt etwa fünf „enge FreundInnen“. Wurden die untersuchten Personen allgemein nach FreundInnen gefragt, erhöhte sich die Zahl auf fünfzehn. Obwohl es sich in der Untersuchung von Argyle und Henderson um Erwachsene handelte, stimmen die Ergebnisse in etwa mit den von mir untersuchten Kindern und Jugendlichen⁷⁸ überein. Der Freundschaftsbegriff spielt bezüglich einer Anzahl von Freundschaftsnennungen eine sehr bedeutende Rolle. So können Resultate von Studien zum Verständnis des Freundschaftsbegriffes allgemein sehr von Inhalt und Art der Befragung abhängig sein.

⁷⁸ So kommt auch Kolip (1993) in ihrer Untersuchung von vierzehn- bis neunzehn-jährigen Jugendlichen zu dem Schluss, dass die meisten einen/eine besten/beste Freund/in und vier gute FreundInnen haben.

Zudem spielt die „Unbestimmtheit“ des Freundschaftsbegriffes eine große Rolle (vgl. Heibrink 2009: 39ff). Dies zeigte sich ebenfalls im Rahmen meiner Interviews. So antwortete die zehnjährige Nihal etwa auf die Frage, ob sie im Hort auch FreundInnen habe: *„Ja ich hab‘ viele, alle Mädchen dort sind mit mir Freund.“* In meinen Beobachtungen konnte ich allerdings keine richtige Freundschaft zwischen ihr und einem anderen Mädchen ausmachen, sie zeigte sich eher als Einzelgängerin. Nihal wollte damit aber sagen, dass sie mit allen Mädchen im Hort einen netten und freundlichen Umgang pflegt, denn sie verstehe sich mit allen Kindern. Darunter wird aber in der Literatur im eigentlichen Sinne keine Freundschaft verstanden, sondern eher der Begriff Freundschaftlichkeit. Dies spiegelt die Zweischneidigkeit des Begriffs der Freundschaft wider, einerseits bezeichnet Freundschaft nicht nur die spezifische Art einer Beziehung, sondern auch die Qualität einer Beziehung (Heidbrink 2009: 36). Die Unschärfe des Freundesbegriffs (Marbach 2007: 71) kommt hier wiederum zum Ausdruck. Im Allgemeinen beziehen sich viele meiner Ausführungen bezüglich der Freundschaftsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen, die ich untersuchte, auf enge FreundInnen.

9.2 Alter der FreundInnen

Die Kinder nennen durchwegs in etwa Gleichaltrige als ihre FreundInnen (vgl. Valtin 1991, Wagner 1994). Dies ist keinesfalls verwunderlich, da es sich bei den meisten ihrer engen FreundInnen und FreundInnen um KlassenkameradInnen handelt. Aber auch FreundInnen, die sie außerhalb der Schule oder des Hortes kennenlernten, sind durchwegs eher gleichaltrig, ein Abstand von circa ein oder zwei Jahren ist die Norm. Lediglich der dreizehnjährige Murat nannte als einen seiner zwei besten Freunde seinen um vier Jahre älteren Cousin. Auch die innerhalb des Hortes bestehenden engen Freundschaften werden durchwegs mit gleichaltrigen Kindern geschlossen, befreundete Kinder gehörten meist derselben Schulstufe an.

Wenn man die Kinder aber danach fragte, ob es ihnen wichtig wäre, dass FreundInnen gleich alt sind, verneinten sie die Frage, wobei es Geschlechtsunterschiede gab. Die Buben äußerten, dass FreundInnen etwas jünger und etwas älter sein könnten, die Mädchen hingegen gaben an, dass ihre FreundInnen etwas älter sein könnten, aber nicht entscheidend jünger, da sie sich sonst nicht über bestimmte Themen mit diesen

unterhalten könnten. Die Mädchen betonen somit, dass eine bestimmte Altersähnlichkeit⁷⁹ ebenfalls in Kinder- und Jugendfreundschaften erwünscht ist. Somit ist das Alter „nicht nur ein restriktives Gruppierungsmerkmal für Jahrgangsklassen, sondern auch Indikator für entwicklungsbedingte Interessen und Fertigkeiten von Kindern“ (Alisch/Wagner 2006: 32).

9.3 Geschlecht der FreundInnen

Alle Kinder gaben an, einen gleichgeschlechtlichen besten Freund oder eine beste Freundin⁸⁰ zu haben. Zudem sind ebenso ihre engen Freundschaftsgruppen durchgehend gleichgeschlechtlich ausgerichtet. Dies ist allgemein ein kennzeichnendes Merkmal von Freundschaften der mittleren Kindheit⁸¹ (vgl. Erwin 1993). Auch zu Beginn der Adoleszenz sind Freundschaften meist noch geschlechtshomogen (vgl. Valtin 1991). Obwohl in dieser Phase mit ansteigendem Alter vermehrt der Kontakt zum anderen Geschlecht gesucht wird und vermehrt gemischt-geschlechtliche Peer-Gruppen und Freundschaftsgruppen entstehen, bestehen die engen Freundschaftsgruppen der Kinder und Jugendlichen bisher nur aus Mitgliedern des eigenen Geschlechts. In den erweiterten Freundschafts- oder Peer-Gruppen, etwa im Rahmen der Klasse oder in den diversen Freizeiträumen, sind durchaus Mitglieder des anderen Geschlechts integriert. So geben die Kinder sehr wohl an, FreundInnen des anderen Geschlechts zu haben, aber im Allgemeinen keine sehr engen FreundInnen.

⁷⁹ Da FreundInnen meist der gleichen Generation angehören, teilen sie sozusagen ein „Generationenschicksal“ (Schütze 2007: 104). Sie teilen somit den „Geist“ einer Zeit, ihren technischen Wandel und Fortschritt sowie politische und jugendkulturelle Ströme.

⁸⁰ Auch Valtin (1991) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Resultat, dass der/die beste Freund/in der von ihr untersuchten zehn bis zwölf-jährigen Kinder immer dasselbe Geschlecht wie das Kind selbst hatte.

⁸¹ Diese bezieht sich auf ein Alter von sechs bis zwölf Jahren.

9.4 Ethnizität der FreundInnen: Intra- und interethnische Freundschaften

Die Kinder und Jugendlichen aus dem Hort sind sehr häufig in interethnische Freundschaftsgruppen eingebunden. Viele der von mir untersuchten Kinder und Jugendlichen haben zudem sogar einen besten Freund oder eine beste Freundin mit einem anderen ethnisch-kulturellen Hintergrund. Von den zehn Kindern, die angeben eine/n beste/n FreundIn zu haben, haben fünf Kinder und somit die Hälfte eine/n beste/n FreundIn, die/der nicht aus türkischen Migrationsverhältnissen stammt.

Acht von elf Kindern haben eine enge interethnische Freundschaftsgruppe, in der meist ein oder zwei FreundInnen mit einer anderen ethnischen Herkunft zu finden sind. Einzelne FreundInnen kommen dabei sehr oft aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien, wie Bosnien und Serbien.

Die ethnische Zugehörigkeit wird kaum von den Kindern und Jugendlichen als relevante Kategorie oder als entscheidender Ausgangspunkt für den Beginn oder das Bestehen einer Freundschaft genannt, dennoch habe es manchmal Vorteile, wenn man aus dem gleichen Land komme oder die gleiche Sprache spreche.

Die ethnische Herkunft kann aber durchaus als relevante Dimension Bedeutung erlangen und zur Entstehung einer „Solidargemeinschaft“ unter Kindern und Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen führen (Jösting 2005: 180). Diese Solidargemeinschaften im Rahmen von FreundInnengruppen werden aber sehr häufig auch mit anderen „zugewanderten“ Kindern und Jugendlichen geschlossen, die jedoch aus vielfältigen Migrationskontexten stammen können (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005).

Dass Emine (12) beste Freundinnen alle aus der Türkei sind, sei ein Zufall gewesen, das habe sich so entwickelt. Es sei ihr egal ob jemand aus der Türkei oder einem anderen Land ist. Dennoch gibt sie zu, dass es manchmal leichter ist, miteinander zu reden und sich gegenseitig zu verstehen, wenn man dieselbe Sprache spricht und aus demselben Land kommt. Dazu ist zu sagen, dass Emine erst seit vier Jahren in Österreich lebt und noch große sprachliche Schwierigkeiten hat.

Auch Nihal (10) sagt über ihre beste türkische Freundin: „*Meine beste Freundin kann Türkisch, sie kann auch Deutsch. Naja, wir wissen nicht manche Wort auf Deutsch, darum ist es manchmal besser wenn wir reden Türkisch.*“ Aber ansonsten sei die

Nationalität oder der ethnische Hintergrund einer Freundin für sie nicht von Bedeutung. Dies trifft ebenso mehrheitlich auf die anderen Kinder und Jugendlichen zu.

Saffet (13) ist das einzige Kind meiner Untersuchung, das explizit unterstreicht, dass er sehr gerne mit seinen türkischen Freunden zusammen ist, obwohl sich auch in seiner engen Freundesgruppe zwei Buben aus Bosnien und Serbien befinden. Auf die Frage, ob es einen speziellen Grund dafür gäbe, antwortet Saffet: *„Ja, wir kommen aus demselben Land und wir spielen gemeinsam. Weil ich sie auch lang‘ kenne. Sehr lang. Ich kenne am meisten Türken. Fußball haben wir auch gemeinsam (lacht).“*

In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass sich in der Mittelschulklasse des Buben kein einziges Kind österreichischer Herkunft befindet, ebenso in seiner Volksschulklasse sei keines gewesen, er kenne am meisten türkische Personen. Zu diesem Umstand äußert Saffet einen sehr prägnanten Satz: *„Ich lebe in Österreich, aber kenne keine Österreicher“*.

Im Zuge der Gespräche fand ich insgesamt heraus, dass die Kinder und Jugendlichen aus dem Hort kaum österreichische FreundInnen haben. Lediglich Ahmet (10) hat in seiner engen Freundschaftsgruppe einen österreichischen Freund. Diese Tatsache erklärt sich aber sehr eindeutig dadurch, dass es kaum „österreichische“ Kinder in deren Volks- oder Hauptschulen beziehungsweise Mittelschulen gibt. Acht von elf Kindern erklärten, dass sie kein einziges Kind österreichischer Herkunft in der Klasse haben, aber besonders viele türkische, serbische, bosnische, kroatische und albanische MitschülerInnen.

So erklärt Azra (12): *“Fast alle sind Türken, bei uns in Schule und auch Klasse sind fast alle Türken.“* Azra hat lediglich ein Kind österreichischer Herkunft in ihrer Klasse, dies sei der Grund warum sie kaum österreichische Kinder kenne, ebenso wie ihre Schwester Nihal (10), die nicht einmal eine/n einzige/n SchulkameradIn österreichischer Herkunft hat. Dies ist besonders tragisch da Nihal und ihre Schwester beide in Österreich geboren wurden.

Bedenkt man die relative Zeit, die Kinder in der Schule verbringen und wie häufig sie ihre engen FreundInnen in der Klasse finden, ist es nicht verwunderlich, dass sie daher kaum Freundschaften beziehungsweise enge Freundschaften zu österreichischen Kindern unterhalten. Manche Kinder erzählen, dass sie lediglich im Park einige österreichische Kinder kennengelernt haben und diese dort auch manchmal treffen. Aber allgemein gäbe es in ihrem Wohnumfeld, das von einem sehr hohen

Migrationsanteil geprägt ist, sowie in ihren Schulen nicht so viele Möglichkeiten mit diesen in eine engere Beziehung zu treten. Entscheidend in dieser Thematik sind wieder die bereits thematisierten Gelegenheitsstrukturen⁸² (vgl. Reinders 2010) und soziodemographische Bevölkerungsstrukturen.

So fragte ich die beiden Schwestern Asiye (13) und Lale (14), ob sie es schade finden, dass es nicht mehr Kinder österreichischer Herkunft in ihren Klassen gäbe:

Asiye: Für mich ist es schade, ja.

Lale: Ich finde es auch schade, weil nur eine, es ist ein Junge. Er sitzt da und liest Bücher, keine Ahnung, er interessiert sich nicht. Nur ein Kind.

Asiye: Wir haben null, gar keines!

So zeigen Heitmeyer et al. (1997: 90f) in ihrer in Deutschland durchgeführten Studie, dass zwei Drittel der von ihnen befragten Jugendlichen türkischen Migrationshintergrundes sich intensiveren Kontakt zu deutschen Jugendlichen wünschen würden. Dies sollte als Hinweis interpretiert werden, dass Gelegenheitsstrukturen vermehrt beachtet werden sollten und dass fehlende oder seltene Kontakte zu Kindern österreichischer Herkunft, nicht ausschließlich als „ethnische Präferenzen“ und ethnische Abschottung gesehen werden sollten, wie das Beispiel Saffets zeigt.

Welchen Stellenwert und welche Bedeutung haben nun die FreundInnen und Freundschaftsgruppen für die von mir untersuchten Kinder und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen? Dieser Frage werde ich mich im nächsten Kapitel widmen und zunächst versuchen die Motive ihrer Freundschaften darzustellen.

⁸² In diesem Zusammenhang ist ebenfalls zu sagen, dass die Kinder speziell in ihrem Hort nur auf Kinder mit türkischem Migrationshintergrund treffen.

10 Wichtige Werte, Dimensionen und Motive der Freundschaften

10.1 Motive von Freundschaft

Im Rahmen der Interviews stellte ich allen Kindern die Frage nach dem Stellenwert von FreundInnen in ihrem Leben.

Auf die Frage, wie wichtig für sie Freundschaft im Allgemeinen ist, antwortet die zehnjährige Gazal⁸³: *„Mir ist schon wichtig. Also wenn du keine Freundinnen, also Freunde hast, bist du ganz allein, und hast niemanden mit dem du spielen, gemeinsam etwas machen, Hausübung machen, etwas ausborgen kannst. Freunde sind wichtig“*.

Der gleichaltrige Ahmet⁸⁴ antwortet auf dieselbe Frage: *„Wenn hast du keinen Freund, dann kannst du so gar nix machen, so spielen oder so, immer du bist alleine.“*

In den Aussagen der Kinder zeigen sich eindeutig die Motive von FreundInnen als SpielgefährtenInnen und als GesellschafterInnen sowie UnterhalterInnen (vgl. Valtin 1991). Sie spiegeln ein Bedürfnis nach Gemeinschaft wider, sei es beim Spielen oder bei anderen Aktivitäten als auch in der Schule. Den Kindern geht es vor allem darum, nicht alleine sein zu müssen, denn dann wäre alles einfach nur langweilig. Da FreundInnen sie vor Einsamkeit und Traurigkeit schützen, suchen sie bewusst deren Gesellschaft.

Außerdem betonen die Kinder auch sehr häufig den Aspekt der gegenseitigen Hilfestellung in Freundschaftsbeziehungen, wie etwa bei Hausaufgaben, bei Problemen oder in Notlagen. So erwidert Murat (13)⁸⁵ auf die Frage, ob ihm FreundInnen wichtig seien: *„Ja, weil man Freunde nötig hat. Die sind hilfsbereit und so, die helfen dir. Die Gemeinschaft ist wichtig, dass man die Hausübung zusammen macht.“*

FreundInnen sind deshalb für Murat wichtig, weil sie ihm helfen und sie ihm ein Gefühl von Gemeinschaft vermitteln. Auch zum Fußballspielen oder Spaziergehen sind sie für ihn von Bedeutung und andererseits weil: *„Die meiste Zeit verbring‘ ich mit meinen Freunden, weil Schule, dann geh‘ ich Hort, dann Park. Ich seh‘ sie immer“*. Zuhause

⁸³ Gazal kam mit vier Jahren nach Österreich und hat drei Schwestern im Alter von zwei, sechs und neunzehn Jahren. Sie geht in die vierte Klasse Volksschule und besucht seit vier Jahren den Hort.

⁸⁴ Hier ist zu sagen, dass Ahmet in Österreich als Einzelkind aufwächst, da sein älterer zwanzig-jähriger Bruder in der Türkei zurückgelassen wurde. Auch Ahmet selbst wurde in der Türkei geboren und kam mit sieben Jahren nach Österreich. Er besucht ebenso die vierte Klasse Volksschule.

⁸⁵ Murat geht in die zweite Klasse Mittelschule und hat eine jüngere Schwester im Alter von sieben Jahren. Beide Geschwister wurden in Österreich geboren.

hingegen verbringe er nicht so viel Zeit. Auch in der Aussage Murats spiegelt sich die Funktion von FreundInnen als GesellschafterInnen und als GefährtInnen wider, da er einen Großteil seines Alltages mit seinen FreundInnen verbringt.

Saffet (13) auf die Frage ob ihm FreundInnen wichtig seien: *„Ja, sonst ist mir ja fad. Ohne Freunde kann ich mir nicht vorstellen also. Wäre fad. Also zum Geheimnisse sagen, zum Spielen, Spazieren, gemeinsam etwas machen. Sonst würde ich nur alleine bei meinen Eltern sitzen.“* Ohne FreundInnen wäre Saffet schlicht und einfach alleine und von Langeweile geplagt. Die gemeinsamen Aktivitäten und die gemeinsam verbrachte Zeit mit seinen FreundInnen sind ein fester Bestandteil⁸⁶ in seinem Leben und nicht mehr wegzudenken. Zudem zeigt sich hier, dass der/die Freund/in auch als intime/r Vertraute/r gesehen wird, der/dem man Geheimnisse anvertrauen kann.

Azra (12) äußert bezüglich der Bedeutung von FreundInnen: *„Ja eigentlich schon sind Freunde wichtig, weil du kannst das nicht alles deiner Mutter oder deinen Geschwistern erzählen, was du erzählen willst, ist doch wichtig. Du kannst das auch nicht mit deiner Mutter, Geschwister alles machen, aber mit deinen Freundinnen ist es besser und auch lustig.“*

Azra deutet in ihrer Antwort auf den Stellenwert von FreundInnen im Unterschied zu den familiären Beziehungen zu Eltern und Geschwistern hin. Ihre Aussage ist ähnlich zu Saffets, wonach beide Kinder ihre Erlebnisse und Erfahrungen lieber mit ihren FreundInnen teilen, denn mit ihnen könne man alles machen und mehr Spaß würde es immerhin auch machen. Überdies könnte man den Eltern ohnehin keine Geheimnisse oder verbotene Dinge erzählen. Gleiches gelte unter Umständen ebenso für Geschwister. Die Motive von FreundInnen als GesellschafterInnen und als GefährtInnen beziehungsweise KomplizInnen bei Normübertretungen und Grenzüberschreitungen klingen hier an (vgl. Valtin 1991).

In Azras Aussage kristallisiert sich die Rolle von FreundInnen als GesprächspartnerInnen, intime Vertraute und RatgeberInnen heraus, denen man nicht nur Geheimnisse anvertrauen kann, sondern mit denen man auch Erlebnisse und Probleme besprechen könne (vgl. Valtin 1991).

⁸⁶ Vielfältige Studien belegen, dass gleichaltrige FreundInnen als die Personen genannt werden, mit denen die Kinder die meiste Zeit verbringen (vgl. Furman/Buhrmester 1985).

So antwortet Asiye (13)⁸⁷ auf die Frage ob FreundInnen für sie allgemein von Bedeutung sind: *„Bei mir sind Freundinnen oder Freunde ur wichtig [...] zum Beispiel wenn du keinen Kontakt zu anderen Menschen hast, du kannst alles doch nicht in dein Herz lassen und du erzählst das zu keiner, das ist ja ur schlecht. Dann musst du immer schauen, wen kann ich das erzählen wenn traurig, das ist nicht gut. Es ist besser, wenn du ur viele Freundinnen hast und alle gleichbehandelst.“*

FreundInnen dienen daher auch dazu Rat, Trost und seelische Unterstützung von diesen einzuholen. Der gedankliche und emotionale Austausch stellt eine grundlegende Freundschaftsdimension dar, die mit den Jahren immer bedeutender wird, wobei sich im Rahmen meiner Gespräche geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten. Im Allgemeinen finden sich die von Valtin (1991) skizzierten Motive von Freundschaften auch in meiner Untersuchung.

Dass Freundschaften aber auch gewissen „Spielregeln“⁸⁸ beziehungsweise Ausverhandlungen oder Implikationen unterliegen, und dass diese für jedes Kind und jeden Jugendlichen sowie für Buben und Mädchen unterschiedlich sein können, auf dies werde ich in den nächsten Seiten eingehen. Zunächst werde ich jeweils zwei Fallbeispiele von den Mädchen und Buben und ihren Freundschaftsbeziehungen anführen. Dabei versuche ich einen kleinen Einblick in ihre Lebenswelten und den Stellenwert, den ihre FreundInnen darin einnehmen, zu vermitteln.

⁸⁷ Asiye geht in die dritte Klasse Hauptschule. Sie hat eine vierzehn-jährige Schwester namens Lale, die ebenfalls den Hort besucht, sowie einen drei-jährigen Bruder. Sie besucht den Hort seit sechs Jahren.

⁸⁸ „Freundschaftsbeziehungen besitzen ein eigenes Gefüge von Werten und Regeln“, dabei könne es sich um Verhaltensweisen und Gewohnheiten handeln, „die zwischen den Freunden für klar gehalten bzw. nicht mehr bewusst ausgehandelt werden“ (Stiehler 2003: 212).

