forschen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen, die natürlich getrennt verliefen, sind bemerkenswert übereinstimmend. Aus ihnen geht hervor, daß in der DDR fast alles, was in der westlichen Jugendkultur eine Rolle spielt, nachvollzogen wird, wenn auch immer mit einer gewissen »Verspätungstendenz«, wie Professor Dr. Adolf Kossakowski, der Direktor des Instituts für Pädagogische Psychologie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, urteilte. Generell ist festzustellen, daß die heutigen Jugendlichen in beiden deutschen Staaten sehr viel kritischer und selbstbewußter sind, als es vor zehn oder zwanzig Jahren die Gleichaltrigen waren. Die jungen Menschen stellen höhere Forderungen an sich selbst und an die Gesellschaft, wenn auch unterschiedlich akzentuiert, beanspruchen mehr Freiraum und haben wachsende Bedürfnisse. Gängelei und Bevormundung lehnen sie ab, auf Selbständigkeit legen sie größeren Wert als ihre Vorgenerationen. Dies gilt auch und gerade für die Beantwortung der Frage nach der eigenen Position in der Gesellschaft. Selbst Kossakowski muß für die DDR-Verhältnisse sagen, daß die Jugendlichen nicht bereit sind, sich »alles vorschreiben zu lassen«. Der autoritär-patriarchalische Erziehungsstil, der lange vorherrschend war, wird nicht mehr akzeptiert. Wo man den Jugendlichen dennoch damit kommt, provoziert man automatisch Auseinandersetzungen und Konflikte.

Analog zur alternativen Jugendszene im Westen entstanden auch in der DDR sogenannte informelle Freizeitgruppen, in denen sich die jungen Leute zwanglos zusammenfinden und, frei von ideologischem Druck und politisch-rhetorischen Erwartungen, miteinander diskutieren. Diese lose entstandenen Gruppierungen, die meist ohne Führung auskommen und nur vorübergehend existieren, so lange, bis ein bestimmtes Bedürfnis nach Austausch und Kommunikation einigermaßen befriedigt ist, stoßen zunehmend auf Mißtrauen bei den Funktionären und FDJ-Kadern. Die Sorge der Ideologiehüter ist, daß in diesen Gruppen die »Schüler mit negativen Einstellungen zu den Erziehern, zum Lernen, Arbeiten und zur gesellschaftlich-politischen Tätigkeit die Gruppennormen« bestimmen könnten. So wird also in den internen DDR-Untersuchungen eingeräumt, daß die Entwicklung der DDR-Jugend »nicht problemlos« verlaufe, wie Kossakowski mit der gebotenen Zurückhaltung formuliert. Geklagt wird über bestimmte, nicht den sozialistischen Normen entsprechende Verhaltensweisen. Kossakowski warnt sogar vor den üblichen Bilderbuch-Darstellungen der Entwicklung der Gesellschaft und des Handelns der Werktätigen, »die im Widerspruch zu den Alltagserfahrungen der Jugendlichen stehen«. Das heißt im Klartext: Das verkrampfte Beschönigen muß aufhören, der gewöhnliche Arbeiter soll nicht mehr als idealisierter Proletarier herhalten müssen, Klarheit und Nüchternheit sollen einkehren, hauptsächlich in die offizielle Verlautbarungssprache der Parteiorgane und im Funktionärsjargon. Ansonsten, so Kossakowski warnend, könne bei den Jugendlichen Zweifel, ja sogar Opposition hervorgerufen werden.