10.2 Der Alltag mit FreundInnen

10.2.1 Die zehn-jährige Nihal

Die zehnjährige Nihal⁸⁹ hat eine beste Freundin namens Fatma⁹⁰, mit der sie auch in dieselbe Klasse geht und die öfters zu ihr auf Besuch kommt. Da Nihal aber jeden Nachmittag in den Hort muss, finden die Besuche eher an den Wochenenden oder in den Ferien statt, außerdem wohne sie auch etwas weiter weg. Bei ihren Zusammenkünften spielen sie Puzzle oder diverse Karten- oder Brettspiele. Manchmal aber eher selten leistet ihnen ihre zwei Jahre ältere Schwester Azra dabei Gesellschaft. Oft sitzen die beiden aber einfach nur in ihrem Zimmer (das Nihal gemeinsam mit ihrer Schwester teilt) und tratschen. Über ihre beste Freundin Fatma sagt sie folgendes:

„Ich kenne sie seit vier Jahren, wir sind jetzt beste beste Freundinnen. Andere Freundinnen hab‘ ich auch, aber sie ist noch meine beste Freundin. Ich habe sie als erste in erste Klasse kennengelernt.“

Fatma war die erste, die sie in der ersten Klasse Volksschule kennenlernte, sie hätten sich sehr schnell angefreundet und wären fortan unzertrennlich gewesen. In der Klasse hat Nihal auch noch drei andere Freundinnen. Dennoch stehe Fatma weit über allen anderen Mädchen, denn sie sei die einzige, die regelmäßig zu ihr auf Besuch käme. Die anderen drei Freundinnen sehe sie nur in der Schule.

Manchmal gehen die beiden besten Freundinnen gemeinsam in den nächstgelegenen Park, wo sie auch andere Kinder wie ihre KlassenkameradInnen oder Nihals Cousins oder Cousinen treffen und mit diesen am Spielplatz oder Ballspiele spielen. Gelegentlich gehen sie miteinander spazieren, aber andere Aktivitäten wie etwa ins Kino gehen oder einkaufen gehen, dürfen sie noch nicht alleine unternehmen, da sie noch zu „klein“ seien.

Mit ihrer besten Freundin sei es außerdem nicht nur lustig, sondern sie könne ihr im Unterschied zu ihren anderen Freundinnen alles erzählen, auch wenn sie traurig sei oder ein Problem habe: *“Wir sprechen manchmal, wenn wir etwas haben, dann sagen wir bei*

⁸⁹ Nihal geht in die vierte Klasse Volksschule. Sie hat eine zwölf-jährige Schwester (Azra) und drei weitere Schwestern im Alter von sechzehn, fünfundzwanzig und einunddreißig Jahren. Sie und ihre Schwester Azra wurden in Österreich geboren.

⁹⁰ Fatma wurde in der Türkei geboren und kam mit vier Jahren nach Österreich.

uns [...] Wir kennen uns sehr gut, und wir verstehen uns, ich liebe sie und sie liebt mich auch. Wir streiten manchmal, aber dann reden wir nochmal und es ist wieder gut.“

Nihal unterstreicht im Gespräch explizit, dass sie und Fatma sich aufgrund der langen Dauer ihrer Freundschaftsbeziehung schon sehr gut kennen und alles voneinander wissen würden, und dass ein sehr großes Vertrauen zwischen den beiden bestehe. Sie könne ihr zu hundert Prozent vertrauen und sich darauf verlassen, dass ihre Geheimnisse sicher bei ihr verwahrt bleiben. Die Aussage, dass sie ihre Freundin Fatma liebe, hebt die Bedeutung und den Gehalt, aber auch die Intimität und Exklusivität der Beziehung besonders hervor.

Im Hort selber hat Nihal keine engen Freunde oder Freundinnen, sie redet kaum mit den gleichaltrigen Mädchen und zieht sich eher zurück. Dennoch sagt sie „*alle Mädchen dort sind mit mir Freund*“, sie meint jedoch, dass sie mit allen gut zu Recht komme. Sehr häufig spielt Nihal gemeinsam mit einigen Buben und ihrer Schwester Karten- oder Brettspiele wie etwa „UNO“ oder „Mensch ärgere dich nicht“.

Ansonsten habe Nihal noch eine gute Freundin namens Leyla (10)⁹¹. Die beiden haben sich durch ihre Mütter kennengelernt, die sich gegenseitig öfters besuchen, da sie Freundinnen sind. Sie habe Leyla zwar sehr gern und spiele gerne mit ihr, aber ansonsten sei sie nicht so eine gute Freundin wie Fatma.

Außerdem hat Nihal einen sehr intensiven Kontakt zu ihren zahlreichen in Wien lebenden Cousins und Cousinen, sowie zu den beiden Kindern ihrer älteren Schwester, die so etwas wie FreundInnen für sie seien, aber nicht zu ihren engen FreundInnen gehören:

“Wir gehen manchmal zu meinen Cousin oder Cousine in Haus, oder zu meiner Schwester und spielen mit den beiden Kindern von ihr. Hm (...) manchmal kommen sie auch bei uns, dann spielen wir, wir haben das gleiche Alter ungefähr. Ich habe sehr viele Cousins und Cousinen. Manche sind in Wien geboren und manche nicht. Ich hab‘ sehr viele.“

⁹¹ Auch Fatma ist aus der Türkei.

10.2.2 Die vierzehn-jährige Lale

Lale⁹² erzählt über ihre beste Freundin Amila (13), die aus Ägypten stammt und mit der sie in dieselbe Klasse geht, Folgendes:

„Meine beste Freundin heißt Amila, sie ist ein Jahr jünger als ich, wir sind wie Geschwister, und wir erzählen uns alles, wir reden über Geheimnisse, wir sind lustig, wir sind manchmal kindisch, es passiert immer oft, und erstes Mal hatten wir heute Streit, aber das hat nicht einmal zehn Sekunden gedauert (lacht). Wir sind gleich wieder Freundinnen geworden, aber das war ein bisschen komisches Streit (lacht).“

In dieser Aussage spiegelt sich eine sehr vertraute Beziehung zwischen den beiden Mädchen wider sowie ein großes Maß an Intimität und Offenheit, da sie miteinander über alles reden können. Der gedankliche und emotionale Austausch zwischen den beiden Mädchen stellt eine besonders wichtige Freundschaftsdimension für sie dar. Dabei wird die beste Freundin in ihrer Relevanz sogar mit der einer Schwester verglichen. Lale lernte sie damals kennen, als sie vor sechs Jahren mit ihrer Familie nach Österreich kam. So erzählt sie, wie sie und Amila beste Freundinnen wurden:

„Ich bin mit meine Familie nach Österreich gekommen und es war gleich von Anfang an. Ich bin in 2. Klasse gekommen und sie ist auch von andere Schule gekommen, da haben wir uns kennengelernt, und es war so (...) wir waren beide neu. Und es war ur schwierig, ich hab‘ gedacht ich kapier‘ das nicht mehr, aber jetzt kann‘ ich schon besser sprechen und ich versteh‘ schon auch. Auch Amila konnte in 2. Klasse nicht gut Deutsch sprechen.“

Lale berichtet davon, wie schwierig es für sie nach der Ankunft in Österreich gewesen war in der Schule Deutsch zu lernen und sich zurechtzufinden. Auch Amila habe ihr dabei anfänglich nicht helfen können, aber die Freundschaft habe ihr viel geholfen in dieser Zeit, denn immerhin sei sie nicht so alleine gewesen.

Lale erzählt, dass sie und Amila sich nach der Schule meistens im Park treffen oder dass sie einfach nur spazieren gehen und reden. Manchmal gehen sie auch einkaufen, zu Mac Donalds oder abends in Kino. Vor allem an den Wochenenden verbringen sie sehr viel Zeit miteinander, denn unter der Woche können sie sich nicht jeden Tag sehen, da Lale

⁹² Lale geht in die dritte Klasse Hauptschule und hat eine dreizehn-jährige Schwester namens Asiye, die ebenfalls den Hort besucht, sowie einen drei-jährigen Bruder. Sie und ihre Schwester wurden in der Türkei geboren.

in den Hort und für Schularbeiten lerne müsse. Lale kommt aber eigentlich nur selten in den Hort⁹³, sie hätte dort keine FreundInnen und wäre außerdem die Älteste.

An den Wochenenden verbringen die beiden Freundinnen einen Großteil ihrer Freizeit wiederum im Park, wobei sie dort auch mit anderen Mädchen und ihrer Schwester Asiye (13)⁹⁴ Basketball oder Volleyball spielen. Oft sitzen sie aber stundenlang auf der Parkbank und unterhalten sich über das Geschehen und über die zahlreich dort anwesenden Buben. Im Sommer gehen sie manchmal Rad fahren oder schwimmen, dabei unterstreicht Lale, dass sie und ihre beste Freundin gleiche Hobbies hätten:

„Ich hab mit Amila gleiche Hobbies, Radfahren und Musik hören, sie mag das auch. Zum Beispiel in der Klasse wir hören Musik gegenseitig, ich bring‘ Kopfhörer mit und wir hören Musik. Schwimmen mögen wir auch, zum Beispiel wir gehen irgendwo und legen uns hin, das ist ur schön.“

Zuhause treffen sich die beiden Mädchen allgemein sehr selten, da sie nicht viel Platz in ihren Wohnungen hätten und nie alleine wären. Lale gibt an, in der Klasse außer Amila keine engen Freundinnen zu haben. Vor zwei Jahren habe sie gemeinsam mit Amila und zwei weiteren Mädchen aus der Klasse eine enge Freundinnengruppe gebildet, aber dies hätte sich vor einem Jahr insofern verändert, als sich ihre beiden sehr engen Freundinnen Nalan und Ferah etwas von ihr distanziert hätten.

„Es gibt noch zwei Mädchen, wir waren so wie Geschwister, ich hatte die beiden Nalan und Ferah, wir waren ur beste Kumpels, wie Geschwister, wir haben uns alles erzählt. Aber mit Nalan war ich besser, wir haben jeden Tag gespielt (...) wir machten uns immer über alles lustig. Aber jetzt sagt sie, sie will mit Ferah beste Freundin sein. Sie sagt manchmal ich bin anders, ich verändere mich, deswegen sind wir nicht so beste Freundinnen, sondern nur normale Freundinnen [...] zum Beispiel ich dreh‘ mich um, sie reden zu Nalan, aber ich hör‘ nicht weiter, weil die reden schon etwas anderes über mich. Keine Ahnung [...] Ich hab nur eine Freundin in Klasse, ich fühl‘ mich irgendwie alleine [...] Amila ist eh in meiner Klasse aber ich wünschte es würde so wie früher, weil früher waren wir ur beste Freundinnen, wir waren so kindisch, ur lustig, und jetzt auf einmal ist es so anders.“

⁹³ Dies ist allgemein ein sehr gängiges Schema der älteren Kinder des Hortes, die nicht so regelmäßig in den Hort kommen, sondern vermehrt in Zeiten von Schularbeiten und Tests.

⁹⁴ Die beiden Schwestern haben eine sehr enge Geschwisterbeziehung und stellen für den jeweils anderen eine der zentralen Bezugspersonen dar. Im Hort hätten die beiden keine engen FreundInnen, aber sie sagen „wir haben uns beide“.

Lale wünscht sich die vergangenen Zeiten zurück, aber dennoch weiß sie, dass diese Zeiten der intensiven Verbindung und der vertrauten Gemeinschaft innerhalb ihrer Freundinnengruppe vorbei sind. Daher ist für Lale ihre beste Freundin Amila von so zentraler Bedeutung. Aufgrund ihrer langen und beständigen Freundschaftsbeziehung teilen sie bereits ein sehr hohes Maß an Vertrautheit und Intimität miteinander. Im Rahmen ihrer „exklusiven“ und „besten“ Freundschaftsbeziehung stellen sie für die jeweils andere eine treue Gefährtin, Vertraute und Ratgeberin dar.

10.2.3 Der elf-jährige Yusuf

Yusuf⁹⁵ erzählt, dass FreundInnen sehr wichtig für ihn sind: *„Wenn ich keine Freunde hätte, hätte mir es nicht gefallen hier, so ohne Freunde zu sein (...) Wenn ich in der 1. Klasse keinen Freund oder Freundinnen gehabt hab‘, ich konnte nicht spielen, ich wollte spielen, aber das war alleine ur fad. Aber dann hab‘ ich meinen Freund Ramiz kennengelernt und dann haben wir immer Fußball gespielt, wir Buben, und er hat mir auch geholfen mit Hausübung.“*

Yusuf kam mit sieben Jahren nach Österreich und wurde bereits in der Türkei eingeschult. In Österreich musste er die erste Klasse noch einmal wiederholen. Als er hier ankam, konnte er noch kein Wort Deutsch und war völlig auf sich alleine gestellt. Daher war es umso wichtiger für ihn, in der Klasse einen Anschluss und auch FreundInnen zu finden.

Glücklicherweise habe er sich dann im Laufe der 1. Klasse mit seinem besten Freund Ramiz (11) aus Bosnien angefreundet. Durch ihn habe er dann in Folge weitere FreundInnen in der Klasse gefunden. Ramiz helfe ihm immer bei seinen Hausaufgaben, teile seine Geheimnisse mit ihm und verteidige ihn in der Klasse vor der Lehrerin. Außerdem spielen sie immer miteinander Fußball, so etwa in den Pausen in der Schule, an den Wochenenden oder nachmittags in den Ferien, wobei sie sich immer im selben Park treffen. Zudem mögen sie die gleichen Computerspiele und beide Buben wollen Fußballer werden.

Yusuf allerbesten Freund ist jedoch Ahmet (10)⁹⁶, der in dieselbe Schulstufe, aber nicht in seine Schule oder Klasse geht. Sie waren früher Nachbarn und jetzt gehen sie

⁹⁵ Yusuf geht in die vierte Klasse Volksschule und hat einen neun-jährigen Bruder und eine drei-jährige Schwester. Beide Brüder wurden noch in der Türkei geboren.

⁹⁶ Ahmet ist zwar Yusufs bester Freund aber Yusuf umgekehrt nicht Ahmets bester Freund. Ahmet bezeichnet Yusuf im Interviewgespräch nur als einen Freund von vielen. Es handelt sich daher um keine wechselseitig bestätigte beziehungsweise reziproke „beste“ Freundschaft.

gemeinsam in denselben Hort. Auf die Frage, warum gerade er sein bester Freund sei, sagt er Folgendes:

„Er ist nett und lustig und ich spiel‘ mit ihm gerne. Er hilft mir manchmal und ich hilf‘ ihm auch manchmal bei einem Hausübung wenn Gerlinde (die Hortlehrerin) nicht da ist. Und wir schaun uns Fußballspiele an und reden über Spiele. Und wir spielen oft Fußball im Park.“

In ihrer Hort-Gruppe würden sie außerdem immer sehr viel Spaß miteinander haben und sich viel über Fußballspiele im Fernsehen unterhalten. Außerdem erzähle er Ahmet immer seine Geheimnisse, und er vertraue darauf, dass dieser sie für sich behalte. Mit Ahmet könne er sich allerdings nicht so oft treffen, da seine Wohnung weiter weg liege, aber immerhin sehen sie sich jeden Tag im Hort. Und da gäbe es auch in der wärmeren Jahreszeit viele Gelegenheiten miteinander im Park Fußball zu spielen.

Für Yusuf zählen aber vor allem auch seine vier Cousins im Alter von acht bis zwölf Jahren (dabei handelt es sich um Brüder) zu seinen engen Freunden: *„Meine Cousins sind auch meine Freunde, sie sind auch meine besten Freunde.“* Mit seinen Cousins trifft Yusuf beinahe jeden Tag zusammen, wobei sie sich entweder zuhause treffen und Computerspiele spielen, oder gemeinsam in den Park gehen. Manchmal verbringt er sogar ganze Wochenenden bei ihnen zuhause. Zwischen Yusuf und seinen Cousins besteht somit eine sehr intensive Verbindung. So erzählt Yusuf, dass zwischen ihren beiden Familien ein sehr häufiger Kontakt bestehe, da sie die einzigen beiden Familien ihrer Verwandtschaft seien, die in Österreich leben. Außerdem wohnen sie gleich in der Nähe.

Im Hort hat Yusuf noch zwei andere Freunde und zwar den zehn-jährigen Timur und den zehn-jährigen Deniz, mit denen er auch immer Spaß habe, die er aber außerhalb des Hortes nicht sehe. In der Schule gäbe es auch noch zwei oder drei weitere Freunde, mit denen der Kontakt jedoch nicht so intensiv sei. Dennoch sei er sehr traurig wenn er nächstes Jahr von der Volksschule in die Hauptschule wechseln muss: *„Aber ich werde schon traurig sein, wenn ich meine Freunde verlasse.“*

Yusufs enge Freundesgruppe besteht somit aus seinen zwei besten Freunden Ahmet und Ramiz sowie seinen vier befreundeten Cousins. Das gemeinsame und regelmäßige Fußballspielen stellt das verbindende Element zwischen den Freunden, die sich aus verschiedenen sozialen Kontexten kennen, dar.

10.2.4 Der dreizehn-jährige Saffet

Saffet ⁹⁷ erzählt Folgendes über seinen „allerbesten“ Freund Murat (13):

„Ich mach‘ alles mit ihm einfach. Er ist wie mein Bruder. Was ich esse teil‘ ich mit ihm (lacht) [...] Ich sehe ihn den ganzen Tag. Egal ob es Schule ist oder Wochenende. Ich sehe ihn immer, jeden Tag. Er sagt ‚Kommst du Park?‘, ich sag ‚ja‘. Nach der Schule gehen wird Park. Er ist lustig. Lustigster von unserer Klasse.“

Saffet geht mit seinem besten Freund Murat seit zwei Jahren in dieselbe Klasse und denselben Hort. Da sie meist den ganzen Tag miteinander verbringen, sei Murat wie ein Bruder für Saffet. In der Volksschulzeit haben sie sich zwar auch sehr regelmäßig im Park oder auch zuhause getroffen, aber der Kontakt sei noch nicht so intensiv wie jetzt gewesen. Die Freundschaft sei ursprünglich durch ihre Mütter entstanden, die miteinander befreundet sind.

Die beiden Buben treffen sich jeden Tag bereits in der Früh und fahren gemeinsam mit dem Bus zur Schule, dann sitzen sie auch in der Klasse nebeneinander, wobei beide den Spaß, den sie miteinander während der Unterrichtsstunde haben, betonen. Immerhin sei Murat der Lustigste der Klasse. Spaß ist daher für sie ein wichtiges Element in einer Freundschaft. Nach der Schule gehen sie gemeinsam in den Hort, dort stehen zuerst die Hausaufgaben und das Lernen für Schularbeiten und Tests am Programm. Diese versuchen sie so schnell wie möglich zu erledigen. Saffet hilft seinen Freund Murat immer bei den Mathematik-Aufgaben, da er hier eindeutig begabter ist. Auch in den Lernräumen des Horts steht der gemeinsame Spaß im Vordergrund, trotz dauernder Ermahnung scherzen die beiden ununterbrochen.

Das Spielen mit den anderen Kindern im Hort interessiere sie nicht, da diese um einiges jünger seien. Daher gehen sie meist gleich nach den erledigten Aufgaben nachhause beziehungsweise in den Park um sich dort mit ihren Freunden zu treffen, sie kommen aber allgemein nur sehr selten in den Hort beziehungsweise aufgrund von Nachmittagsunterricht erst am späteren Nachmittag.

Fast jeden Nachmittag oder jedes Wochenende treffen sich Murat und Saffet mit ihren Freunden im Park um Fußball zu spielen, wo die beiden wiederum zusammen sind. Die beiden Buben sind in eine Freundesgruppe von circa acht Buben eingebunden, die sich

⁹⁷ Saffet geht in die zweite Klasse Mittelschule und hat zwei ältere Schwestern im Alter von fünfzehn und zweiundzwanzig Jahren, wobei die ältere Schwester schon verheiratet und ausgezogen ist. Er und die mittlere Schwester wurden beide in Österreich geboren und sind hier aufgewachsen, die ältere Schwester wurde noch in der Türkei geboren.

in ihrer Gesamtheit sehr regelmäßig im Park zum Fußballspielen trifft, seltener oder in kleinerer „Ausführung“ auch zuhause. Im Park treffen sie aber auch zahlreiche weitere Peers mit denen oder gegen die auch Fußball gespielt wird.

Ihre Freundesgruppe setzt sich aus gemeinsamen aktuellen Klassenkameraden oder ehemaligen Klassenkameraden aus ihren Volksschulklassen, sowie Murats Cousin Abdullah zusammen. Neben dem für sie wichtigen Fußballspiel unternehmen sie ebenso andere sportliche Aktivitäten mit ihren Freunden. Sie spielen Basketball, gehen schwimmen oder spazieren. Manchmal treffen sie sich bei einem der Freunde zuhause und schauen sich gemeinsam Fußballspiele an: *„Wir spielen auch nicht immer Fußball. Wir gehen auch spazieren. Wir schauen auch Match an, jede Match von Vereine, nicht von Länderspiel. Dann treffen wir uns und schauen gemeinsam an.“*

So sagt Saffet über seine Freunde: *„Das Wichtigste ist die Gemeinschaft. Damit man nicht alleine ist. Mithelfen, spielen und spazieren, das ist auch wichtig.“* Dies zeigt eine gewisse Nähe und Verbundenheit zu den Freunden seiner Freundschaftsgruppe, in der besonders die Gemeinschaft, aber auch gegenseitige Hilfe und gemeinsame Aktivitäten wichtig sind.

Aufgrund der gemeinsamen Freundesgruppen sind Murat und Saffet in der Schule und in ihrer Freizeit immer zusammen. Gerade diese gemeinsam verbrachte Zeit ist für die Freundschaft der beiden so zentral, die mit ihren für sie zentralen Lebensbereichen der Schule, des Horts und der Freizeit mit FreundInnen ausgefüllt ist. Die Familie als wichtige Lebenswelt dagegen wird kaum thematisiert, immerhin verbringen sie kaum Zeit zuhause. Es gibt somit eine Übereinstimmung der beiden Freunde in vielen Bereichen, in ihrem Lebensalltag sowie in ihren Interessen, Hobbies, Einstellungen und Werten. Dies unterstreicht auf ihre Art und Weise eine gewisse Intimität und Vertrautheit in ihrer Freundschaftsbeziehung, aber auch eine gewisse Exklusivität, die ihr im Rahmen ihrer Freundesgruppe- nämlich als „beste“ Freunde, zukommt.

10.3 Wichtige Aspekte, Dimensionen und Werte in Freundschaften

10.3.1 Eigenschaften eines Freundes oder einer Freundin

Viele Kinder des Hortes beschreiben ihre FreundInnen als sehr nett und freundlich. So sagt Yusuf (11): *„Ein Freund muss nett sein, mit mir spielen, nicht schimpfen, nicht streiten, nicht machen, was ich nicht mag, zum Beispiel meine Sachen verstecken. Und mich nicht stören und nicht so viel reden bei Arbeiten in der Klasse, und dass er nicht mich anlügt“*.

Ein/e Freund/in dürfe ihn daher nicht einfach beschimpfen, ihn ärgern, hintergehen oder ihn anlügen, sondern müsse sich nett, verständnisvoll und fair gegenüber ihm verhalten. Zudem solle der/die Freund/in vor allem auch mit ihm spielen. Yusuf fordert allgemein ein umgängliches, nettes und verträgliches Verhalten eines Freundes/einer Freundin, der/die auf seine Bedürfnisse und Wünsche eingeht.

So geben die meisten Kinder an, dass man seinen FreundInnen gegenüber vor allem „nett“ sein müsse (vgl. Selman 1984, Youniss 1982). Was dieses „Nett-sein“ im Einzelnen allerdings beinhaltet, wandelt sich im Laufe der Lebensjahre und hat unterschiedliche Bedeutungsinhalte, gleich bleibe jedoch die „Erwartung, daß man ihnen Gefühle der Zuneigung oder Wertschätzung entgegenbringen sollte“ (Salisch 1991: 27). Wertschätzung beinhaltet demnach ein verständnisvolles, rücksichtsvolles, faires und aufrichtiges Verhalten FreundInnen gegenüber. So berichtet Azra (12), dass eine Freundin folgende Eigenschaften aufweisen sollte: *„Sie ist nett, lustig, vertrauen kann man, hilfsbereit und sie lacht viel.“*

Bei Azra zeigt sich, dass dieses Nett-sein eines Freundes/einer Freundin tiefere inhaltliche Aspekte inkludiert, wie etwa Hilfsbereitschaft und Vertrauen. So erwidert auch Asiye (13) auf die Frage, warum gerade Betül (13) ihre beste Freundin sei: *„Sie ist sehr nett, ich glaub darum, sie ist sehr nett und freundlich und sie kann gut Geheimnisse halten, wenn ich ihr was sage, dann sagt sie das zu keiner.“*

Lale (14) meint, dass sich FreundInnen schlicht und einfach verstehen und „mögen“ müssen: *„Gutes Verstehen ist wichtig, wenn wir uns nicht so verstehen, dann können wir uns nicht so beste Freundinnen sein, sie hat Gedanken irgendwo anders, und ich hab‘ irgendwo anders, es wird nicht funktionieren.“* Dies impliziert auch, dass sich

FreundInnen in gewisser Art und Weise für einander interessieren und sich gern haben müssen. Lale spielt hier auf den Aspekt von Sympathie und Zuneigung als eine Grundvoraussetzung von Freundschaft an. Neben einem Sich-Wohlfühlen in der Gegenwart des Freundes oder der Freundin müsse ebenso ein gewisses Maß an Spaß herrschen. Ein/e Freund/in müsse daher auch lustig sein:

Lale (14): Aber eine Freundin muss auch lustig sein, zum Beispiel wenn sie so langweilig ist, sie schaut nur in die Luft und sagt immer nach der Schule ‚tschüss, ich geh nachhause, ich muss Hausübung machen‘.

Asiye (13): Ja, sie darf nicht sein wie ein Stein, so langweilig.

Lale (14): Ur schlecht wenn eine beste Freundin sagt ‚Komm machen wir das, gehen wir dort hin‘ und sie sagt, ‚ist das aber langweilig, ich will das nicht.‘

Der Spaßfaktor stellt daher eine wichtige Komponente in Kinder- und Jugendfreundschaften dar: „Ob es darum geht, zusammen zu spielen, Quatsch zu machen oder ‚Abenteuer‘ zu erleben: Die Freundschaft lebt von dem Vergnügen, das Freunde miteinander teilen“ (Salisch 1991: 28).

Saffet (13) antwortet auf die Frage, wie ein guter Freund sein müsse (er bezieht sich hier nur auf Buben): *“Nett, also sportlich (lacht), freundlich, also so cool und so. Und lustig.“* Zudem solle er ihm auch bei seinen Hausübungen helfen. Ein/e Freund/in solle daher vor allem auch hilfsbereit sein.

Aus den Aussagen wird deutlich, dass den Kindern und Jugendlichen zufolge ein Freund oder eine Freundin nett, freundlich, rücksichtsvoll, ehrlich, hilfsbereit, lustig und vertrauensvoll sein sollte. Dies impliziert, dass FreundInnen einander nicht hintergehen, beschimpfen oder anlügen und somit ihr Vertrauen brechen sollen.

Dass daher auch die Freundschaften der von mir untersuchten Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund bestimmten Prinzipien und Wertesystemen unterliegen, auf dies werde ich im nächsten Kapitel eingehen.

10.3.2 Das Prinzip der Gleichheit und der Reziprozität in Freundschaften

In Freundschaftsdiskursen wird immer wieder das Prinzip der Gleichheit sowie der Reziprozität thematisiert. Dies beinhaltet einerseits, dass ein/e Freund/in nicht über den/die anderen/e dominieren, ihn/sie herabsetzen oder hintergehen dürfe, wie die Kinder und Jugendlichen dies beschrieben haben. Gleichheit bedeutet aber auch eine gewisse Zweiseitigkeit beziehungsweise Wechselseitigkeit in der Beziehung, diese kann gleichberechtigte Teilhabe an Entscheidungen, sowie gegenseitige Hilfe und Unterstützung beinhalten. Kinder ab zehn Jahren betonen bereits explizit die Reziprozität als wichtiges Merkmal in einer Freundschaft (Salisch 1991: 18, Valtin 1991).

Im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Reziprozitätsprinzip werden auch die Begrifflichkeiten der Gabe und Gegengabe thematisiert. In Studien zeigte sich, dass diese ebenso zeitlich versetzt erfolgen können (und dies meist auch tun) und im Hinblick der Qualität und des Inhalts ungleich sein können. Gabe und Gegengabe können dabei sowohl emotionaler als auch materieller Natur sein (Damon 1990 zit. n. Altmann 2010: 106).

„Gaben“ beziehungsweise Unterstützungen materieller Natur werden von den Kindern und Jugendlichen kaum erwähnt, sie verweisen lediglich darauf, dass FreundInnen auch teilen sollten, zum Beispiel wenn sie in der Schule Naschereien mithaben.

Nachfolgend werde ich einen Ausschnitt aus dem Gespräch mit den beiden Schwestern Asiye (13) und Lale (14) anführen, die sich darüber unterhalten, dass Freundschaft im eigentlichen Sinne nichts mit Geschenken oder materiellen Dingen zu tun habe. Es zeigt auch jenes neue Verständnis von Wechselseitigkeit, das Kinder in einer Altersstufe ab zehn Jahren entwickeln würden, wonach einer „Gabe“ nicht unmittelbar eine Gegengabe folgen müsse (Valtin 1991: 76).

Asiye: Und aber weißt du, jeder glaubt, eine Freundschaft ist wenn man sich Geschenke kauft, ist echt! (Lale lacht). Aber bei uns ist nicht sowas. Aber ich kenn ' eine Freundin, sie sagt ,meine Freundin kauft nie mir Geschenke'.

Lale: Wer?

Asiye: Von andere Schule, sie ist nicht so meine Freundin, sie ist überhaupt nicht meine Freundin (...) aber sie sagt ,meine beste Freundin kauft mir nie Geschenke'. Aber Freundschaft ist nicht Geschenke.

Lale: *Nein Freundschaft ist nicht Geschenke. Zum Beispiel ich habe diese Armreifen mit ihr, mit meine beste Freundin Amila⁹⁸, sie hat sie mir geschenkt. Aber sie sagt nicht, dass ich ihr gleich ein Geschenk kaufen muss. Wir gehen zusammen einkaufen, für unser Freundschaft, aber nicht so, ich muss nicht ihr schenken, sie muss mir nicht schenken.*

Die emotionale Natur von Unterstützungen und somit der Großteil der Reziprozität in den Freundschaften der Kinder und Jugendlichen aus dem Hort bezieht sich im Allgemeinen auf das gegenseitige Unterstützen des Freundes/der Freundin bei Hausaufgaben, Schularbeiten oder in anderen schwierigen Situationen oder Problemlagen. Youniss (1982) zufolge erwarten sich FreundInnen regelrecht diese Gegenseitigkeit von Hilfsleistungen.

So sagt Emine (12)⁹⁹, dass es wichtig sei, dass FreundInnen sich gegenseitig helfen und unterstützen. Sich über den anderen lustig oder ihn etwa heruntermachen „*das geht gar nicht mit Freunden.*“ Auch Asiye (13) und Lale (14) thematisieren gegenseitige Hilfe als wichtige Freundschaftsdimension:

Interviewerin: *Was ist denn noch wichtig für euch in einer Freundschaft?*

Asiye: *Wenn man eine beste Freundin hat, zum Beispiel sie tut etwas, ich helfe ihr, sich gegenseitig Helfen ist ur wichtig.*

Lale: *Helfen, gegenseitig Helfen das ist ur gut, bei Schularbeiten zum Beispiel.*

Asiye: *Zum Beispiel etwas zu Lehrerin helfen, wenn dich Lehrerin etwas fragt oder bei Problemen helfen, irgendwas, überall helfen.*

Yusuf (11) erzählt über seinen besten Freund Ramiz: „*Immer er hilft‘ mir bei Deutsch und Mathe in der Schule oder bei einer Schularbeit. Das ist gut, wenn man Freund in Klasse hat, der einem hilft.*“ Zudem berichtet Yusuf, dass Ramiz ihn in der Klasse immer vor seiner Lehrerin verteidige. Dies schätzt Yusuf besonders an seinem Freund, er scheint auch sehr stolz darauf zu sein.

⁹⁸ Amila hat Lale ein Freundschaftsband geschenkt und erwartet nicht, dass Lale ihr Geschenk „erwidert“.

⁹⁹ Emine geht in die zweite Klasse Hauptschule. Sie hat drei Schwestern im Alter von drei, sechs und elf Jahren und einen acht Monate alten Bruder. Sie wurde in der Türkei geboren und lebt seit vier Jahren in Österreich, den Hort besucht sie erst seit einem halben Jahr.

Das Prinzip der Reziprozität und der gegenseitigen Unterstützung¹⁰⁰ bedeutet im Allgemeinen auch, dass keiner der FreundInnen einen persönlichen Profit daraus ziehen oder dadurch etwa Macht demonstrieren sollte, sondern dieses sollte aus einem freiwilligen Bedürfnis, dem anderen helfen zu wollen, entstehen (vgl. Salisch 1991). Da FreundInnen nach Gleichrangigkeit in ihrem Verhältnis zueinander streben, wird in diesem Sinne erwartet, dass die eigenen Bemühungen, Zuwendungen und Hilfen von dem Freund/der Freundin registriert, anerkannt und letztendlich (nicht unmittelbar aber dennoch) erwidert werden.

Als Beispiel dafür werde ich die dreizehn-jährige Asiye anführen. Sie wünscht sich so von ihren FreundInnen behandelt zu werden, so wie sie ihre FreundInnen behandelt, denn: *„Wenn ein Bub oder Mädchen gut zu mir ist, dann liebe ich es wie mein Herz, echt. Ich liebe meine FreundInnen.“* Demnach würde sie alles für ihre FreundInnen tun, dennoch erwarte sie aber auch, dass ihre Zuneigung und ihre Zuwendungen ebenso von ihren FreundInnen erwidert werden, zumindest bis zu einem gewissen Grad. So erzählt sie über ihre ehemalige beste Freundin Rabia, die sie immer unterstützt habe, und die sie einfach fallen gelassen hätte:

„Wenn jemand meine Freundin ist, oder wenn sie oder er nett zu mir ist, bin ich 1000 mal netter. Wenn sie lacht, lache ich mit, wenn sie weint, wein‘ ich mit. Bei Rabia, sie hat alles vergessen, ich bin 1000 mal gesessen und hab‘ ihre Aufgaben gemacht. Einmal ist sie von zuhause weggelaufen, ich bin mitgegangen, hab‘ sie getröstet, gesagt ‚tu das nie wieder, das ist sehr schlecht‘. Ich hab‘ sie immer in richtige Weg geführt, ich hab‘ gesagt ‚dieser Weg ist besser, dieser Weg ist schlechter, das ist gut, das tust du gut‘. Und dann lässt sie mich einfach so fallen und vergisst das alles?“

¹⁰⁰ So unterteilt Kolip (1993: 112) soziale Unterstützung in emotionale Unterstützung, materielle Unterstützung, informative Unterstützung und beurteilende Unterstützung.

11 Wichtige Dimensionen in den Mädchenfreundschaften

11.1 Gemeinsame Aktivitäten mit Freundinnen

Alle Mädchen berichten, dass sie sehr oft mit ihren Freundinnen in den Park gehen. So fährt Gazal (10) im Sommer mit den Rollschuhen zu dem nächstgelegenen Park um mit ihren SchulfreundInnen oder auch anderen Kindern verschiedene Ballspiele zu spielen. Auch Asiye (13) und Lale (14) treffen sich oft mit ihren besten Freundinnen im Park um Basketball oder Volleyball zu spielen.

Während die beiden zehn-jährigen Mädchen Nihal und Gazal noch Karten- und Brettspiele mit ihren Freundinnen zuhause spielen, oder ganze Nachmittage mit Ballspielen im Park verbringen, liegt der Fokus bei den älteren Mädchen eher auf außerhäuslichen gemeinsame Aktivitäten wie spazieren gehen, Rad fahren, einkaufen, oder auch in verschiedene Lokale, wie Mc Donalds oder ins Kino zu gehen. So erzählt Emine (12), dass sie sich sehr gerne im Sommer mit ihren besten Freundinnen im Eissalon oder im Freibad treffe, im Winter genieße sie es mit ihnen Eislaufen zu gehen. Lale (14) liebt besonders das Rad fahren mit ihrer besten Freundin.

Bei all diesen Aktivitäten seien allerdings die Gespräche mit ihren Freundinnen immer ein zentrales Element. Oft treffen sich die Mädchen im Park, um sich auf eine Parkbank zu setzen und sich einfach nur zu unterhalten. Lale (14) hört gerne mit ihrer besten Freundin die neueste Musik und spricht mit ihr über aktuelle Lieder und bekannte Musiker, der I-Pod sei ein ständiger Begleiter. In den Gesprächen mit den Freundinnen gehe es aber nicht nur um Musik oder Mode, sondern sie würden über „alles“ reden, vor allem auch über Probleme und Erlebnisse.

Über die Aktivitäten mit ihrer besten Freundin Betül (13) erzählt Asiye (13): *„Wenn wir Freistunde haben, gehen wir zu Mc Donald oder spazieren, wir sitzen manchmal am Gang und reden einfach. Und wir hören Musik dabei.“*

Im Allgemeinen trifft die in der Literatur vertretene Annahme, dass sich Mädchen aus türkischem Migrationsverhältnissen mit ihren Freundinnen hauptsächlich in der privaten häuslichen Sphäre aufhalten und selten außerhäuslichen Aktivitäten nachgehen würden (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005) auf die Mädchen meiner Untersuchung, mit

Ausnahme der zwölf-jährigen Azra, nicht zu. Allerdings beziehen sich viele dieser Studienergebnisse eher auf jugendliche Mädchen und junge Frauen.

Die Mädchen verbringen zwar nicht ganz so viel Zeit wie die gleichaltrigen Buben im Park im Rahmen ihrer Fußballspiele, aber dennoch sehr viel Zeit mit ihren FreundInnen bei außerhäuslichen Freizeitaktivitäten¹⁰¹ und haben im Allgemeinen sehr viele Bewegungsfreiheiten. Alle Mädchen dürfen ohne elterliche Aufsicht in den Park gehen, und die vier älteren Mädchen dürfen alleine Unternehmungen mit ihren Freundinnen machen. Über Treffen im eigenen Zuhause oder im Zuhause der Freundin wird allgemein eher weniger berichtet.

Den Mädchen sei es sehr wichtig, viel Zeit mit ihren besten Freundinnen zu verbringen und ebenso gemeinsam etwas zu unternehmen. Sie geben aber an, dass FreundInnen nicht die gleichen Interessen haben und sich nicht zuliebe des Freundes oder der Freundin verstellen müssen. Von den Kindern und Jugendlichen wird mehrheitlich akzeptiert, dass Menschen unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse haben und dass man diese respektieren müsse. Dennoch seien aber gleiche Interessen und Hobbies etwas Positives und sehr förderlich für eine Freundschaft, eine gewisse Ähnlichkeit¹⁰² von FreundInnen ist somit sehr eindeutig gewünscht.

Asiye (13) erläutert diesbezüglich: „*Nein, man muss nicht gleiche Interessen haben, aber gleiche Interessen ist doch nicht schlecht, gleiche Interessen ist ur super. Wenn du gleiches Hobby mit deiner Freundin hast, dann kannst du immer das machen, was beide gefällt. Und du brauchst nicht immer überlegen.*“ Eine Interessensähnlichkeit scheint demnach auch Konflikte zu vermeiden, da eventuelle Ausverhandlungen über geplante Aktivitäten nicht auf so große Differenzen stoßen würden.

¹⁰¹ Bütow und Nentwig-Gesemann (2002) belegen, dass die Öffentlichkeit ebenso für Mädchen vermehrt zu einem wichtigen und zentralen Erfahrungsraum geworden ist.

¹⁰² Auch bei den Bubenfreundschaften zeigt sich, dass eine gewisse Interessensähnlichkeit erwünscht ist.

11.2 Vertrauen

Ein wichtiges Element in Freundschaften ist ein Bedürfnis nach Vertrauen unter FreundInnen. Vertrauen ist für die Mädchen allgemein eine zentrale Freundschaftsdimension beziehungsweise eine Grundvoraussetzung für eine enge oder „beste“ Freundschaft. Ohne Vertrauen könne man der Freundin auch keine Geheimnisse erzählen, Lale (14) und Asiye (13) äußern diesbezüglich:

Lale: *Man muss schon gegenseitig trauen.*

Asiye: *Das ist für mich das Wichtigste dass man traut. Wenn man traut, kann man sehr glücklich sein, aber wenn nicht, was kann man dann machen? Ich kann ihr ja keine Geheimnisse erzählen.*

Die beiden Schwestern Nihal (10) und Azra (12) erzählen Folgendes über ihre besten Freundinnen Nura und Fatma:

Azra: *Ich kann der Nura glauben, weil sie erzählt das nicht weiter, was ich ihr sag', und sie mag das nicht jeden der mit ihr gesprochen hätte, erzählen. Das ist schon wichtig für mich.*

Nihal: *Ja auch bei Fatma ist so, ich erzähle sie alles, wirklich alles und sie erzählt das nicht andere Mädchen. Es gibt ein Mädchen in unsere Klasse, die erzählt auch Buben sowas.*

Azra: *Das ist nicht gut. Vertrauen muss man schon können. Das ist das Wichtigste dass man traut.*

Vertrauen ist für die beiden Schwestern an einen längeren Prozess des Kennenlernens gebunden. Erst wenn sie ein gewisses Maß an Vertrauen aufgebaut haben, können sie einem anderen Mädchen intime Belange und Geheimnisse anvertrauen. So antwortet auch Emine (12) auf die Frage, ob sie ihren Freundinnen auch erzähle, wenn sie etwas angestellt habe: *„Ja, aber man kann diese schlechte Sachen nicht jeden Freund erzählen, wenn man traut, dann erzähl' ich sie. Aber ich erzähl' immer Hacer, Fatime und Saba. Ich kann sie vertrauen.“*

Vertrauen bezieht sich bei den Mädchen aber nicht nur auf das Bewahren von Geheimnissen und verbotenen Dingen, sondern vielmehr auf das verlässliche, treue und faire Verhalten ihnen selbst gegenüber.

Azra (12) berichtet, dass es in ihrer Klasse zwei Mädchen gab, mit denen sie sehr gut befreundet war. Dann hätte sie aber erkannt, dass diese sie nur „ausgenutzt“ und hintergangen hatten, das Motiv der „falschen Freundin“ findet sich hier: *„Ich kann ihnen nicht mehr trauen, ich erzähl‘ sie Geheimnis und sie erzählen das weiter und sie lachen dann, das mag ich nicht [...] In Klasse sie kommen zu mir und sagen etwas, umarmen mich oder so. Kübra zum Beispiel, wenn ihr schlecht geht, kommt sie zu mir, aber wenn ihr gut geht, dann nicht. Dann ist sie immer mit Ayşe und den andern. Sie ist echt falsch [...].“*

Anhand dieser „negativen Mädchenfigur“, die die Mädchen durchgehend als *„falsche Freundin“* bezeichnen, zeigt sich wiederum der Stellenwert von Vertrauenswürdigkeit und Ehrlichkeit von Freundinnen (vgl. Breitenbach 2000: 308; Breitenbach bezeichnet diese als „Intrigantin“).