*

Susanne und Michael, die unter grundverschiedenen gesellschaftlichen Voraussetzungen aufgewachsen sind, haben doch vieles gemeinsam, obgleich sie einander nicht kennen. Sie leisten sich ihre individualistischen Extratouren, wissen sich jedoch auch einzufügen in das gesellschaftlich Vorgegebene. Ideologische Pflichtübungen beziehungsweise Gesellschaftstänze sind in beiden Gesellschaften der Tribut für eine berufliche Karriere. Das Karriereangebot als Instrument der Integration in die Gesellschaft — die Jugendlichen lassen sich größtenteils darauf ein, aber überzeugt von der Richtigkeit ihres Tuns sind sie nicht. Susanne sagt es auf ihre Weise: »Wer nicht mitschwimmt, der ersäuft.«

Fremde Heimat, heimatliche Fremde

Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland im Spiegel der literarischen Dokumentation von Betroffenen

ALEV TEKINAY

»Sie hatten sich wie die meisten deutschen Gleichaltrigen angezogen. Sie trugen schwarze Lederjacken und Stiefel. Einige hatten modische Halstücher umgebunden. Dennoch fielen sie auf. . . . Trotz aller mühsamen Anpassung wirkten sie irgendwie fremd.«[1]

Nicht ganz fremd wie ihre Eltern, aber doch ›irgendwie fremd‹, obwohl sie, die ausländischen Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland, hier geboren oder als Kleinkinder in dieses Land geholt wurden und hier aufgewachsen sind.

Sowohl das deutsche Interesse an den sogenannten Gastarbeitern als auch die Migrationsmotive ausländischer Arbeiter waren und sind rein wirtschaftlich geprägt. Nachdem die Arbeitnehmer aus der Fremde genug Geld gespart und Konsumgüter angeschafft hatten, wollten sie in ihre Heimat zurückkehren. Zunächst waren es nur die Männer, die mit der Hoffnung in die Bundesrepublik einreisten, in kurzer Zeit viel Geld zu verdienen und zu Hause dann eine gesicherte Existenz aufzubauen. Als aber diese Erwartungen nicht rasch in Erfüllung gingen, wurden Ehefrauen und Kinder nachgeholt. Da für deutsche Behörden und Behörden der Herkunftsländer die Migration eine bloß ökonomische Angelegenheit war, lag der Gedanke, daß die Migration psychische Schäden und pädagogische Probleme für Kinder und Jugendliche mit sich bringen könnte, zunächst fern.

Die erste Anwerbevereinbarung schloß die Bundesanstalt für Arbeit 1955 mit Italien ab. Es folgten 1960 Spanien und Griechenland, 1961 die Türkei, 1963 Marokko, 1964 Portugal, 1965 Tunesien und 1968 Jugoslawien. In sechs Ländern wurden deutsche Kommissionen tätig, die unter den Bewerbern eine Auswahl trafen. Die ausländischen Arbeiter hatten keine Wahl und keine Informationen darüber, was sie erwartete. Nicht anders erging es ihren Frauen und Kindern, als sie den Familienvätern nachreisten.

Bis vor kurzem noch stieg die Zahl der ausländischen Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland; mittlerweile ist sie rückläufig. Als besonders schwierig erweist sich die Eingliederung der türkischen Kinder und Jugendlichen (die längst den größten Anteil der ausländischen Schüler bilden), da sich deren Kultur und Sprache besonders stark von der deutschen Sprache und Kultur unterscheiden.

Türkische Jugendliche klagen über eine Hierarchie unter den Ausländern in Deutschland. Sie fühlen sich in jeder Hinsicht benachteiligt, während Gleichaltrige aus EG-Ländern, die doch auch Ausländer sind, von den Deutschen besser akzeptiert würden[2]. Andererseits lassen viele Einzelfallstudien erkennen, wie ausweglos sich die Situation selbst kulturell benachbarter Volksgruppen darstellt. Obwohl die Herkunft, ob EG-Land oder nicht, beim Assimilationsprozeß sicherlich eine Rolle spielt, haben ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik viele Probleme gemeinsam, unter denen die Identitätskrise sich am stärksten herauskristallisiert.