Auch Lale (14) erzählt in dem gemeinsamen Gespräch mit ihrer Schwester Asiye (13) über eine ehemalige Freundin namens Selma, die sie hintergangen und ihr Vertrauen missbraucht habe. Zuerst hätte sie ihr den Freund weggenommen, und dann hätte sie sich in einem Telefongespräch als jemand anderer ausgegeben und *„schlechte Sachen“* über sie erzählt.

Interviewerin: *Das heißt Freunde sollen einen anderen nicht hintergehen, oder?*

Lale: *Ich finde man soll nicht, weil zuerst Freund wegnehmen, zuerst den gleichen Jungen lieben, dann kommt sie und vera... mich, ich weiß nicht was sie im Schilde führt.*

Asiye: *Eine Freundin kann ja jemanden vera... . Aber nicht so mit schlechten Sachen, man kann zum Beispiel einen Spaß machen, aber nicht so, das kann man nicht übertreiben.*

Lale: *Es hat auch eine Grenze.*

In diesem Zusammenhang deutet Lale darauf hin, dass es in Freundschaften auch Spielregeln und Grundsätze gibt, an die man sich halten müsse. Bösesartiges und rücksichtsloses Hintergehen und Bloßstellen des anderen wird als Vertrauensbruch zwischen FreundInnen gewertet. Man müsse sich Freundinnen gegenüber aufrichtig, respektvoll und loyal verhalten. Denn man könne eine Freundschaft auch wieder verlieren, wenn man sich nicht um diese bemühe oder sich nicht an gewisse Regeln und Prinzipien halte. So sagt Lale (14): *„Weißt du, auch Freundschaft muss man verdienen,*

ohne verdienen geht es nicht, zum Beispiel meine Freundin Selma, sie hat es nicht verdient, sie kann nicht meine Freundin sein [...] Weil mit Freundschaft muss man auch ein bisschen streng sein, sie hat es nicht verdient meine Freundin zu sein.“

Auf die Frage, wie man denn eigentlich wisse, dass man jemanden vertrauen könne, erklärt Lale (14): *„Keine Ahnung, es kommt so ein Gefühl, zum Beispiel wenn ich mich frage ‚soll ich ihr vertrauen oder nicht?‘, dann kommt es ein Gefühl. Wenn sie mir nicht gefällt, nicht von Aussehen sondern von innen, dann sag‘ ich ‚ich will nicht vertrauen‘.“*

11.3 Intimität

Zunehmende Vertrautheit und Intimität können als Merkmale länger bestehender und enger Freundschaftsbeziehungen gesehen werden.

So werden von den Kindern und Jugendlichen allgemein der Zeitpunkt des Kennenlernens und die lange Dauer einer Freundschaftsbeziehung als ein Kriterium für Nähe und Verbundenheit gesehen, wie auch in den Fallbeispielen von Lale (14) und Nihal (10) und ihren besten Freundinnen deutlich wird. Gemeinsam verbrachte Zeit bietet den Kindern die Möglichkeit sich näher kennenzulernen, Charaktereigenschaften und persönliche Vorlieben, sowie Schwächen und Stärken des Freundes/der Freundin wahrzunehmen.

Freundschaftsbeziehungen unter präadoleszenten Mädchen zeichnen sich allgemein durch ein höheres Maß an Intimität und Reziprozität aus als Freundschaften unter Buben gleichen Alters (Salisch 1991: 18).

So drücken die Mädchen ihre Zuneigung und Intimität sehr stark durch den Körperkontakt zu ihren Freundinnen aus, wie etwa durch innige Umarmungen und Küsse bei ihren Begrüßungen oder durch gegenseitiges an der Hand nehmen. Verbal zeigt sich ein gewisses Maß an Intimität in ihren Anreden (*„hallo meine beste, beste Freundin“*), bei Fragen nach den Befindlichkeiten ihrer Freundinnen und insgesamt in ihren zum Teil sehr liebevollen Gesprächen.

Intimität in den Freundschaften von älteren Kindern kann sich insbesondere in Form „reziproker selbstenthüllender Information“¹⁰³ äußern (Alisch/Wagner 2006: 47).

Nach Stand der Forschung unterscheidet sich bei Mädchen- und Bubenfreundschaften die Häufigkeit und Erwidmung intimer Selbstmitteilungen (vgl. Salisch 1991: 16). Ein Prinzip der „Reziprozität von Intimität“ trifft besonders auf die Mädchen meiner Untersuchung zu. So betonen durchwegs alle Mädchen den Aspekt eines emotionalen und gedanklichen Austausches als eine „Grundbasis“ ihrer engen Freundschaften. Das gegenseitige Mitteilen von Empfindungen, Gefühlen, Ängsten und Sorgen ist demnach ein zentrales Element ihrer Freundschaften.

So erzählt Lale (14) beispielweise über ihre Freundin Nalan (14), die ihr nicht so viel über ihr Innerstes preisgab wie sie ihr umgekehrt. Gegenseitiges Sich-Anvertrauen von Geheimnissen und intimen Gedanken sei Lale aber besonders wichtig. Eine Freundin solle daher viel über sich erzählen:

“Zum Beispiel über sich selber erzählen, das ist auch wichtig. Zum Beispiel Nalan ich erzähl‘ ihr meine Geheimnisse, ich hatte es früher, ich hatte ihr früher alles erzählt, und sie hat mir nur eine oder zwei Sachen erzählt, sie hat nicht so viel erzählt (...) ich weiß nicht ob sie nicht reden darf, ich weiß nicht. Es hat mich gestört irgendwie.“

Lale würde sich von einer besten Freundin erwarten ebenso in intime Geheimnisse eingeweiht zu werden. Verschließt sich der/die Freund/in interpretiert Lale dies als Gleichgültigkeit oder fehlende Zuneigung.

In Freundschaften unter älteren Kindern und auch unter Erwachsenen wird daher erwartet, dass der/die Freund/in dem anderen seine/ihre Empfindungen und Gefühle mitteilt: „Bietet ein Freund dem anderen nur wenig Einblick in seine Gefühlswelt, so wird seine Verschlossenheit leicht als Zeichen mangelnder Zuneigung gedeutet“ (Salisch 1991: 27).

¹⁰³ In der Freundschaftsforschung wird Reziprozität oftmals im Zusammenhang mit *self disclosure* (Selbstenthüllung/Selbstäußerung) untersucht, wobei Studien Geschlechterunterschiede feststellten. Je nach Gesprächsthema würden demnach Frauen eher als Männer zu Mitteilungen und Enthüllungen über die eigene Person tendieren (Alisch/Wagner 2006: 40ff).

11.4 Freundinnengespräche als typisch weibliche ‘kommunikative Praxis’

Das Reden über Probleme, Erlebnisse und Gefühle und die gegenseitige seelische Unterstützung von Freundinnen sind zentrale Dimensionen enger Mädchenfreundschaften. Dies wurde in den oben gebrachten Fallbeispielen deutlich.

Emine (12) sei aus folgenden Gründen mit ihren besten Freundinnen so eng befreundet: „*Also wir kennen uns. Sie sind lieb. Ich kann sie alles erzählen und ich vertraue sie. Und sie helfen mir immer.*“

Für alle Mädchen sind Gespräche mit der besten Freundin oder den besten Freundinnen von großer Bedeutung. Oft treffen sich Mädchen einfach nur um miteinander zu reden, dies muss nicht unbedingt in der privaten häuslichen Sphäre sein, sondern erfolgt durchaus auch im Rahmen gemeinsamer außerhäuslicher Aktivitäten. Der gedankliche und emotionale Austausch mit Freundinnen stellt im Allgemeinen eine typisch weibliche „kommunikative Praxis“ (Breitenbach 2000) dar, die mit den Jahren immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Vertrauen und Intimität sind Voraussetzungen für derartige emotional unterstützende Gespräche zwischen Freundinnen. Vertrauen für Mädchen auf einer höheren Stufe des Freundschaftsverständnisses äußert sich vor allem darin über persönliche und intime Dinge und Themen sprechen zu können ohne der Gefahr sich ein Blöße zu geben oder auf Unverständnis zu treffen. Der intime Austausch kann sich dabei auf alle Lebensbereiche (vgl. Valtin 1991) der Mädchen beziehen, wie Familie und Verwandtschaft, Schule, FreundInnen und Freizeit, aber auch Liebe und Sexualität. Vor allem den besten Freundinnen kommt in diesem Sinne die Rolle der intimen Vertrauten, Gefährtinnen und Ratgeberinnen¹⁰⁴ zu.

Auf die Frage, wofür man denn FreundInnen am meisten benötige, erzählt Lale (14), dass ihre Freundinnen „*am besten für Geheimnisse oder Familienprobleme*“ seien, da sie mit ihrer besten Freundin Amila über alles reden könne:

¹⁰⁴ Das gegenseitige Sich-Anvertrauen von Erlebnissen und Problemen ist allgemein ein besonders wichtiges Motiv von Freundschaften älterer Kinder beziehungsweise von Jugendlichen (Valtin 1991: 94).

„Ich kann mit Amila reden, zum Beispiel ich streite mit meiner Mutter, manchmal, eh nicht immer. Ich kann mit ihr reden und sagen, dass meine Mutter mich nervt und so weiter. Dann gibt sie mir Tipps und sagt ‚mach das nicht‘. Weil wenn ich schuld daran bin, dann sagt sie ‚du bist am falschen Weg‘ oder wenn nicht, sagt sie ‚deine Mutter ist im falschen Weg, sag ihr dass sie das nicht machen soll, weil das ist falsch‘. Wir können so miteinander reden. Das ist gut bei ihr.“

Ihre beste Freundin Amila würde immer ein offenes Ohr für ihre Probleme haben und ihr Ratschläge geben und sie bei Entscheidungen unterstützen. Lale spricht dabei ein Motiv an, dass sich vor allem in den Freundschaften Jugendlicher findet, und zwar dass Gespräche mit dem/der Freund/in der Reflexion eigener Handlungen und Gedanken sowie der Klärung und Lösung von Problemen dienen. Freundschaften und der darin stattfindende Austausch bieten demnach auch eine Lernmöglichkeit (Valtin 1991: 94f). Vor allem jugendliche Mädchen würden mit ihren Freundinnen eine „Gesprächskultur“ etablieren, „in der Alltagserlebnisse und –schwierigkeiten ausgetauscht und bei Bedarf auch schwerwiegende Probleme besprochen werden“ (Kolip 1993: 175). Bezüglich einer Bewältigung von Problemen im Rahmen emotional unterstützender Gespräche sprechen Bütow und Nentwig-Gesemann (2002: 212) von einer „Supervision“ von Problemen mit Freundinnen. Freundschaften können demnach auch als „praktische und orientierende Unterstützungssysteme“ gesehen werden, „die bedeutende Ressourcen für die Subjekte bereitstellen, insbesondere bei der Übung und allmählichen Habitualisierung jugendlicher und geschlechtlicher Darstellungen“ (Jösting 2005: 45). So meint Asiye (13), dass Freundinnen so wichtig für sie seien, um mit ihnen über Geheimnisse sowie anstehende Probleme, Erfahrungen aber auch Ängste und Sorgen zu reden. Dabei erklärt sie gemeinsam mit ihrer Schwester Lale (14), dass diese Probleme mit den Jahren immer mehr geworden seien, und daher auch das Bedürfnis, sich mit einem Freund oder einer Freundin darüber auszutauschen:

Asiye: Als ich zehn war, hatte ich nicht so viele Geheimnisse, auch nicht so viele Probleme. Wenn man älter wird, hat man mehr Probleme.

Lale: Ja die Probleme werden immer mehr (lacht).

Asiye: Man wird verliebt, irgendwas, irgendwas, es reicht.

Lale: Ja das stimmt.

Asiye: Und dann musst du auch mit deinen Freundinnen darüber reden.

Der Großteil der Mädchen ist in einem Alter, in dem sie sich hauptsächlich noch in geschlechtshomogenen Freundesgruppen und Cliques aufhalten, wobei sich aber zunehmend ein vermehrtes Interesse für gegengeschlechtliche Beziehungen und Liebesbeziehungen entwickelt. Vor allem in der beginnenden Pubertät bilden Gespräche über Personen des anderen Geschlechts beliebte Gesprächsimpulse, sogenannte „Verliebtheiten“ werden ausgetauscht und zum zentralen Gesprächsthema zwischen gleichgeschlechtlichen FreundInnenpaaren oder innerhalb von Freundschaftsgruppen, wie im obigen Ausschnitt ersichtlich ist.

Demnach kann die Mädchenfreundschaft „eine für die weibliche Adoleszenz zentrale Beziehungspraxis“ (Breitenbach 2000: 304) darstellen: „Gerade hinsichtlich der Kontakte zum anderen Geschlecht zeigt sich deutlich die Funktion der Mädchengruppe als ‚Arbeitsraum‘. Von den ersten Kontakten am Beginn der Adoleszenz an ist die Mädchengruppe eine unentbehrliche Begleiterin, eine Art Supervisionsgruppe der heterosexuellen Erfahrungen“ (Breitenbach 2000: 311).

Die Tatsache der stetigen Weiterentwicklung in Richtung Pubertät beziehungsweise Erwachsenenalter und die damit einhergehenden Anforderungen an die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Problemen, impliziert daher für manche Kinder, dass FreundInnen ungefähr im gleichen Alter sein sollten. Dies thematisieren Lale (14) und Asiye (13):

Lale: *Es muss auch ein bisschen im gleiche Alter sein.*

Asiye: *Wenn du zu den Kleinen etwas sagst, du sagst irgendwas und die fragen ‚was ist das?‘ Aber echt, sie wissen nicht was das ist.*

Lale: *Sie sind noch nicht in Pubertät, die verstehn das nicht.*

Lale und Asiye gehen im Interview ebenso auf die Bedeutung von Gesprächen mit ihren Freundinnen im Unterschied zu solchen mit ihren Eltern ein:

Lale: *Reden kann man besser, vertrauen, zum Beispiel wenn wir etwas anstellen, wir können es nicht gleich Mutter erzählen, sondern wir gehen gleich zu Freundin und erzählen ihr.*

Asiye: *Und diese Freundin kann dir nicht Internetverbot geben oder irgendwas, aber diese Freundin sagt ‚tu das oder tu das‘, aber Mutter sagt ‚du hast das und das Verbot‘. Dann vielleicht kann sie auch schimpfen oder du musst nachsitzen zuhause so im Zimmer. Aber wenn man zur Freundin geht, diese Freundin sie verpetzt dich doch nicht bei Mutter (...). Mit Freundinnen ist es leichter, echt.*

Freundinnen könne man daher bestimmte Erlebnisse und Geheimnisse anvertrauen, über verbotene Dinge und untersagte Themen sprechen, über die man niemals mit seinen Eltern sprechen würde, vielleicht auch als Schutz vor Bestrafung.

So zeigt sich, dass die Mädchen ihre Freundinnen durchaus als vertrauensvolle Gefährtinnen und Komplizinnen bei Norm- und Grenzüberschreitungen (vgl. Valtin 1991) sehen. Der besondere Stellenwert von FreundInnen in ihrem Leben äußert sich ebenso darin, dass die Bedeutung der Eltern als GesprächspartnerInnen, an die man sich in Problemsituationen wenden und denen man alles anvertrauen kann, mit den Jahren abnimmt.

11.5 Die Rolle der besten Freundin

Für viele Mädchen gelten die besten Freundinnen als die wichtigsten Ansprech- und Vertrauenspersonen. So präsentieren Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005: 151f) in ihrer Studie, dass 83 % der von ihnen in Deutschland lebenden untersuchten Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund die beste Freundin oder den besten Freund als die Person angeben, mit der sie über ihre Ängste, Sorgen und Nöte sprechen können. Dabei stehen die drei besten FreundInnen als Ansprechpersonen an erster Stelle, gefolgt von der Schwester und erst dann der Mutter.

Mädchen haben meiste eine beste Freundin, der im Vergleich zu den anderen Freundinnen eine weitaus größere Bedeutung zukommt. Im Rahmen einer sehr exklusiven Zweierbeziehung verbringen sie sehr viel Zeit beziehungsweise den Großteil ihrer Freizeit mit dieser besten Freundin, denn immerhin sei sie die intime Vertraute, Ratgeberin und feste Gefährtin (vgl. Kolip 1993).

So zeigte sich in den Fallbeispielen, dass Nihal (10) und Lale (14) der Beziehung zu ihrer besten Freundin eine besondere Bedeutung und spezifische Qualität beimessen, denn die beste Freundin wäre mit keinem anderen Mädchen vergleichbar. Mit ihren schulischen Freundinnengruppen unternehmen sie allgemein weniger, beziehungsweise thematisieren sie die Gruppe als Ganzes und als Gemeinschaft eher selten. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu sagen, dass es sich in beiden Fällen auch wirklich um reziproke beste Freundschaften und somit um eine beiderseitige Nennung und wechselseitige Zuneigung und Wertschätzung als „allerbeste“ Freundin handelt. Der Kontakt gestaltet sich in beiden Fällen sehr intensiv. Vertrauen und Intimität werden

durch die Intensität und Exklusivität der Beziehung noch zusätzlich erzeugt, indem Dritte von dieser Zweier-Beziehung ausgeschlossen werden. So werden Mädchenfreundschaften in der Literatur zu Recht als exklusiver im Sinne ausgrenzender Beziehungen von Freundschaftsdyaden beschrieben (vgl. Eder/Hallinan 1978). Allerdings zeigt sich ebenso, dass dies nicht immer bewusst oder aus freiem Willen erfolgt, sondern dass sich dies auch aus einer „Notwendigkeit“ ergeben kann, so wie im Falle Lales (14), deren andere beiden engen Freundinnen sich von ihr distanziert hätten.

Besonders in der Präadoleszenz scheinen gleichgeschlechtliche beste FreundInnen nach Sullivan (1983) von besonderer Bedeutung zu sein. Vor allem die Mädchen würden in ihren engen Freundschaften auf der Suche nach zwischenmenschlicher Nähe sein, die meist nur mit einer sehr engen Freundin erreicht werden könne. Eine besonders enge Freundschaft mit einem einzelnen gleichgeschlechtlichen Freund in der Präadoleszenz bezeichnet Sullivan als „Busenfreundschaft“. Diese Freundschaft sei geprägt durch eine andere Qualität sowie durch ein besonders hohes Maß an emotionaler Verbundenheit und Intimität, und würde sich deutlich zu den Freundschaften jüngerer Kinder unterscheiden.

Im nächsten Kapitel werde ich genauer auf den Aspekt der Exklusivität in Mädchenfreundschaften eingehen und auf damit einhergehende Konflikte zwischen Freundinnen.

11.6 Der „Verlust“ der besten Freundin: Eifersucht und Besitzanspruch

Nachfolgend werde ich einen Ausschnitt aus dem Gespräch der beiden Schwestern Asiye (13) und Lale (14) anführen, in dem Asiye über ihre ehemalige beste Freundin Rabia (14) erzählt. In den vier Jahren, in denen sie gemeinsam die Volksschule besuchten, seien sie unzertrennlich gewesen. Aber dann in der ersten Klasse Hauptschule hätte Rabia sie einfach fallen gelassen, da sie plötzlich ein neues Mädchen in der Klasse zur besten Freundin ernannte, ohne sie zu fragen. Auch dieses neue Mädchen hätte ohne Asiyes Einverständnis einfach ihre beste Freundin „genommen“. Asiye ist deshalb sehr gekränkt und traurig und hat sich von Rabia distanziert. Heute

versuche Rabia ständig wieder mit Asiye befreundet zu sein, aber Asiye könne ihr nicht verzeihen, da sie schon so vieles für sie getan hätte und Rabia sie umgekehrt einfach im Stich gelassen und immer wieder fallen hätte lassen.

„Ich und eine Freundin waren beste Freundin von Volksschule an, nur wir beide. Dann sind wir Haupt 1 gegangen, dann hatten wir mehr Freundinnen, dann in Hauptschule 2 ist eine Mädchen gekommen und diese eine Freundin hat uns nicht gefragt und sie hat sie als beste Freundin genommen, sie hat uns nicht gefragt, sie hat dann gesagt ‚sie ist meine beste Freundin.‘ Ist das so gut Bettina? [...] Eine Freundin von mir hat so gemacht. Ich glaub‘ darum sind wir irgendwie auseinandergelassen. Aber ich mag‘ sie überhaupt nicht. Ich hab‘ meine Hand zu ihr gegeben, einmal, ich hab‘ sie vertraut, sie hat mich in Stich gelassen in 1. Klasse, und ich hab‘ wieder vertraut in Haupt 1, und sie hat wieder neue Mädchen zu uns genommen und sie erwartet von mir, dass ich ihr wieder vertraue und mein Herz gebe und Chancen gebe, aber ich kann es nicht irgendwie. Was würdest du tun an dieser Stelle? [...] Es wird wieder was passieren, ich bin nicht so stark, dass ich alles halten kann, ich hab‘ wegen sie ur viel geweint, jeder hat mir gefragt, ‚was ist passiert?‘ Sie auch und weißt du was sie gesagt hat? ‚Das ist mir egal‘, und ich kann ihr nicht mehr trauen. Sie hat mich drei oder vier Mal fallen lassen.“¹⁰⁵

Aus dem obigen Beispiel geht hervor wie schmerzhaft es für die Mädchen ist, wenn sie ihre beste Freundin „verlieren“, weil sich diese einem anderen Mädchen zuwendet und zur neuen besten Freundin „kürt“. Darin spiegelt sich ebenso ein Ausschließlichkeits- und Besitzanspruch der Mädchen wider, besonders in Bezug auf die „allerbeste“ Freundin. Diese Gegebenheiten können dabei von starker Eifersucht, Streit und Konflikt, sowie von Resignation und Traurigkeit begleitet werden, da die beste Freundin eine so enorme Bedeutung für sie hat.

So erzählt auch die zehn-jährige Gazal, dass sie früher eine beste Freundin hatte, aber dann sei diese mit einem anderen Mädchen „beste Freundin geworden“, daher habe sie jetzt gar keine beste Freundin. Traurig sei sie schon darüber und ein bisschen enttäuscht.

¹⁰⁵ Hier zeigt sich wieder die „Supervision“ von Problemen und die Suche nach Rat und Trost als typisch weibliche kommunikative Praxis, diesmal aber im Rahmen des Gespräches mit Asiyes Schwester und mir.

Insgesamt berichten vier der sechs von mir interviewten Mädchen von den Erfahrungen des „Verlustes“ der besten Freundin oder einer der besten Freundinnen und von Gefühlen der Einsamkeit, Traurigkeit, aber vor allem der Enttäuschung. Sie fühlen sich zum Teil einfach „ausgenützt“. Dabei kann sich der Prozess der Entfernung der besten Freundin oder ihr „Verlust“ unter Umständen über eine längere Zeitspanne ziehen. So empfindet ebenso die im Fallbeispiel dargestellte Lale (14) ein Gefühl des Abgelehnt-Werdens, der Enttäuschung, sowie der Verwunderung und Frustration, da sich ihre zwei sehr engen Freundinnen, aber allen voran eine ihrer zwei besten Freundinnen von ihr distanzierten, da sich Lale verändert hätte und sie lieber mit der anderen Freundin eine „beste Freundschaft“ eingehen wollte.

Hier zeigt sich, dass gerade weil die Mädchen so sehr auf der Suche nach einer intimen und vertrauten „besten“ Freundschaftsbeziehung sind, sie diese Erfahrungen von großer Ablehnung, Traurigkeit aber auch Eifersucht erleben, wenn sie ihre Freundin verlieren.

Klatsch¹⁰⁶ scheint ebenfalls ein wichtiger Aspekt unter Freundinnen zu sein und tritt häufiger als wie bei den Buben auf (vgl. Alisch/Wagner 2006). Dies kam in den Interviewgesprächen mit den Mädchen sehr deutlich zum Ausdruck, die ähnlich wie Lale über Mädchen berichteten, die „hinter ihrem Rücken“ schlecht über sie reden würden. Klatsch und üble Nachrede kämen dabei vor allem in Eifersuchtsszenen oder im Kampf um eine neue (beste) Freundin zum Einsatz. Klatsch über andere Mädchen trägt meines Erachtens dazu bei, die Intimität sowie die Exklusivität mit der Freundin zu verstärken, den alleinigen Besitzanspruch auf eine Freundin zu verwirklichen, sowie die Verschwiegenheit und Loyalität der Freundin auszutesten. Ähnlich wie Geheimnisse verbindet der Klatsch zwei Freundinnen miteinander, indem er durch die bewusste Ausgrenzung anderer Mädchen einen exklusiven Raum zwischen zwei oder mehreren Freundinnen schafft.

So kommt Breitenbach (2000) zu dem Schluss: „Die Freundinnengruppe ist in ihrer Konzeption und Ausgestaltung für ihre Mitglieder sowohl eine liebevolle, unterstützende und kurzweilige als auch eine kontrollierende und möglicherweise einschränkende Gemeinschaft“ (Breitenbach 2000: 304).

¹⁰⁶ Das Sprechen über Abwesende und Klatsch im Allgemeinen sei besonders bedeutend in der mittleren Kindheit (Alisch/Wagner 2006: 89).

11.7 Streit und Konflikte

Bezüglich der Frage, ob es angemessen sei, dass FreundInnen auch hin und wieder streiten, erwidert Asiye (13): *„Ja man muss doch mit Freundinnen streiten, wenn man nicht streitet, ich weiß nicht, aber jede Freundinnen und Freund haben einen Streit, jeder streitet. Unser Streit ist ganz klein, nicht so viel, wenn wir einen Streit haben, wir vergrößern es nicht, es wird nicht größer, es wird nur kleiner (...) am nächsten Tag ist alles in Ordnung.“*

Asiye sieht Streit zwischen FreundInnen als etwas Normales an und betont, dass sie und ihre Freundinnen in einem Streit dazu neigen, ihn schnell wieder zu beseitigen. Dennoch gibt es Anlässe, Erlebnisse und bestehende Konflikte, die nicht durch Streit in dem Sinne gelöst werden können, wie die oben dargestellten Fallbeispiele zeigten.

Gerade der alleinige Besitzanspruch vieler Mädchen auf ihre beste Freundin und die damit verbundene Eifersucht gehen einher mit zahlreichen Konflikten unter Freundinnen. Es wurde ersichtlich, dass auch Dritte für die Abschwächung oder das Ende einer Freundschaft „verantwortlich“ sein können, indem sie als attraktivere FreundInnen erscheinen beziehungsweise die Beziehung grundlegend in Frage stellen können (Alisch/Wagner 2006: 73). Vor allem im Rahmen der Freundschaftsgruppen der Mädchen scheint es sehr oft zu wechselnden „besten“ Freundschaften zu kommen.

Im Rahmen meiner Forschung bestätigte sich das Faktum, dass Mädchen stärker zu Eifersucht neigen als Buben und ebenso von ihren Gleichaltrigen als eifersüchtiger eingeschätzt werden (vgl. Parker et al. 2005).

Gazal (10) zufolge seien Mädchen hinterhältig und „gemein“. Buben hingegen seien aufrichtiger, daher sei sie lieber mit Buben befreundet: *„Weil Mädchen sagen ‚Wenn du mit die befreundet bist, dann sind wir nicht mit dir befreundet‘, und dann sind sie ur gemein, aber bei Buben sind nicht so.“*

Gazal ist allgemein das einzige Mädchen meiner Untersuchung, das äußert, lieber mit Buben befreundet zu sein. Sie gibt außerdem zu, keine beste Freundin zu haben, da sie von dieser sehr enttäuscht wurde. Obwohl sie zwar schon auch Freundinnen in ihrer Klasse habe, finde sie es sehr schade, dass sich diese immer an ihre beste Freundin „ankleben“ und kaum mit anderen Mädchen interagieren und diese zum Teil sogar bewusst ausschließen würden. Auch im folgenden Ausschnitt zeigt sich die Selbsteinschätzung von Mädchen als eifersüchtig:

Interviewerin: Gibt es denn Unterschiede für euch zwischen Buben und Mädchen?

Lale (14): Manchmal gibt es.

Asiye (13): Aber echt, manchmal ist es besser, dass man Buben erzählt, nicht Mädchen.

Lale (14): Weil Mädchen werden gleich eifersüchtig, und es gibt bei Buben nicht so.

Asiye (13): Und wenn sie das gleiche Bub lieben (...) oh Gott.

Lale (14): Ja das ist schlecht.

So deutete Lale (14) an, dass Freundschaften unter Mädchen häufig aufgrund von Eifersucht auseinandergehen würden: *„Wegen Eifersüchtigkeit, wegen Jungen, es passiert oft (...) Buben werden nicht so eifersüchtig, zum Beispiel wenn ich jemanden liebe, er kann ihn auch nicht lieben (lacht).“*

Dies trifft besonders auf Lale als ältestes Mädchen des Horts zu. Gerade in der Phase der Adoleszenz kann es zu derartigen Konflikten zwischen Mädchen aufgrund von Buben und damit einhergehenden Eifersuchtsszenen kommen. Während die jüngeren Mädchen noch kein großes Interesse am anderen Geschlecht bekunden, ist dies bei den älteren Mädchen Emine (12), Azra (12), Asiye (13) und Lale (14) doch der Fall. Einen wirklichen Freund habe allerdings noch keine von ihnen gehabt.

Gerade für Lale (14) scheint das Verhalten von Freundinnen in Zusammenhang mit einer (potentiellen) Liebesbeziehung ein besonders wichtiges Thema zu sein. So findet sie, dass man nicht immer, aber in gewissen Fällen seine Liebe der Freundschaft „opfern“ müsse, besonders einer guten Freundschaft. Sie habe dies für eine ihrer engen Freundinnen getan, aber diese habe dies nicht einmal bemerkt beziehungsweise auch nicht gewürdigt. Dies sei der Grund warum sie sich nicht mehr so gut mit ihrer Freundin verstanden habe und es zu Konflikten gekommen sei:

„Zum Beispiel man muss auch Liebe für Freundschaft opfern, weil ich hab‘ meine Liebe für meine Freundin geopfert, aber sie hat es nicht einmal gespürt. Sie hat es nie getan, deswegen haben wir uns nicht so gut verstanden (...) Zum Beispiel meine beste Freundin damals, wir, wir sind überall einkaufen gegangen, in Geschäfte, ins Park. Auf einmal sie kommt und sagt, dass sie mit ihm ausgehen will. Ich finde das irgendwie komisch, ich opfere für sie meine Liebe, so große Liebe und sie spürt es nicht und sie macht es noch weiter.“

11.8 Freundschaften mit dem anderen Geschlecht

Außer Gazal (10), die angibt lieber mit Buben befreundet zu sein, betonen die Mädchen in den Gesprächen den Aspekt, dass man Buben nicht in dem gleichen Ausmaße wie den Mädchen Vertrauen schenken könne da sie Geheimnisse unverschämt weitersagen würden. Dies zeigt wiederum den großen Stellenwert von Vertrauen und Intimität in ihren Freundschaften.

So gibt Emine (12) an, kein richtiges Interesse an einer Freundschaft mit einem Buben zu haben. Mit Buben spiele oder unterhalte sie sich nur selten. Auch Nihal (10) und Azra (12) haben keine „Bubenfreunde“, denn Mädchen seien ihnen lieber und nur ihnen könnten sie vertrauen. Außerdem könne man mit Buben „nicht über alles“ reden, denn sie würden sich nur über Fußballspiele und Computerspiele unterhalten: „Bestimmte Probleme können nur mit Mädchen aus der Sicht von Mädchen besprochen werden, weil nur Mädchen sie verstehen können, eben weil sie Mädchen sind“ (Breitenbach 2000: 306).

Im Kontext gegengeschlechtlicher Freundschaften zeigt sich wiederum die elterliche Einflussnahme. So antworte Gazal (10) auf die Frage, ob sie ebenso Buben und somit ihre Schulfreunde zu sich nachhause einlade: „*Ich darf keine Buben einladen, nur Mädchen.*“ Auch die anderen Mädchen geben an, dass sie sich zwar im Park mit Buben treffen dürfen, und dies natürlich unvermeidbar ist, aber dass sie sonst eher nichts alleine mit Buben unternehmen, Ausnahmen stellen unter Umständen jedoch ihre Cousins dar.

An den Buben schätzen die Mädchen im Allgemeinen den „nicht zickigen“, nicht eifersüchtigen sowie direkten Umgang, daher habe Asiye (13) zum Beispiel neben ihren Freundinnen auch so viele „Kumpels“ in der Klasse. Aber dennoch vertraue sie ihnen keine Geheimnisse an, beziehungsweise spreche sie nicht mit ihnen über intime Themen und Probleme:

Asiye: Ich trau‘ einem Bub nicht.

Interviewerin: Wirklich nicht?

Asiye: Nein echt nicht, ich kann nicht trauen, ich trau‘ keinem Bub.

Interviewer: Aber du hast ja gesagt, dass du viele ‚Bubenfreunde‘ hast?

Asiye: Ja ich hab 'ur viele Bubenfreunde, so Kumpels, wir haben oft viel Spaß, aber ich trau' keinem, ich kann nur Mädchen glauben.

Lale: Aber ich vertrau' Jungen auch nicht, nicht alle, ich hab' bis jetzt nur einen vertraut (...) Buben darf man nicht vertrauen, die sagen weiter.

11.9 Die Freundinnengruppen

Bei den von mir untersuchten Mädchen zeigt sich fast durchgängig eine exklusive Zweierbeziehung mit der besten Freundin, die in eine Freundinnengruppe eingebunden ist, die sich meist aus Klassenkameradinnen zusammensetzt, die selbst wiederum sehr oft aus anderen exklusiven Zweierbeziehungen besteht. Aktivitäten mit der gesamten Freundinnengruppe werden eher selten von den Mädchen unternommen, da sie sich kaum außerhalb der Schule treffen. Lediglich Emine (12) gibt an, sich regelmäßig mit ihren drei besten Freundinnen zu treffen, häufiger jedoch mit ihrer besten Freundin Hacer.

Für die Freizeitgestaltung ist daher die beste Freundin von zentraler Bedeutung, mit ihr wird in der Regel die meiste Zeit verbracht (vgl. Heitmeyer et al. 1997)¹⁰⁷. Da der gedankliche und emotionale Austausch vordergründige Motive in den Freundschaften der Mädchen sind, und Vertrauen als wichtigste Voraussetzung einer engen Freundschaftsbeziehung verstanden wird, kann dieses hohe Maß an Intimität und Vertrauen nicht so leicht mit einer großen Gruppe von Freundinnen sondern eher mit einigen wenigen besten Freundinnen realisiert werden (vgl. Rubin 1981). Aus diesen Gründen scheint es so, dass die Mädchen eher kleinere Gruppen oder Zweier-Gruppen bevorzugen.

¹⁰⁷ Heitmeyer et al. (1997) stellten beispielsweise fest, dass rund die Hälfte der Buben mit türkischem Migrationshintergrund sehr viel Freizeit mit der Clique verbringt, während die Mädchen dies mit einer einzelnen Freundin tun.

12 Wichtige Elemente und Dimensionen in den Bubenfreundschaften

12.1 Gemeinsame Aktivitäten mit Freunden

Ein zentrales Element in den Freundschaftsbeziehungen der Buben ist ihre geteilte Vorliebe für Fußball. So treffen sich die Buben fast jeden Nachmittag oder Abend nach der Schule oder dem Hort sowie beinahe jedes Wochenende mit ihren Freunden im Park um Fußball zu spielen.

Timur (10)¹⁰⁸ erzählt über die gemeinsamen Aktivitäten mit seinen besten Freunden: *„Ich spiel‘ immer mit meinen Freunden Fußball, vier Jahre lang schon. Wir treffen uns immer Park und gehen spazieren. Oder wir gehen Rad fahren. Im Sommer wir gehen auch Freibad.“*

Eine andere außerhäusliche Aktivität mit Freunden neben den gemeinsamen Treffen und Spielen im Park stellt das Spaziergehen beziehungsweise „Herumspazieren“ in ihrem Wohngebiet dar, das von den Buben explizit als wichtiger Fixpunkt in ihrer Freizeitgestaltung genannt wird. Die Spaziergänge verlaufen meist über vertraute Routen, vorbei an bestimmten Plätzen und dienen oft dem Erkunden neuer Wege, Straßen und Gegenden. Während dieser Ausgänge beobachten sie die Leute und das Geschehen und unterhalten sich. Saffet (13) und Murat (13) gehen auch des Öfteren gemeinsam mit ihren Freunden in ein nahe gelegenes Einkaufszentrum, aber einfach nur um zu schauen und nichts zu kaufen.

Ahmet (10) und Timur (10) sind zum Beispiel begeisterte Radfahrer, gemeinsam mit einem dritten Freund aus dem Hort, unternehmen sie vor allem an den Wochenenden Ausfahrten mit dem Rad, wobei der Park wiederum den Treffpunkt und Ausgangspunkt ihrer Ausflüge bildet.

¹⁰⁸ Timur geht in die vierte Klasse Volksschule und besucht seit drei Jahren den Hort. Er wurde in Österreich geboren. Er hat eine achtzehn-jährige Schwester und einen dreiundzwanzig-jährigen Bruder, der bereits verheiratet ist und ein Kind hat.

Bei den Freunden stehen gemeinsame sportliche Aktivitäten¹⁰⁹ und sonstige gemeinsame Unternehmungen an der Tagesordnung und werden zumeist auch einem Treffen „um nur zu reden“, wie es die Mädchen tun, vorgezogen (vgl. Kolip 1993).

In der privaten Sphäre zuhause treffen sich die Buben eher selten. Meist kommen sie dann mit ihren Freunden zusammen, wenn es darum geht, sich gemeinsam Fußballspiele der türkischen Vereinsmannschaften oder der türkischen Nationalmannschaft im Fernsehen anzuschauen. So erzählt Murat (13), dass sich die Buben seiner Freundesgruppe regelmäßig zu derartigen Ereignissen einladen, wobei die nahegelegene Moschee ebenso als Raum für diese Treffen genutzt werde.

Auch das gelegentliche gemeinsame Computerspielen oder Playstation-Spielen mit Freunden, vor allem in der kalten Jahreszeit, wird von den Buben genannt, und scheint ein wichtiger Faktor ihrer kindlichen oder jugendlichen Lebenswelten zu sein. Der Computer oder andere technische Geräte können daher als wichtige Freizeit- und Spielgeräte angesehen werden. Technik sei nach Jösting (2005: 268)¹¹⁰ eine „zentrale kollektive Praxis heranwachsender Jungen“ und könne im Rahmen ihrer Freundschaften einen großen Raum einnehmen.

12.2 Vertrauen

Vertrauen ist auch in Bubenfreundschaften eine wichtige Dimension und wird von den Buben vor allem in Hinblick auf das Bewahren von Geheimnissen thematisiert.

So bekräftigt Ahmet (10) im Gespräch, dass man darauf vertrauen können müsse, dass FreundInnen Geheimnisse für sich behalten. Für ihn stellt das Teilen und vor allem das Geheimhalten von Geheimnissen ein zentrales Motiv und überhaupt eine Grundvoraussetzung von Freundschaft dar. Denn wenn ein Freund Geheimnisse weitererzählen würde, so sagt Ahmet: „*dann werd ich nicht mit ihm Freund*“.

Yusuf (11) erzählt, dass er nur seinen zwei besten Freunden Ahmet und Ramiz Geheimnisse anvertraue, und dass er sich darauf verlasse, dass die beiden Buben sie

¹⁰⁹ Dem entspricht sehr, dass Männerfreundschaften eher über „gemeinsame, nach außen gerichtete Aktivitäten definiert sind, während Frauenfreundschaften von der gegenseitigen Kenntnis und Sorge füreinander gekennzeichnet sind“ (Kolip 1993: 84).

¹¹⁰ Sabine Jösting (2005) beschäftigte sich mit Bubenfreundschaften in der Adoleszenz und im Speziellen wie Buben in diesem Alter Beziehungen zu ihren Peers gestalten und welche Bedeutung sie diesen Beziehungen beimessen. Dabei fokussierte sie auf gleichgeschlechtliche Freundschaften beziehungsweise geschlechtshomogene Freundesgruppen.

niemanden weiter erzählen, ebenso würden dies seine Freunde umgekehrt auch von ihm erwarten.

Auf die Frage was allerdings passieren würde, wenn einer seiner FreundInnen doch nicht so verschwiegen wäre, antwortet er: *“Wär das nicht gut (...) und trotzdem bin ich noch mit ihm Freund, weil nur für ein Geheimnis wird‘ ich nicht so gleich nicht Freund mit ihm sein“*, da sie einfach so gute Freunde für ihn seien, auf die er nicht verzichten wolle. Aber dies sei bis jetzt nicht vorgekommen.

In diesem Zusammenhang erzählt Yusuf von einem Freund, mit dem er jetzt allerdings nicht mehr befreundet ist, da dieser Sachen machte, die er nicht mochte und die ihn sehr ärgerten. Zum Beispiel versteckte dieser Freund manchmal seine Schulsachen in der Klasse, die er dann stundenlang suchen musste. Er sei somit nicht sehr verlässlich, loyal und daher auch nicht sehr vertrauensvoll gewesen. Denn von einem Freund erwarte Yusuf, dass dieser ihn unterstütze und nicht grundlos ärgere oder hintergehe, all das beinhalte ebenso Vertrauen für ihn.

Vertrauen ist daher für Yusuf eine sehr wichtige Freundschaftsdimension. Geheimnisse erzählt er bewusst nur seinen Freunden, und nicht seinem nur um ein Jahr jüngeren Bruder Tolga, der ebenfalls den Hort besucht. Denn sein Bruder „petze“ sogar bei seinen Eltern, da er kein einziges Geheimnis für sich behalten könne. Da er ihm daher nicht trauen könne, komme es manchmal zu Streitereien: *„Meinem Bruder vertraue ich eh nicht [...] Aber für mich wär auch wichtig, wenn ich meinem Bruder vertrauen kann“*.

Für Saffet (13) sei es selbstverständlich, dass Geheimnisse unter seinen FreundInnen und vor allem innerhalb seiner Freundesgruppe bleiben. Bisher habe niemand seine Verschwiegenheit gebrochen. So ist es ebenfalls für Murat (13) wichtig, dass FreundInnen Geheimnisse für sich behalten, wobei er aber meint, dass es auf das Geheimnis und seine Relevanz ankäme, denn es gäbe auch nicht „so schlimme“ Geheimnisse. Rubin (1981: 97) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass es sich in den Freundschaften von Buben eher um „Gruppengeheimnisse“ handle und nicht so sehr um persönliche und intime Inhalte wie in den Mädchenfreundschaften. Dies könnte auch der Grund sein, warum ein eventuelles Weitersagen von Geheimnissen bei den Buben nicht immer so „gravierende“ Konsequenzen habe.

12.3 Unterstützung, Loyalität und Verbundenheit

Im Allgemeinen wird von den Buben die gegenseitige Unterstützung von FreundInnen¹¹¹ sehr oft thematisiert. So erzählt Murat (13): „*Helfen ist schon wichtig. Dass Freunde zu dir halten, und ähm zusammenhalten halt.*“ So laufe es zum Beispiel bei einem verbalen „Angriff“ von Buben auf seine Person folgendermaßen ab: „*Jemand beschimpft mich, zuerst gehen meine Freunde los, dann komm‘ ich. Wir gehen sie an, sie laufen alle weg.*“ Es zeigt sich, dass die Buben auf die Unterstützung und Solidarität ihrer Freunde großen Wert legen. Dies beinhaltet im Grunde ein gewisses Maß an Vertrauen, Loyalität und Verbundenheit.

Die anderen Buben betonen ebenso die gegenseitige Hilfe von Freunden bei Hausübungen und Schularbeiten, wie unter anderem im Fallbeispiel Yusufs (11) und Saffets (13) ersichtlich wird.

Im Laufe des Gesprächs mit Murat (13) kristallisierte sich heraus, dass eigentlich sein siebzehn-jähriger „Lieblingscousin“¹¹² namens Abdullah sein allerbesten Freund ist. Auf diesen Cousin kamen wir allerdings erst zu sprechen, als ich mich nach seinen in Wien lebenden Cousinen und Cousins erkundigte und ob er mit diesen auch Kontakt habe. Als Begründung für dieses enge Freundschaftsverhältnis erklärt Murat: „*Wenn ich Hilfe brauche, hilft er mir alles, immer. Was ich mache, macht er, wir verstehen uns einfach. [...] Er hat sich schon auf mich gefreut wie ich Baby war.*“

Abdullah kommt regelmäßig zu den gemeinsamen Fußballspielen Murats‘ und Saffets‘ Freundesgruppe in den Park. Auch die Wochenenden verbringt Murat sehr oft bei seinem Cousin zuhause, wobei sie unter anderem Computerspielen oder Fernsehen. Im Vergleich zu seinem zweiten besten Freund Saffet (13), den ich im Fallbeispiel dargestellt habe, sei Abdullah eben ein noch etwas besserer Freund, da Abdullah ihn schon als Baby gekannt habe, ihn von allen am besten kennen und ihn immer unterstützen würde.

¹¹¹ Nach Jösting (2005: 9) seien freundschaftliche Beziehungen unter Jungen ein innerhalb der Jugendforschung eher vernachlässigtes Thema, zudem würde das Gruppenleben männlicher Jugendlicher selten unter dem Begriff Freundschaft thematisiert werden: „Die geschlechtshomogene Jungengruppe wird häufig als eine das Individuum einschränkende, selten als stärkende Instanz betrachtet“. Zudem würde der Blick sehr einseitig sein und im Zentrum der deutschsprachigen Forschung zu männlichen Jugendlichen das Themenfeld der Gewalt dominieren (vgl. Jösting 2005: 9, Riegel/Geisen 2007).

¹¹² Auch mit seinen anderen Cousins und Cousinen verstehe sich Murat ganz gut, aber mit diesen sei er nicht in dem Sinne befreundet.

Hier zeigt sich wiederum die Unterstützung von Freunden, die Murat so schätzt, sowie die Bedeutung gemeinsamer Aktivitäten. Diese gemeinsamen Aktivitäten, Erfahrungen und Erlebnisse führten zu einer gewissen Nähe und emotionalen Verbundenheit zwischen den beiden Buben, auch aufgrund der langen Dauer ihrer Freundschaftsbeziehung und der darin stattfindenden Unterstützung seitens seines älteren Cousins.

Intimität ist zwar meist kein „offen sichtbares“ Element in den Bubenfreundschaften, dennoch konnte ich im Hort sowie im Park sehr oft beobachten, dass die Buben ihre Freunde durchaus sehr herzlich begrüßen und einander manchmal sogar dabei umarmen.

12.4 Das Fußballspiel als ‘kollektive sportliche Freizeitpraxis’

Der Sport und der Fußball im Besonderen nehmen in den Freundschaften der Buben einen wesentlichen Stellenwert ein. Dabei stellt das Fußballspielen ein gewünschtes beziehungsweise fast schon „gefordertes“ gemeinsames Hobby mit ihren Freunden dar: „*Jeder mag Fußball*“ äußern Timur (10), Saffet (13) und Murat (13). Dass ein Bub nicht Fußball spiele, das gäbe es praktisch nicht, denn „*alle Buben spielen Fußball*“ (Timur 10). Das tägliche Fußballspielen im Park kann somit als eine „kollektive sportliche Freizeitpraxis“ (Jösting 2005: 248) der Buben angesehen werden.

Auch eine Sportlichkeit des Freundes an sich ist in gewisser Art und Weise erwünscht, dies zeigte sich in der Antwort Saffets (13) zu Beginn. Ein Freund solle nicht nur daneben sitzen und zuschauen, sondern sich aktiv am Fußballspiel beteiligen. Die gleichen Lieblingsmannschaften müssen sie allerdings nicht haben. Freunde, die nur zuhause sitzen und Bücher lesen, seien somit nicht interessant für die Buben.

Das Fußballspiel stellt im Allgemeinen auch ein geeignetes Praxisfeld und Mittel von Buben dar, ihre Männlichkeit unter Beweis zu stellen. Profilierungs- und Wettbewerbsgedanken sind zwar nicht immer, aber dennoch sehr oft wichtige Elemente darin (Jösting 2005: 313f). So findet Murat (13), dass Fußball eine ausschließlich männliche sportliche Aktivität sei. Wenn Mädchen gegen seine Freundesgruppe spielen würden, dann nehme er diese ohnehin nicht als ernste GegnerInnen wahr.

Obwohl Saffet (13) sagt: „*Wir spielen meistens einfach nur zum Spaß. Wir spielen eh nicht so ernst (lacht)*“, treten dennoch manchmal Streit und Konflikte zwischen

Freunden auf. Wenn es Streit gäbe, dann werde dieser aber meist schnell und direkt ausgetragen, zu körperlichen Handgreiflichkeiten käme es äußerst selten. Dass Schimpfwörter oft sehr schnell ausgesprochen werden, konnte ich bei meinen teilnehmenden Beobachtungen durchaus beobachten, aber diese seien oft gar „*nicht so ernst*“ gemeint. Zu Konflikten komme es im Allgemeinen eher mit außenstehenden Buben und gegnerischen Spielgruppen.

Im Rahmen des Fußballspielens werden daher ebenso Aspekte von Loyalität innerhalb der Freundesgruppe, sowie gegenseitiger Respekt, Achtung, Mut und Männlichkeit relevant und sichtbar.

In den Interviewgesprächen wird dennoch deutlich, dass die Gemeinschaft ein zentrales Element im Ausüben des gemeinsamen Fußballspielens darstellt. So erzählt Saffet (13): „*Die Gemeinschaft ist wichtig wenn wir Fußballspielen. Wir sind alle zusammen und wir sehn' uns immer. Wenn einer einmal nicht in Park kommt, dann kommt er nächste Tag. Wir spielen oft ganzen Tag.*“

Durch den häufigen Kontakt mit ihren Freunden und das Teilen gemeinsamer sportlicher Aktivitäten¹¹³, Unternehmungen und auch Erfolge (so etwa in Bezug auf das Besiegen gegnerischer Gruppen) entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, das für die Buben sehr wichtig zu sein scheint. So betont Jösting (2005: 246f), dass die wichtigste Bedeutung der sportlichen Praxis die „Eingebundenheit in eine männliche Gemeinschaft“ sei.

So könne das gemeinsame Fußballspiel für heranwachsende Buben in ihren geschlechtshomogenen Gruppen nach Jösting (2005) drei symbolische Bedeutungen haben: Einerseits diene es als ein Symbol heterosexueller Männlichkeit, zweitens als Legitimation des Ausschlusses von Mädchen aus der Bubenfreundschaft und damit zugleich „in Verbindung als Illustration der großen Bedeutung einer männlichen Gemeinschaft“ (Jösting 2005: 248).

Nach Jösting sei daher Emotionalität in diesen geschlechtshomogenen Spiel- und Freundesgruppen durchaus vorhanden: Der gemeinsame Sport beziehungsweise das gemeinsame Spielen¹¹⁴ ermögliche emotionale Nähe zu anderen Buben und ein

¹¹³ Neben einem „aktiven und freudigen Zusammensein“ würden gemeinsame Unternehmungen mit den männlichen FreundInnen ein „freundschaftsförderndes Entwicklungspotenzial“ inkludieren, „das einen exklusiven Beziehungsgehalt und emotionale Verbundenheit schafft“ (Stiehler 2003: 218).

¹¹⁴ Weiter könne es den Freunden Rückhalt und Bestätigung bieten, und sie in eine männliche Gemeinschaft beziehungsweise Gruppe integrieren, die für sie eine gewisse Beständigkeit beinhalte (Jösting 2005: 128).

ausgeprägtes Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl (Jösting 2005: 248f). Geborgenheit und Sicherheit können auch in der geschlechtshomogenen Freundesgruppe gegeben sein, sowie sich ebenso eine bestimmte Intimität und Exklusivität der Freundschaftsbeziehungen entwickeln kann (Jösting 2005: 250).

Bei Buben äußere sich Intimität¹¹⁵ vor allem über das Teilen gemeinsamer Erfahrungen, Erlebnisse und freizeittechnischer Aktivitäten, die ein Gefühl von Vertrautheit und Gemeinschaft erzeugen (vgl. Stiehler 2003, Wagner 1994).

12.5 Gespräche mit Freunden

Mit ihren Freunden unterhalten sich die Buben im Hort sehr oft über ihre türkischen Lieblingsfußballmannschaften und aktuelle Fußballspiele im Fernsehen. Sie unterhalten sich ebenso häufig über Computer- oder Playstation-Spiele, die sie neu gekauft haben und die sie momentan begeistern. Aber auch Erlebnisse in der Schule und gemeinsame Fußballspiele im Park bilden beliebte Gesprächsinhalte.

Allgemein stehen Gespräche über Fußball, Sport, Technik, Computerspiele und Autos im Mittelpunkt der Konversationen der Buben, Persönliches und emotionale Befindlichkeiten werden hingegen kaum thematisiert. Es zeigt sich daher, dass der emotionale und gedankliche Austausch, der in den Mädchenfreundschaften einen so großen Raum einnimmt, nicht in gleicher Art und Weise für die Buben von Bedeutung ist (vgl. Salisch 1991, Kolip 1993).

Auf die Frage ob es Murat (13) wichtig sei mit seinen Freunden zu reden, meinte er: *„Naja mittel, also Mädchen reden über Liebe und so Sachen, aber (...) mittel halt.“* Dann stellte ich ihm die Frage mit wem er denn eigentlich über seine Probleme spreche. Diese Frage stieß eindeutig auf ein gewisses Unverständnis seitens des Buben, da er mich verwundert fragte: *„Wie meinst du das ein Problem?“* Als ich ihm erklärte, was es für Probleme geben könnte, wie etwa Konflikte mit FreundInnen, Eltern oder in der Schule, herrschte kurzes Schweigen, er versuchte eine Antwort zu finden. Dann entgegnete er, dass er mit einem Problem zu seiner Lehrerin gehen würde. Probleme in dem Sinne wie die Mädchen diese schilderten, scheint Murat also nicht zu haben

¹¹⁵ Wagner (1994) spricht in diesem Zusammenhang von einer geschlechtstypischen Ausdrucksform von Intimität.

beziehungsweise er gibt sie nicht zu. Zudem kann er Probleme nicht konkretisieren. Probleme werden daher in einer gewissen Art und Weise negiert beziehungsweise zurückgewiesen, es gäbe keine Probleme in seinem Leben, oder anscheinend nicht solche, über die er mit jemanden reden müsse oder mit seinen Freunden oder Eltern spreche.

Auch Saffet (13) meint, dass er seinen Freunden zwar alles erzählen könne, aber dass ein gegenseitiges Ansprechen und Thematisieren von Problemen innerhalb ihrer Freundesgruppe nicht üblich sei, ebenso bestätigen dies die anderen Buben.

In den Interviews wird deutlich, dass Probleme und Befindlichkeiten in Bubenfreundschaften so gut wie nie direkt¹¹⁶ und gezielt angesprochen beziehungsweise hinterfragt werden (Stiehler 2003: 221). Gegenseitiges Sich-Anvertrauen von Gefühlen und Erlebnissen, ein Beraten in Notsituationen oder eine „Supervision“ von Problemen ist in ihren Freundschaften keine derart übliche kommunikative Praxis.

Buben sprechen in der Regel seltener in einer Problemsituation mit ihren FreundInnen (vgl. Kolip 1993). Im Allgemeinen scheinen Männer und Buben solche emotionalen Gesprächssituationen seltener herbeizuführen beziehungsweise aufzusuchen als Frauen und Mädchen, auch ein Bedürfnis danach scheint nicht in dem gleichen Maße gegeben zu sein (Alisch/Wagner 2006: 56), wie das Beispiel Murats zeigt.

So meint Jösting (2005: 91f), dass es für eine Selbstdefinition als Bub wichtig sei, nach außen ein problemloses Leben zu führen, denn ein Eingestehen von Problemen und Ängsten könne unter Umständen Schwäche und Unmännlichkeit symbolisieren. Maskuline Verhaltensnormen und Geschlechterrollen, sowie Wettbewerbs- und Konkurrenzverhalten spielen hier eine entscheidende Rolle, die Suche nach Rat und Hilfe gelte als „unmännlich“ (Kolip 1993: 175).

Timur (10) ist dagegen der einzige Bub, der tatsächlich zugibt, mit seiner Mutter zu reden, wenn er ein Problem habe oder traurig sei. Er ist insgesamt der einzige der fünf Buben, der immerhin zugibt, Probleme zu haben. Ich denke allerdings, dass er diese Aussage unter Umständen nicht vor seinen Freunden äußern würde.

So zeigen Studien ebenso, dass Buben und Männer dazu neigen, Probleme mit Personen des weiblichen Geschlechts zu besprechen (vgl. Kolip 1993). Dies würde mit Timur und

¹¹⁶ Stiehler (2003: 221) bezeichnet dies als „Vermeidung von Direktheit“, die ein charakteristisches Element der Kommunikation unter männlichen FreundInnen sei.

Murat übereinstimmen, die angeben mit ihrer Mutter beziehungsweise ihrer Lehrerin über eventuell auftretende Problemlagen zu sprechen.

Dieser Befund konnte in Kolips (1993) Studie bestätigt werden: „Jungen (und Männer) können sich an diesem Punkt auf weibliche Sozialisationserfahrungen verlassen. Um es zuzuspitzen: Wo Jungen lernen, sich Konkurrenzkämpfen auszusetzen und ihre Probleme für sich zu behalten, lernen Mädchen, ‚emotionale Antennen‘ auszubilden und empathisch zu sein. Wenn Jungen ihre Probleme, Wut und Ärger loswerden wollen, dann greifen sie auf die geübten Zuhörerinnen zurück, da sie aufgrund der Konkurrenzorientierung nicht gelernt haben, eine eigene unterstützende Gesprächskultur auszubilden“ (Kolip 1993: 175).

Aus den Interviews geht dennoch hervor, dass Gespräche auch für die Buben zentral sind, so sind es ebenso Gespräche über Mädchen und dem Alter entsprechende erste „Verliebtheiten“. Murat (13) erzählt beispielsweise, dass sich die Freunde seiner Freundesgruppe gegenseitig erzählen, welches Mädchen ihnen zurzeit gefalle. Die Freunde übernehmen dann in Folge die Aufgabe, diesem Mädchen von der Zuneigung des Freundes zu berichten beziehungsweise diese zu übermitteln, wenn ein Freund sie dazu bitte und sich schäme es selbst zu tun. Meistens sprechen also die Freunde der Buben das betreffende Mädchen an, weil sie selber keinen Mut dazu haben. Natürlich sind die Buben aber immer wieder „Hänseleien“ dabei ausgesetzt, und nicht immer ist eine hundertprozentige Ernsthaftigkeit im Spiel. Außerdem hat es den Anschein, dass nicht immer alles den Freunden erzählt und offenbart wird.

Dennoch zeigt sich, dass es in den Freundschaftsbeziehungen der Buben ebenfalls darum geht, Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht und diesbezügliche Vorstellungen zu bearbeiten.

12.6 Die Interviewsituation und die Bedeutung von Alter und Geschlecht

Die von mir interviewten Buben erzählten, bis auf einen Buben, allgemein nicht so bereitwillig über ihre Freundschaften, wie dies die Mädchen taten. Einerseits denke ich, dass das Thema Freundschaft beziehungsweise allgemein soziale Beziehungen und deren Wertigkeit kein für sie vertrautes Gesprächsthema darstellte. Andererseits schien sie ebenso die Gesprächssituation mit einer Frau, die zwar älter, aber durchaus von manchen Kindern erst als achtzehn-Jährige eingeschätzt wurde, in gewisser Weise zu überfordern beziehungsweise nicht sehr angenehm für sie zu sein. So konnte auch Sabine Jösting (2005) in ihrer Untersuchung von Freundschaften dreizehn- bis siebzehn-jähriger männlicher Jugendlicher eine gewisse Zurückhaltung sowie Befangenheit der Buben spüren über das Thema der Freundschaft zu reden.

Ich nahm daher in den Interviewgesprächen mit den Buben eine eher „nachfragende“ Haltung ein, im Unterschied zu den Gesprächen mit den Mädchen, die mehr narrative Elemente enthielten, da sie einfach aus sich selbst heraus erzählten und dies Großteils sehr genossen. Ebenfalls bei gezielten Nachfragen waren die von mir interviewten Buben nicht immer bereit näher auf die Fragen einzugehen oder nicht immer im Stande, diese zu beantworten. Sie waren insgesamt etwas wortkarg, vielleicht stellten aber manche meiner Fragen für sie „peinliche“ Themen dar, über die sie bewusst nicht sprechen wollten.

Da die Buben mit ihren Freunden wenig oder kaum über Gefühle, Probleme und soziale Beziehungen sprechen und diese thematisieren, scheint es, dass es ihnen allgemein schwerer fällt, über Freundschaft und deren für sie wichtigen Dimensionen und Prinzipien zu reden, da das Reflektieren über die persönliche Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen keine für sie derart übliche kommunikative Praxis darstellt.

12.7 Streit und Konflikte

Die Buben vermitteln in den Interviewgesprächen, dass sie sehr selten oder kaum Streit oder Konflikte mit ihren Freunden haben. Demnach können sich Streitereien manchmal im Zuge des Fußballspielens oder anderer wettbewerbsorientierter Spiele in der Schule oder im Park ergeben. So erzählt Yusuf (11), dass sein bester Freund manchmal auf ihn böse sei, wenn er beim Spielen gegen eine gegnerische Gruppe aus dem Fußballfeld schieße. Selten komme es bei den Buben jedoch zu größeren verbalen oder körperlichen Auseinandersetzungen und oft handle es sich dabei nur um Spaß¹¹⁷.

Timur (10) gesteht, dass er manchmal mit seinem besten Freund Ahmet (10) streite, als Grund nennt er jedoch sein eigenes Fehlverhalten: „*Manchmal mache ich Fehler*“. Er findet es normal, dass sich FreundInnen hin und wieder streiten, immerhin habe dies bis jetzt noch keine seiner Freundschaftsbeziehungen beendet.

Ausschließlichkeits- und Besitzansprüche auf einen besten Freund sowie damit einhergehende Eifersuchtsszenen, wie dies bei den Mädchen auftritt, sind keine übliche Praxis in den Freundschaften der Buben.

Auch aufgrund von Mädchen, so Murat (13) und Saffet (13), sei es noch zu keinen Konflikten gekommen. Es sei außerdem unvorstellbar, dass dadurch ihre Freundschaftsgruppe auseinanderbrechen könnte. Die beiden Buben vermitteln aber allgemein in den Gesprächen, dass sie noch kein großes Interesse an einer Freundin und an einer Liebesbeziehung haben beziehungsweise geben sie dies mir gegenüber nicht zu. Es scheint, dass den Freundesgruppen der Buben momentan noch eine wesentlich höhere Bedeutung zukommt als dem Interesse am anderen Geschlecht und an einer heterosexuellen Beziehung. Ebenso geben die drei anderen Buben an, noch kein ernsthaftes Interesse an einer Freundin zu haben, wobei sie dennoch manche Mädchen „*ganz nett*“ fänden. Aber in diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass sie immerhin noch sehr jung sind.

¹¹⁷ Salisch formuliert zu dieser Thematik: „In Auseinandersetzungen mit ihren Freundinnen dürften Mädchen sich eher emotional engagiert und verbindlich zeigen als Jungen mit ihren Freunden“ (Salisch 1991: 18).

12.8 Freundschaften mit dem anderen Geschlecht

Die Buben berichten zwar, dass sie auch Freundinnen haben, diese gehören jedoch nicht zu ihren engen FreundInnen oder Freundschaftsgruppen.

Murat (13) antwortet auf die Frage, warum er lieber mit Buben befreundet sei: *„Mädchen können nicht so gut Fußballspielen wie Buben. Sie dürfen nicht raus öfters. Mit denen (...) weiß nicht, Buben sind cooler, Mädchen sind auch cool¹¹⁸, aber eher zickig und so.“*

Mädchen seien keine „Kumpel“ wie die Buben, da sie einfach nicht so „cool“ und außerdem zickig und eifersüchtig seien. Als weitere Gründe für seine Präferenz nennt Murat einerseits sportliche Fähigkeiten und Begabungen von Buben, wobei sich wiederum zeigt, dass das Fußballspielen ein sehr wichtiger Lebensbereich und auch ein wichtiger Aspekt in seinen Freundschaftsbeziehungen zu sein scheint. Andererseits spricht er an, dass es Mädchen seines Alters nicht in dem gleichen Ausmaß gestattet sei, ihre Freizeit außerhalb des Hauses und mit FreundInnen zu verbringen. Dennoch erzählt Murat, dass er in der Klasse circa vier Freundinnen habe, die er des Öfteren im Park treffe. Ihnen erzähle er sogar manchmal Geheimnisse, allerdings verabrede sich Murat immer nur mit seinen Freunden.

So berichtet Saffet (13): *„Viele Mädchen in meine Klasse kenn‘ ich schon seit Volksschule, ich kann sie schon Geheimnisse erzählen.“* Zwar seien ihm Buben als Freunde lieber, aber er verstehe sich ebenso mit den Mädchen.

Yusuf (11) entgegnet, dass er zwar mit den Mädchen in der Klasse und in seinem Hort oft etwas spiele, zum Beispiel Karten- oder Brettspiele, aber wirkliche Freundinnen in dem Sinne habe er nicht: *„Wirkliche Freundinnen hab‘ ich nicht. Im Hort spiel‘ ich immer mit Sabah und Nihal UNO, aber sonst eigentlich nicht.“*

¹¹⁸ Es scheint fast so, dass er sich mit der Aussage *„Mädchen sind auch cool“* als „normaler“ und heterosexueller Bub darstellen möchte, der selbstverständlich auch an Mädchen interessiert ist.

12.9 Die Freundesgruppen

Im Unterschied zu den Mädchen unternehmen die Buben ihre Aktivitäten oder sportlichen Betätigungen sehr oft mit der gesamten Freundesgruppe. Sobald sie frei haben, sei es nach der Schule oder dem Hort, oder an den Wochenenden, suchen sie die Gemeinschaft ihrer Gruppe beziehungsweise mehrere Freunde auf. Obwohl die Buben durchaus meist einen oder zwei beste Freunde haben, und manchmal auch mit diesen etwas alleine unternehmen (wie das Beispiel Murats und seines Cousins zeigt), steht dennoch die gesamte Freundesgruppe im Mittelpunkt ihrer Freizeitgestaltung und nicht einzelne darin befindliche exklusive und einander ausschließende Freundespaare. Buben wären nach Rubin (1981) eher dazu bereit, Dritte zuzulassen und den Freund mit anderen zu teilen, denn ohne diese Voraussetzung könne auch keine Gemeinschaft entstehen: „Jungen neigen dazu, die Gruppe als eine kollektive Einheit aufzufassen, und betonen Loyalität und Solidarität; Mädchen sehen die Gruppe mehr als ein Netz von intimen Zwei-Personen-Freundschaften an“ (Rubin 1981: 94f).

So betonen die Buben ebenso in meiner Untersuchung den hohen Stellenwert der gesamten Freundesgruppe im Rahmen gemeinschaftlicher Fußballspiele oder anderer Unternehmungen (vgl. Jösting 2005). Dieses Gemeinschaftsgefühl wurde in dem Sinne nicht von den Mädchen thematisiert. Sie unterstreichen eher eine enge, vertrauensvolle und intime Beziehung mit einigen wenigen oder mit einer einzigen Freundin, nämlich ihrer besten Freundin. Während Mädchen also besonderen Wert auf Vertrauen und Intimität legen, sind für Buben die Werte der Kameradschaftlichkeit, Gemeinschaft, Loyalität und gegenseitigen Unterstützung von hoher Relevanz. Dies sei auch der Grund weshalb keine so starken Eifersuchtsgefühle, wie sie bei den Mädchen in diesem Alter auftreten, entstehen (Rubin 1981: 97).

13 Conclusion

Die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, die ich im Rahmen meiner Forschung untersuchte, sind in vielfältige soziale Netzwerke, Peer-Gruppen und Freundschaftsgruppen eingebunden. Dabei stellen besonders ihre Freundschaftsbeziehungen bedeutende Sozialformen ihrer Lebenswelten dar. Mit FreundInnen verbringen die Kinder und Jugendlichen nicht nur einen Großteil ihrer Schul- und Freizeit und somit ihres Lebensalltages, sondern diese gemeinsam verbrachte Zeit beinhaltet besonders wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten und Gefühlsinhalte, die sie in der Art und Weise nur mit Gleichaltrigen und im Speziellen mit ihren FreundInnen erleben.

Mit ihren FreundInnen teilen die Kinder und Jugendlichen ein gemeinsames „Kind-Sein“ oder „Jung-Sein“ im Sinne eines gemeinsamen Generationenschicksals und damit gleiche zu bewältigende Entwicklungsaufgaben. Zudem teilen sie mit ihren FreundInnen meist ein Migrationsschicksal und die Tatsache, dass sie in einer von kultureller Vielfalt und pluralen Lebenswelten gekennzeichneten Umwelt aufwachsen. Diese ethnische und kulturelle Pluralität der Bevölkerung, mit der die heutige Generation aufwachsender Kinder und Jugendlicher in Wien konfrontiert ist, spiegelt sich nicht nur in ihren Schulen, in ihren Klassenzimmern und Freizeiträumen, sondern auch in ihren ganz persönlichen Peer-Kulturen und somit in ihren Freundschaftsgruppen wider, die sich meist aus Kindern verschiedenster ethnischer Zugehörigkeit zusammensetzen.

Sehr oft schließen sie ihre Freundschaften mit Kindern türkischer Herkunft. Darüber hinaus sind Freundschaften mit Kindern und Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien häufig. Besonders auffällig ist, dass die Hälfte der Kinder eine/n beste/n Freundin/Freund anderer ethnisch-nationaler Herkunft hat. „Österreichische“ FreundInnen haben die Kinder kaum, wobei sich in diesem Zusammenhang die besuchten Schulformen, die ethnische Zusammensetzungen ihrer Schulklassen und ihrer Wohnumgebungen als relevante Einflussgrößen zeigen.

Die engen Freundschaftsgruppen der Kinder und Jugendlichen sind durchgehend gleichgeschlechtlich und meist annähernd alters-homogen ausgerichtet. Eine

Homophilie in ihren Freundschaften zeigt sich somit hauptsächlich bezüglich des Alters und des Geschlechts, nicht jedoch hinsichtlich der Ethnizität.

Ihre Freundschaftsbeziehungen schließen die Kinder und Jugendlichen besonders häufig im sozialen Kontext der Schule, vielfach sind ihre besten FreundInnen gleichzeitig KlassenkameradInnen. Aufgrund der Zeitdauer, die sie dort verbringen und den besonderen Leistungsanforderungen, kommt den FreundInnen gerade in der Schule hinsichtlich gegenseitiger Unterstützungsleistungen ein besonderer Stellenwert zu.

Ebenso stellt der Hort neben der Schule einen wichtigen sozialen Raum der Freundschaftsbildung dar, in dessen Rahmen einerseits neue freundschaftliche Beziehungen geschlossen werden, andererseits bestehende Freundschaften aufrechterhalten und intensiviert werden können. Dennoch ist zu sagen, dass nicht alle Kinder und Jugendliche Freundschaften mit den Kindern in ihrem Hort unterhalten.

Eine entscheidende Gelegenheitsstruktur für das Knüpfen neuer Kontakte und Freundschaften stellen im Allgemeinen die zahlreich in Wien vorhandenen Parkanlagen dar. Im Rahmen ihrer kindlichen und jugendlichen Lebenswelten nehmen diese für die Kinder und Jugendlichen einen zentralen Stellenwert ein, da sie ihnen wichtige Freizeit- und Sozialräume für vielfältige soziale Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und ethnischer Zugehörigkeit zur Verfügung stellen.

Im Rahmen meiner Forschung zeigte sich, dass die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund zahlreiche Freundschaften zu ihren ebenso in Wien lebenden Cousins oder Cousinen (im Einzelfall auch Nichten und Neffen) pflegen. Dabei gestaltet sich der „*face-to-face*“-Kontakt teils sehr intensiv und kann zu besonders vertrauten und intimen Freundschaftsbeziehungen führen.

Obwohl ein Prozess des Miteinander-Bekanntwerdens bei den Kindern und Jugendlichen schnell voranschreiten kann, wird doch das Entstehen einer Freundschaft mehrheitlich als ein Entwicklungsprozess gesehen, der Zeit in Anspruch nimmt und in dem Zuneigung und Sympathie, aber auch Vertrauen entstehen sowie eine „Grundlage“ ihrer Beziehung gefunden werden muss. Im Allgemeinen sind eine gemeinsame Interessens- oder Aktivitätsbasis und ein regelmäßiger Kontakt für die Entwicklung und Intensivierung ihrer Freundschaften wichtig. Einige Kinder bezeichnen dennoch ihre SchulfreundInnen, die sie nur im Rahmen des Unterrichtes treffen, explizit als ihre FreundInnen als auch besten FreundInnen.

Im Allgemeinen sind den Kindern und Jugendlichen häufig stattfindende gemeinsame Interaktionen und Aktivitäten besonders wichtig bei ihren (aller)besten FreundInnen oder ihren engsten FreundInnen. Diese sehr engen Freundschaftsbeziehungen entstehen sehr oft durch das Eingebunden-Sein in einen gemeinsamen Alltag, der wiederum die Intimität, emotionale Nähe und Verbundenheit zusätzlich verstärkt. Intimität und Vertrauen kann somit durch eine Übereinstimmung in den wichtigen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen sowie durch gemeinsame Interessen, Hobbies, Einstellungen und Werte erzeugt werden.

Für alle von mir befragten Mädchen und Buben haben FreundInnen einen großen Stellenwert. Manche von ihnen vergleichen sie in ihrer Bedeutung sogar mit den Beziehungen zu ihren Geschwistern. Was ihnen allerdings in Freundschaften besonders wichtig ist, hängt von der persönlichen Entwicklung, dem Alter und vom Geschlecht der Kinder ab.

Dennoch zeigte sich, dass FreundInnen die Kinder und Jugendlichen nicht nur vor Langeweile und Einsamkeit schützen, sondern diese ebenso wichtige Bezugspersonen für sie darstellen, von denen sie in schwierigen Lebensphasen und bei anstehenden Entwicklungsaufgaben Unterstützung erhalten. Von ihren FreundInnen bekommen sie nicht nur Rat, Trost und Hilfe sondern auch Zuneigung, Anerkennung und Wertschätzung. Für die Kinder und Jugendlichen sind FreundInnen daher vertraute GefährtInnen und KomplizInnen. Mit ihnen können sie ihre kindlichen und jugendlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Grenzüberschreitungen ausleben und ihnen Geheimnisse und andere persönliche und intime Belange anvertrauen. In ihrer Gesellschaft können sie aber vor allem ganz Sie-Selbst-Sein, da sie mit ihresgleichen und damit vor elterlicher Autorität geschützt sind.

Besonders wichtig in ihren Freundschaften ist den Mädchen der gedankliche und emotionale Austausch mit ihren Freundinnen. Eine Grundvoraussetzung dafür stellt jedoch ein hohes Maß an Vertrauen dar. Dies beinhaltet ein Sich-Aussprechen-Können mit Freundinnen und gegenseitiges Sich-Anvertrauen von Problemen, Gefühlen und intimen Belangen, die sich auf alle Lebensbereiche beziehen können. Diese „kommunikative Praxis“ dient vor allem der Klärung und Lösung von Problemen und Gedanken und entspricht sehr stark einem „therapeutischen“ Charakter von Freundschaftsbeziehungen. Ihre Freundinnen sehen die Mädchen daher vor allem als intime Vertraute, Gefährtinnen und Ratgeberinnen an, wobei speziell der Beziehung zur

besten Freundin eine spezifische Qualität beigemessen wird, in der ein sehr hohes Maß an Intimität und Vertrautheit herrscht. Sehr wichtig ist es den Mädchen dabei, eine „allerbeste“ und ihnen „treu-ergebene“ Freundin zu haben, die sie umgekehrt ebenso als beste Freundin ansieht. Daneben kommt im Rahmen ihrer Freizeitgestaltung der besten Freundin die größte Bedeutung zu.

Zentrale Werte in Freundschaften stellen für die Mädchen im Allgemeinen Vertrauenswürdigkeit, Aufrichtigkeit, Empathie, Sensibilität und Intimität dar. Mit ihren Freundinnen wollen die Mädchen aber nicht nur Gespräche führen, sondern ebenso viel Zeit im Rahmen inner- und außerhäuslicher Aktivitäten und gemeinsamer Hobbies verbringen, wobei der Spaß ein wertvolles Element darin darstellt.

Den Buben mit türkischem Migrationshintergrund in meiner Forschung sind regelmäßig stattfindende Aktivitäten mit ihren besten und engen Freunden besonders wichtig. Ein verbindendes Element ihrer Freundschaftsbeziehungen ist ihre geteilte Vorliebe für das Fußballspielen mit ihren Freundesgruppen im Park. In diesem Sinne kann durchaus gesagt werden, dass ihre gemeinsamen meist sportlichen Freizeitaktivitäten als eine Art „Beziehungsträger“ fungieren. Dennoch beruhen ihre Freundschaftsbeziehungen nicht auf diesen Aktivitäten, sondern auf den Gefühlsinhalten, Erinnerungen und Erlebnissen, die im Rahmen dieser entstehen. Besonders wichtig ist den Buben ein Gefühl von Gemeinschaft, das sich in den gemeinschaftlichen Unternehmungen ihrer Freundesgruppen äußert. Wichtige Werte in ihren Freundschaften sind außerdem Loyalität, Solidarität, Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft sowie Vertrauenswürdigkeit. Emotionale Hilfe im Sinne unterstützender Gespräche fordern sie zwar kaum, aber umso mehr erwarten sie soziale Hilfe sowie ein solidarisches und loyales Verhalten ihrer Freunde. Außerdem ist es ihnen wichtig, Freunde zu haben, die lustig und unterhaltend sind.

In den oben gebrachten Ausführungen zeigt sich, dass die von mir beforschten Kinder und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen ihre Freundschaften und besonders ihre engen Freundschaften nicht nur als bloße Spielgemeinschaften und „Unterhaltung“ sehen, sondern als besondere zwischenmenschliche Beziehungen, an die sie bestimmte Erwartungen, Anforderungen und Verbindlichkeiten stellen. Auch sie orientieren sich daher an den Freundschaftsprinzipien von Gleichheit und Reziprozität und äußern einen Wunsch nach Gleichrangigkeit sowie Wechselseitigkeit in ihren

Freundschaftsbeziehungen. Somit fordern sie als wichtige Eigenschaften eines Freundes oder einer Freundin Freundlichkeit, Wertschätzung, Aufrichtigkeit, Loyalität, Hilfsbereitschaft, Vertrauenswürdigkeit und Verlässlichkeit.

So zeigt sich im Allgemeinen, dass die Kinder und Jugendlichen auf die wechselseitige Unterstützung von FreundInnen großen Wert legen. Diese Unterstützung erfolgt sehr oft im schulischen Kontext, so etwa im Rahmen von Hausübungen, sowie bei persönlichen Problemen und Notlagen, und kann sich auf alle Lebensbereiche erstrecken. In diesem Sinne werden Kinder- und Jugendfreundschaften in der Literatur zu Recht als Quelle sozialer Unterstützung und als bedeutsame soziale Ressourcen thematisiert, auf die sich die Kinder stützen können. Es zeigte sich, dass Freundschaftsbeziehungen für die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund wichtige soziale Ressourcen zur Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung darstellen.

14 Bibliographie

Abrahams, Ray (1999): Friends and Networks as Survival Strategies in North-East Europe. In: Bell, Sandra/Coleman, Simon (Hg.) (1999): The anthropology of friendship. Oxford u.a.: Berg, 155-168.

Alisch, Lutz-Michael/Wagner, Jürgen W. L. (2006): Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung. In: Alisch, Lutz-Michael/Wagner, Jürgen W. L. (Hg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim u.a.: Juventa, 11-91.

Alisch, Lutz-Michael/Wagner, Jürgen W. L. (2006): Zur Analyse von Freundschaftsprozessen: Observationale Modellierungen. In: Alisch, Lutz-Michael/Wagner, Jürgen W. L. (Hg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim u.a.: Juventa, 183- 265.

Allan, Graham A. (1989): Friendship: Developing a sociological perspective. New York u.a.: Harvester Wheatsheaf (Studies in sociology).

Allan, Graham A. (1996): Kinship and friendship in modern Britain. Oxford u.a.: Oxford University Press (Oxford modern Britain).

Altmann, Uwe (2010): Beziehungsregulation in Kinderfreundschaften- eine Prozessstudie zu Geschlechterunterschieden. In: Haring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 105- 122.

Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena (Hg.) (1995): Youth cultures: A Cross-cultural Perspective. London: Routledge.

Amit-Talai, Vered (1995): Conclusion: The 'multi' cultural of youth. In: Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena (Hg.) (1995): Youth cultures: A Cross-cultural Perspective. London: Routledge, 223-233.

Argyle, Michael/Henderson, Monika (1986): Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens. Paderborn: Jungfermann.

Atabay, Ilhami (1998): Zwischen Tradition und Assimilation: Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Auhagen, Ann E. (1991): Freundschaft im Alltag: Eine Untersuchung mit dem Doppeltagebuch. Bern u.a.: Huber.

Auhagen, Ann E. (1993): Freundschaft unter Erwachsenen. In: Auhagen, Ann E./Salisch, Maria von (Hg.) (1993): Zwischenmenschliche Beziehungen. Göttingen u.a.: Hogrefe, 215-233.

Barcellos Rezende, Claudia (1999): Building Affinity through Friendship. In: Bell, Sandra/Coleman, Simon (Hg.) (1999): The anthropology of friendship. Oxford u.a.: Berg, 79-97.

Bauböck, Rainer (2001): Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt: Grundsätze für die Integration von Einwanderern. In: Volf, Patrik-Paul/Bauböck, Rainer (2001): Wege zur Integration: Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava, 11-45.

Baudler, Bernhard A. (1996): „Nobody will ever know what takes place in initiation ceremonies.“ Das Schweigen der Jüngeren und die Macht der Älteren: Beispiele zur Erwachsenenzentriertheit in der Ethnologie. In: Dracklé, Dorle (Hg.) (1996): Jung und wild: Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin u.a.: Reimer, 118-151.

Bell, Robert R. (1981): Worlds of friendship. Beverly Hills u.a.: Sage (Sociological observations; 12).

Bell, Sandra/Coleman, Simon (Hg.) (1999): The anthropology of friendship. Oxford u.a.: Berg.

Bell, Sandra/Coleman, Simon (1999): The Anthropology of Friendship: Enduring Themes and Future Possibilities. In: Bell, Sandra/Coleman, Simon (Hg.) (1999): The anthropology of friendship. Oxford u.a.: Berg, 1-19.

Binder, Susanne/Gröpel, Wolfgang (2009): Interkulturalität: Migration – Schule-Sprache. In: Six-Hohenbalken, Maria A./Tošić, Jelena (Hg.) (2009): Anthropologie der Migration: Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas WUV, 284-301.

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann.

Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, John G. (Hg.) (1986): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York u.a.: Greenwood Press, 241-258

Brain, Robert (1976): Friends and Lovers. New York: Basic Books.

Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz: Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen: Leske & Budrich.

Bryceson, Deborah/Vourela, Ulla (2002): Transnational Families in the Twenty-first Century. In: Bryceson, Deborah/Vourela, Ulla (Hg.) (2002): The Transnational family: New European frontiers and global network. Oxford u.a.: Berg, 3-30.

Bütow, Birgit/Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Mädchen – Cliques – öffentliche Räume. In: Hammer, Veronika/Lutz, Ronald (Hg.) (2002): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung: Theoretische Ansätze und empirische Beispiele. Frankfurt a. M. u.a.: Campus-Verlag, 192-236.

Bukowski, William M./Newcomb, Andrew F./Hartup, Willard W. (Hg.) (1996): The company they keep: Friendship in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrier, James G. (1999): People Who Can Be Friends: Selves and Social Relationships. In: Bell, Sandra/Coleman, Simon (Hg.) (1999): The anthropology of friendship. Oxford u.a.: Berg, 21-38.

Christensen, Pia/Prout, Alan (2006): Anthropological and Sociological Perspectives on the Study of Children. In: Greene, Sheila/Hogan, Diane (Hg.) (2006): Researching Children's Experience: Approaches and Methods. London u.a.: Sage, 52-60.

Clark, Alison (2006): The Mosaic Approach and Research with Children: In: Lewis, Vicky/Kellet, Mary/Robinson, Chris/Fraser, Sandy/Ding, Sharon (Hg.) (2006): The Reality of Research with Children and Young People. London u.a.: Sage, 142-161.

Cohen, Yehudi A. (1961): Patterns of friendship. In Cohen, Yehudi A. (Hg.) (1961): Social Structure and Personality: A Casebook. New York: Holt-Rinehart-Winston, 351-386.

Corsaro, William A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousands Oaks u.a.: Pine Forge Press.

Corsaro, William A./Eder, Donna (1990): Children's peer cultures. In: Annual Review of Sociology, 16, 197-220.

Crul, Maurice/Vermeulen, Hans (2003): The Second Generation in Europe. In: International Migration Review, 37 (4), 965 -986.

Damon, William (1990): Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Denscombe, Martyn/Szulc, Halina/Patrick, Caroline/Wood, Ann (1986): Ethnicity and Friendship: The contrast between sociometric research and fieldwork observation in primary school classrooms. In: British Educational Research Journal, 12 (3), 221-235.

Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000: 13. Shell-Jugendstudie. Opladen.

Dracklé, Dorle (1996): Jung und wild: Zur Einführung. In: Dracklé, Dorle (Hg.) (1996): Jung und wild: Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin u.a.: Reimer, 7-13.

Dracklé, Dorle (1996): Kulturelle Repräsentationen von Jugend in der Ethnologie. In: Dracklé, Dorle (Hg.) (1996): Jung und wild: Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin u.a.: Reimer, 14-53.

Duben, Alan (1982): The significance of family and kinship in urban Turkey. In: Kağıtçibasi, Cigdem (Hg.) (1982): Sex Roles, Family and Community in Turkey. Bloomington: Indiana University, 73-99 (Turkish Studies; 3)

Eder, Donna/Hallinan, Maureen T. (1978): Sex differences in children's friendships. In: American Sociological Review, 43, 237-250.

Erwin, Phil (1993): Friendship and Peer Relations in Children. Chichester u.a.: Wiley.

Fassmann, Heinz/Münz, Rainer (1995): Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen. Wien: Jugend & Volk.

Fassmann, Heinz (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien: Drava.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas WUV.

Frønes, Ivar (1994): Dimensions of Childhood. In: Qvortrup, Jens/Bardy, Marjatta/Sgritta, Giovanni/Wintersberger, Helmut (Hg.) (1994): Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics. Aldershot u.a.: Avebury, 145-164.

Furman, Wyndol/Buhrmester, Duane (1985): Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. In: Developmental Psychology, 21, 1016-1024.

Geisen, Thomas (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 27-59.

Gestring, Norbert/Janßen, Andrea/Polat, Ayça (2006): Prozesse der Integration und Ausgrenzung: Türkische Migranten der zweiten Generation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Goodman, Lenn E. (1996): Friendship in Aristotle, Miskawayh and al-Ghazali. In: Leaman, Oliver (Hg.) (1996): Friendship East & West: Philosophical Perspectives. Surrey: Curzon Press, 164-191.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1997): Cultural identity and diaspora. In: Woodward, Kathryn (Hg.) (1997): Identity and Difference. Thousand Oaks u.a.: Sage, 51-59.

Hamidullah, Muhammad (1983): Der Islam: Geschichte, Religion, Kultur. Aachen: Islamisches Zentrum.

Handel, Gerald (1988): Introduction. In: Handel, Gerald (Hg.) (1988): Childhood socialization. New York: De Gruyter, xi-xiii.

Hannerz, Ulf (1992): Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning. New York u.a.: Columbia University Press.

Haug, Sonja (2003): Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. Unterschiede in der Ausstattung mit sozialem Kapital bei jungen Deutschen und Immigranten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55 (4), 716-736.

Heath, Sue/Brooks, Rachel/Cleaver, Elizabeth/Ireland, Eleanor (2009): Researching Young People's Lives. Los Angeles u.a.: Sage.

Heidbrink, Horst (2009): Face-to-Face und Side-by-Side: Frauen- und Männerfreundschaften. Ergebnisse der psychologischen Freundschaftsforschung. In: Labouvie, Eva (Hg.) (2009): Schwestern und Freundinnen: Zur Kulturgeschichte weiblicher Kommunikation. Köln u.a.: Böhlau, 35-57.

Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Herwartz-Emden, Leonie (2003): Einleitung: Geschlechterverhältnis, Familie und Migration. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hg.) (2003): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Göttingen: V & R Unipress, 9-50.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2005): Schule und Arbeitsmarkt ethnisch segmentiert? Einige Bemerkungen zur ‚Zweiten Generation‘ im österreichischen Bildungssystem. In: Binder, Susanne/Akkilic, Senol (Hg.) (2005): Heraus-Forderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des "UN international migrant's day". Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung d. Universität Wien, 191-211.

Hurrelmann, Klaus (1995): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim u.a.: Juventa (Grundlagentexte Soziologie).

Husserl, Edmund (1954): Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie. In: Biemel, Walter (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (Husserliana Band VI) Den Haag, 314-348.

James, Allison (1995): Talking of Children and Youth. Language, Socialization and Culture. In: Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena (Hg.) (1995): Youth cultures: A cross cultural perspective. London: Routledge: 43-62.

James, Allison/Prout, Alan (1997): Introduction. In: James, Allison/Prout, Alan (Hg.) (1997): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London u.a.: Falmer Press, 1-6.

James, Allison/Prout, Alan (1997): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, Allison/Prout, Alan (Hg.) (1997): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London u.a.: Falmer Press, 7-33.

Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften: Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kehl-Bodrogi, Krisztina (1988): Die Kızılbaş/Aleviten: Untersuchungen über eine esoterische Glaubensgemeinschaft in Anatolien. Berlin: Schwarz.

Kennedy, Robinette (1986): Women's friendships on Crete: A psychological perspective. In: Dubisch, Jill (Hg.) (1986): Gender and Power in Rural Greece. Princeton: Princeton University Press, 121-138.

Kohlbacher, Josef/Reeger, Ursula (2007): Wohnungsgröße und Wohnungskosten von AusländerInnen in Österreich. In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien: Drava, 328-330.

Kolip, Petra (1993): Freundschaften im Jugendalter: Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung. Weinheim u.a.: Juventa (Jugendforschung).

Kon, Igor S. (1979): Freundschaft. Geschichte und Sozialpsychologie der Freundschaft als soziale Institution und individuelle Beziehung. Reinbek: Rowohlt.

Kondzialka, Heidi (2005): Emanzipation ist Ehrensache. Netzwerkbeziehungen, Sexualität und Partnerwahl junger Frauen türkischer Herkunft. Marburg: Tectum.

Krappmann, Lothar (1993): Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.) (1993): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied u.a.: Luchterhand, 365-376.

Laerke, Anna (1998): By means of re-membering: Notes on a fieldwork with English children. In: Anthropology Today; 14 (1), 3-7.

Maccoby, Eleanor E. / Jacklin, Carol N. (1974): The Psychology of Sex Differences. Stanford: Stanford University Press.

Madsen, Peter (2002): Introduction. In: Madsen, Peter/Plunz, Richard (Hg.) (2002): The Urban Lifeworld: Formation, Perception, Representation. London u.a.: Routledge, 1-41.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Beltz.

Marbach, Jan H. (2007): Verwandtschaft und Freundschaft im Licht familienbezogener Umfragedaten: Empirische Befunde und theoretische Folgerungen. In: Schmidt, Johannes F. K./ Guichard, Martine/ Schuster, Peter/Trillmich, Fritz (Hg.)

(2007): Freundschaft und Verwandtschaft: Zur Unterscheidung und Verflechtung zweier Beziehungssysteme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 65-98.

McGuire, Brian P. (1988): Friendship & Community: The Monastic Experience 350-1250. Kalamazoo, Michigan: Cistercian Publications (Cistercian studies series; 95)

Mead, Margaret (1928): Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization. New York: William Morrow & Company.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster u.a.: Waxmann.

Merkens, Karin (2000): Kinderfreundschaften: Bedeutung, Probleme, Diskussion. Münster u.a. : Lit.

Möwe, Ilona (2000): Umstrittene Grenzen: Untersuchungen über Geschlecht und sozialen Raum in einer türkischen Stadt. Hamburg: LIT (Interethnische Beziehungen und Kulturwandel; 39).

Nardi, Peter M. (1992): "Seamless Souls": An Introduction to Men's Friendships. In: Nardi, Peter M. (Hg.) (1992): Men's Friendships. London: Sage, 1-14 (Research on Men and Masculinities Series)

Nauck, Bernhard/Kohlmann, Annette (1998): Verwandtschaft als soziales Kapital-Netzwerkbeziehungen in türkischen Migrantenfamilien. In: Wagner, Michael/Schütze, Yvonne (Hg.) (1998): Verwandtschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema. Stuttgart: Enke, 203-235 (Der Mensch als soziales und personales Wesen; 14)

Nötzoldt- Linden, Ursula (1994): Freundschaft: Zur Thematisierung einer vernachlässigten soziologischen Kategorie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

O' Connor, Pat (1992): Friendships between women: A critical review. New York u.a.: Guilford Press (The Guilford Series on Personal Relationships).

Olwig, Karen Fog/Gulløv, Eva (2003): Towards an anthropology of children and place. In: Olwig, Karen Fog/Gulløv, Eva (Hg.) (2003): Children's places: Cross-cultural perspectives. London u.a.: Routledge, 1-19.

Oswald, Hans (2008): Sozialisierung in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz, 321-332.

Oswald, Hans/Krappman, Lothar (1984): Konstanz und Veränderung in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4 (2), 271-286.

Paine, Robert (1969): In Search of Friendship: An Exploratory Analysis in "Middle-Class" Culture. In: Man New Series, 4, 505-524.

Paine, Robert (1999): Friendship: The Hazards of an Ideal Relationship. In: Bell, Sandra/Coleman, Simon (Hg.) (1999): The anthropology of friendship. Oxford u.a.: Berg: 39-58.

Parekh, Bhikhu (1994): An Indian View of Friendship. In: Rouner, Leroy S. (Hg.) (1994): The Changing Face of Friendship. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 95-113.

Parker, Jeffrey G./Low, Christine M./Walker, Alisha R./Gamm, Bridget K. (2005): Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. In: Developmental Psychology, 41 (1), 235-250.

Parsons, Talcott (1942/1964): Essays in Sociological Theory. Chicago: Free Press.

Pekrun, Reinhard/Helmke, Andreas (1993): Schule und Kindheit. In: Marckfeld, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.) (1993): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied u.a.: Luchterhand, 567-576.

Pfänder, Petra/Turhan, Fügen (1990): Türkische Mädchen und Freizeit: Eine Untersuchung zum Thema Stellenwert von freier Zeit und „Frei-Zeit“-Angeboten aus Sicht türkischer Mädchen. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales.

Pflüger-Schindlbeck, Ingrid (1989): „Achte die Älteren, liebe die Jüngeren“: Sozialisierung türkisch-alevitischer Kinder im Heimatland und in der Migration. Frankfurt a. M.: Athenäum.

- Piaget, Jean (1972):** Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann.
- Pitt-Rivers, Julian (1973):** The Kith and the Kin. In: Goody, Jack (Hg.) (1973): The Character of Kinship. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 89-105.
- Qvortrup, Jens (1994):** Childhood Matters: An Introduction. In Qvortrup, Jens/Bardy, Marjatta/Sgritta, Giovanni/Wintersberger, Helmut (Hg.) (1994): Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot u.a.: Avebury, 1-23.
- Rasuly-Paleczek, Gabriele (1995):** Turkish Migrants in Austria. In: Les Annales de l'Autre Islam. Turcs d'Europe et d'ailleurs, 3, 177-203.
- Rasuly-Paleczek, Gabriele (1996):** Some Remarks on the Study of Household Composition and Intra-Family Relations in Rural and Urban Turkey. In: Rasuly-Paleczek, Gabriele (Hg.) (1996): Turkish Families in Transition. Frankfurt a. M.: Lang, 1-44.
- Rasuly-Paleczek, Gabriele (2008):** „Den Jüngeren küsse ich die Augen, den Älteren küsse ich die Hände“: Zum guten Benehmen in der türkischen Gesellschaft. In: Wernhart, Karl R./Wagner, Helmut (Hg.) (2008): Kulturen des Benehmens: Aufsatzsammlung. Wien: Feldmann, 119-136.
- Reed-Danahay, Deborah (1999):** Friendship, Kinship and the Life Course in Rural Auvergne. In: Bell, Sandra/Coleman, Simon (Hg.) (1999): The anthropology of friendship. Oxford u.a.: Berg: 137-154.
- Reinders, Heinz (2004):** Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 121-145.
- Reinders, Heinz (2010):** Peers und Migration- zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Haring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palantien, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 123-140.
- Reitzle, Matthias/Riemenschneider, Uta (1996):** Gleichaltrige und Erwachsene als Bezugspersonen. In: Silbereisen, Rainer K./ Vaskovics, László A. /Zinnecker, Jürgen

(Hg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996: Opladen: Leske & Budrich, 301- 313.

Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung: Frankfurt a. M.: IKO.

Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 7-23.

Rohlf, Carsten (2010): Freundschaft und Zugehörigkeit – Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In: Harring, Marius/Bähm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 61-71.

Rubin, Gayle (1975): The Traffic in Women: Notes on the ‚Political Economy‘ of Sex. In: Reiter, Rayna (Hg.) (1975): Toward an Anthropology of Women. New York: Monthly Review Press.

Rubin, Zick (1981): Zick Rubin: Kinderfreundschaften. Stuttgart: Klett-Cotta (Das Kind und seine Entwicklung)

Salisch, Maria von (1991): Kinderfreundschaften: Emotionale Kommunikation im Konflikt. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Salisch, Maria von (2007): Freundschaften und ihre Folgen für die Entwicklung. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang (Hg.) (2007): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, 336-346 (Handbuch der Psychologie; 7),

Sari, Sonja (2007): Heiratsalter, Scheidungsraten und interethnische Eheschließungen. In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien: Drava, 201-205.

Schiffauer, Werner (1983): Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schiffauer, Werner (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: Eine Ethnographie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schiffauer, Werner (2002): Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: Schiffauer, Werner/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.) (2002): Staat - Schule - Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern. Münster u.a.: Waxmann, 1-19.

Schiffauer, Werner/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.) (2002): Staat - Schule - Ethnizität : Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern. Münster u.a.: Waxmann.

Schinkel, Andreas (2003): Freundschaft. Von der gemeinsamen Selbstverwirklichung zum Beziehungsmanagement- Die Verwandlung einer sozialen Ordnung. Freiburg u.a.: Alber.

Schütze, Yvonne (2007): Auf dem Wege zur Freundschaft? Alte Eltern und ihre erwachsenen Kinder. In: Schmidt, Johannes F. K./ Guichard, Martine/ Schuster, Peter/Trillmich, Fritz (Hg.) (2007): Freundschaft und Verwandtschaft: Zur Unterscheidung und Verflechtung zweier Beziehungssysteme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 97-114.

Schulze, Erika (2007): „Und ich fühl mich als Kölner, speziell als Nippeser“. Lokale Verortung als widersprüchlicher Prozess. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 97-110.

Schumann, Olaf (2005): Freundschaft, Gastfreundschaft, Asyl – Islam. In: Klöcker, Michael, Tworuschka, Udo (Hg.) (2005): Ethik der Weltreligionen: Ein Handbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 107-108.

Schwartzman, Helen B. (2001): Introduction: Questions and Challenges for a 21st-Century Anthropology of Children. In: Schwartzman, Helen B. (Hg.) (2001): Children and Anthropology. Perspectives for the 21st Century. Westport u.a.: Bergin & Garvey, 1-13.

Schweizer, Thomas (1989): Netzwerkanalyse als moderne Strukturanalyse. In: Schweizer, Thomas (Hg.) (1989): Netzwerkanalyse: Ethnologische Perspektiven. Berlin: Reimer, 1-32.

Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Six-Hohenbalken, Maria A. (2001): Migrantenfamilien aus der Türkei in Österreich. Wohnen, Verortung und Heimat; mit einem Exkurs über die Wohnsituation im Aufnahmeland. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung. (Materialiensammlung; 9)

Six-Hohenbalken, Maria A. (2007): Familien mit Migrationshintergrund-Veränderungen in den ökonomischen und sozialen Beziehungen zum Herkunftsland Türkei. In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien: Drava, 206-209.

Six-Hohenbalken, Maria A. (2009): Transformationen von Familienstrukturen durch Migration. In: Six-Hohenbalken, Maria A./Tošić, Jelena (Hg.) (2009): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas WUV, 229-246.

Statistik Austria (2010a): Migration & Integration: Zahlen.Daten.Indikatoren 2010. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/021056.html (14.6.2011: 11.15)

Statistik Austria (2010b): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (31.5.2011: 14.47)

Stiehler, Steve (2003): Männerfreundschaft- mehr als eine Beziehung zweiter Klasse. In: Lenz, Karl (Hg.) (2003): Frauen und Männer: Zur Geschlechtstypik persönlicher Beziehungen. Weinheim u.a.: Juventa, 207-227.

Straßburger, Gaby (2003): Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext: Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft: Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2002 an Gaby Straßburger. Augsburg: Universität Augsburg.

Strasser, Sabine (1994): Die Unreinheit ist fruchtbar! Der Körper als Ausdruck von Ordnung und Unordnung in einem türkischen Dorf am Schwarzen Meer. Dissertation. Universität Wien.

Strasser, Sabine (2003): Beyond belonging: Kulturelle Dynamiken und transnationale Praktiken in der Migrationspolitik „von unten“. Habilitationsschrift, Universität Wien.

Strohmeier, Dagmar/Nestler, Dunja/Spiel, Christiane (2006): Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (1), 21-37.

Sullivan, Harry Stack (1983): Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Frankfurt a. M.: Fischer.

Tenbruck, Friedrich H. (1964): Freundschaft: Ein Beitrag zu einer Soziologie der persönlichen Beziehungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 16, 431-456.

Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Toren, Christina (1993): Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. In: Man, 28, 461-478.

Tošić, Jelena/Streissler, Anna (2009): „Zwischen den Kulturen?“ Kinder und Jugendliche der zweiten Generation. In: Six-Hohenbalken, Maria A./Tošić, Jelena (Hg.) (2009): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas WUV, 185-204.

Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Uhlendorff, Harald (2006): Freundschaften unter Kindern im Grundschulalter. In: Alisch, Lutz-Michael/Wagner, Jürgen W. L. (Hg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Befunde. Weinheim: Juventa, 95-105.

Valtin, Renate (1991): Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe. Reinbek: Rowohlt.

Wagner, Jürgen W. L. (1991): Freundschaften und Freundschaftsverständnis bei drei- bis zwölfjährigen Kindern. Sozial- und entwicklungspsychologische Aspekte. Berlin u.a.: Springer (Lehr- und Forschungstexte Psychologie; 42)

Wagner, Jürgen W. L. (1994): Kinderfreundschaften: Wie sie entstehen- was sie bedeuten. Berlin u.a.: Springer.

Weiss, Hilde (Hg.) (2007): Leben in zwei Welten: Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolf, Eric R. (1956): Aspects of Group Relations in a Complex Society: Mexico. In: American Anthropologist, 58 (6), 1065-1078.

Wright, Paul H. (1982): Men's friendships, women's friendships and the alleged inferiority of the latter. In: Sex Roles, 8, 1-20.

Wulff, Helena (1995): Introducing youth culture in its own right: The state of the art and new possibilities. In: Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena (Hg.) (1995): Youth cultures: A Cross-cultural Perspective. London: Routledge, 1-18.

Wulff, Helena (1995): Inter-Racial Friendship. Consuming Youth-Styles, Ethnicity and Teenage Femininity in South London. In: Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena (Hg.) (1995): Youth cultures: A Cross-cultural Perspective. London: Routledge, 63-80.

Yalçın-Heckmann, Lale (1996): Moral and Religious Socialization Among the Turkish Migrant Families in Germany. In: Rasuly-Paleczek, Gabriele (Hg.) (1996): Turkish Families in Transition. Frankfurt a. M.: Lang, 164-185.

Youniss, James (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, Wolfgang/Keller Monika (Hg.) (1982): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M: Suhrkamp, 78-109.

Zeiber, Helga (1990): Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern- Einheitlichkeit oder Verinselung? In: Bertels, Lothar/Herlyn, Ulfert (Hg.) (1990): Lebenslauf und Raumerfahrung. Opladen: Leske & Budrich, 161-178. (Biographie und Gesellschaft; 9)

15 Anhang

15.1 Abstrakt

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit Freundschaftsbeziehungen von in Wien lebenden Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Dabei werden sowohl die Prozesse der Freundschaftsbildung sowie die verschiedenen sozialen Kontexte, in dessen Rahmen freundschaftliche Beziehungen geknüpft werden, näher beleuchtet. Des Weiteren wird die Zusammensetzung der Freundschaftsgruppen sowie deren Bedeutsamkeit und Funktion differenziert nach Geschlecht thematisiert. Im Zentrum der Arbeit sollen jedoch die Freundschaftsvorstellungen und -auffassungen der Kinder und Jugendlichen selbst stehen, da aufgrund des in der Anthropologie vorherrschenden *adult bias* sowie der Vernachlässigung der Thematik der Freundschaft ein großer Forschungsmangel diesbezüglich zu verorten ist.

Die Arbeit versucht einen Einblick darin zu geben, welche Bedeutung und welchen Stellenwert Freundschaften in den persönlichen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen aus türkischen Migrationsverhältnissen einnehmen. Dabei werden die Freundschaftsbeziehungen unter anderem als Quelle sozialer Unterstützung und in diesem Sinne als bedeutsame soziale Ressourcen thematisiert. Die Forschungsergebnisse und Interpretationen beruhen auf teilnehmenden Beobachtungen sowie auf qualitativen Leitfadeninterviews.

15.2 Abstract

This diploma thesis deals with friendships of children and teenagers with a Turkish migrant background, who are living in Vienna. The processes of friendship-building will be explored as well as the different social contexts, in which friendly relations are closed. The composition of the friendship groups and their relevance and function in reference to the gender will be picked out as a central theme. In the focus of this thesis however should stand the friendship conceptions and association of the children and teenagers themselves. Because of the *adult bias* in Anthropology and the marginalization of the topic of friendship a huge lack of research concerning this matter can be located. The thesis tries to give insight into the significance and relevance which their friendships take within their personal lifeworlds. The friendships will be analysed as sources of social support and therefore in means of important social resources. The research results and interpretations rely on participant observations and on qualitative interviews.

Zeichenerklärung

(Zahl)	Alter des Kindes
(...)	kurze Pause
[...]	Auslassung eines Interviewausschnittes oder eines Zitates
<u>Wort</u>	Betonung
(lacht)	Lachen
Interviewerin	Autorin der vorliegenden Arbeit

15.3 Lebenslauf

Name:	Bettina Dollensky
Geburtsdatum:	8.6.1988
Geburtsort:	Krems an der Donau
Staatsbürgerschaft:	Österreich
 Ausbildung:	
<u>1994-1998</u>	Volksschule Droß
<u>1998-2006</u>	Wirtschaftskundl. Realgymnasium in Krems
 <u>Seit Oktober 2006</u>	 Studium an der Universität Wien: Kultur-und Sozialanthropologie Psychologie
 Auslandsaufenthalt:	
 <u>Februar-Juni 2010</u>	 ERASMUS-Auslandssemester an der Università degli Studi di Trieste
 Praktikumserfahrungen:	
 <u>November 2010-Juni 2011</u>	 Praktikum in einem gemeinnützigen Wiener Verein
 Berufserfahrungen:	
	 Verschiedene Tätigkeiten bei: Institut für Lernhilfe in Krems DER STANDARD SECUROP