Kann es ihnen bei den vielschichtigen kulturellen Brüchen in ihrer jungen Lebensgeschichte gelingen, eine einheitliche und

stabile Identität zu finden? Wie können sie im Spannungsfeld der Erwartungen der deutschen Umwelt und der eigenen Eltern sich einen Lebensweg entwerfen und der Gefahr entgehen, in die Isolation zu geraten? Sind die Konfliktfelder durch das Hin- und Hergerissensein zwischen zwei Kulturen nicht bereits vorprogrammiert?

1. Konflikte zwischen Familie und deutscher Umwelt: Tradition und neue Werte

Die Erziehungswerte der meisten Herkunftsländer der Arbeitsemigranten beruhen auf Gehorsam, Anerkennung der Autorität der Eltern und Zusammenhalt der Familie. Die Eltern halten es beispielsweise für sehr schlecht, wenn ein ›Kind‹ von über 18 Jahren das Elternhaus verläßt und alleine wohnt. Die Jugendlichen hingegen, die die deutsche Umwelt täglich erleben und die Lebensweise ihrer Gleichaltrigen beobachten, haben inzwischen andere Wunschvorstellungen:

»Umziehen vielleicht und allein wohnen wie meine deutschen Kameraden, wie Hansi zum Beispiel, oder wie Karl. Das finde ich dufte. Aber im Moment ist es leider nicht möglich.«[3]

Mehr oder minder verändert das Leben in der Fremde die Familienstruktur, und dies belastet nicht nur die Eltern, sondern viel stärker die Kinder und Jugendlichen. Vor allem sind viele der türkischen Eltern, die die Großfamilie verlassen mußten, jetzt in einer partnerzentrischen Familienstruktur aufeinander angewiesen und finden sich nun in der Erziehung ihrer Kinder nicht mehr zurecht. Die Eindrücke in der neuen Heimat machen sie unsicher. Sie greifen deshalb stärker als sie es in der Heimat getan hätten, auf ihre traditionellen (religiösen und ethischen) Wertvorstellungen zurück. Wie wirkt sich das aber auf die Jugendlichen aus?

Einerseits möchten sie gegenüber deutschen Gleichaltrigen nicht durch Anderssein auffallen, andererseits aber können sie sich nicht wie die deutschen Gleichaltrigen benehmen, da dies gegen die elterlichen und verwandtschaftlichen Wertmaßstäbe verstieße. Dadurch vertieft sich um so mehr die Identitätskrise, deren Folge die Entwicklung von zwei Persönlichkeiten ist:

»Ich fühle mich nicht wie ein Ausländer, solange ich Martin bin, draußen auf der Straße, früher in der Schule, jetzt in der Berufsschule. Aber zu Hause bei meinen Eltern bin ich Metin, da ist eine ganz andere Welt. Und ich muß mich ständig anpassen, an die Welt draußen und an die Welt der Eltern. Ich muß zwei Gesichter tragen: Metin und Martin. Das habe ich inzwischen gut gelernt, aber allmählich geht mit diese Doppelrolle auf den Wecker.«[4]

Metin-Martin ist sicherlich kein Einzelfall. Nicht selten kommt es vor, daß ausländische Jugendliche sich umtaufen, um mit einem deutschen Namen ihr Anderssein zu verheimlichen:

»Ali Stern. So nennen mich die deutschen Kollegen im Betrieb. Ich habe einen deutschen Namen.«[5]

»Saniye fährt jeden Tag mit der Straßenbahn in die Schule. Sie trägt ein Kopftuch und meistens eine lange Weste. In der Straßenbahn zieht sie die Weste und das Kopftuch aus und steckt sie in ihre Schultasche. Wenn sie aussteigt, dann heißt sie nicht mehr Saniye, sondern Sonja.«[6]

Türkische Eltern, die strenge Erziehungsmethoden anwenden, geraten auch mit dem weniger autoritären Stil in deutschen Schulen in Konflikt. Alis Lehrer gefällt dem Vater schon lange nicht. Er sagt:

»Nix richtige Lehrer! Muß schlagen, (Sohn) muß Angst haben, sonst nix lernen! . . . Wozu schicke ich Sohn zur Schule? Soll anständig werden. Soll viel lernen, gute Noten, sonst keine Lehrstelle, keine Arbeit! Was soll ich machen?«[7]

Ja, was soll Alis Vater machen, was soll der Lehrer machen, was soll Ali machen? Er hat nicht einmal die Möglichkeit, zwischen den beiden Erziehungsidealen sich eins auszusuchen, sich dann danach zu richten und eine einheitliche Persönlichkeit zu entwickeln.

2. Spannungen innerhalb der Familie

Jugendliche, die den deutschen Kindergarten und später die deutsche Schule durchlaufen haben, haben in stärkerem Ausmaß Elemente der deutschen Kultur aufgenommen als ihre Eltern, deren Sozialisationsprozeß im Heimatland schon weitgehend abgeschlossen war. Die Generationslinie kann nicht nur innerfamiliäre Spannungen erzeugen, sondern sogar eine Entfremdung zwischen Eltern und Jugendlichen herbeiführen. Viele türkische Eltern klagen, daß ihre Kinder jetzt weder Deutsche noch Türken seien und sich von ihnen jeden Tag ein bißchen mehr entfremdeten. Sie fühlen sich hilflos und sind nicht in der Lage, nach Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem zu suchen. Statt dessen klammern sie sich stur an ihre Erziehungsideale, die auch die Ausgeprägtheit der Geschlechterrollen und die Unterdrückung der Sexualität beinhalten. Nicht nur die Mädchen, denen sogar Schulausflüge und Schullandheimaufenthalte versagt bleiben, werden aus diesem Grund streng behütet und bewacht, sondern auch die Jungen müssen oft unter diesen Werturteilen leiden:

»Eigentlich wollte ich heute abend zu Katjas Geburtstag. Jetzt sitze ich aber hier und grübele. Nur weil mein Vater uns gesehen hat. Mich und Katja. So ein Mist. Dabei ist ja überhaupt nichts los gewesen. Zwischen mir und ihr lief nichts. . . . Wir standen nur da und unterhielten uns. Vor dem Schulhof. . . . Wenn ich abends mal raus will, dann muß ich sie (die Eltern) erst stundenlang anbetteln. Und lügen. Wo willst du hin. Was willst du denn da. Mit wem. Sind Mädchen dabei. . . . Diese Verhöre. Kann ich echt nicht leiden.«[8]

Die Entfremdung zwischen Eltern und Jugendlichen kann manchmal so weit führen, daß Jugendliche, die sich selber nicht richtig als Deutsche fühlen, ihre Eltern Ausländer nennen und kritisieren:

»Er schimpft, wenn ich zum Spielsalon gehe, wenn ich deutsche Schlager höre. . . . Er ist eben ein Ausländer.«[9]

»Überhaupt seid ihr an allem schuld, ihr seid damals hierher gekommen. Wegen euch bin ich auch hier, und wegen euch werde ich nicht richtig akzeptiert, . . . wegen euch weiß ich nicht, was ich bin und wo ich hingehöre!«[10]

Nicht selten werden auch die deutschen Sprachkenntnisse der Väter kritisiert:

». . . er lebt seit 20 Jahren in Deutschland und sagt immer noch ›nix‹ statt ›nichts‹.«[11]

Obwohl die ausländischen Jugendlichen meist besser Deutsch können als ihre Eltern, reichen diese Sprachkenntnisse für schulischen und beruflichen Erfolg in der Regel nicht aus.

3. Die Sprachbarriere

Die wichtigsten Faktoren, die das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache wie als Zweitsprache erschweren, sind objektiver und subjektiver Natur. In engerem Zusammenhang mit dem zuletzt genannten Faktor stehen die Bleibeabsichten des Ausländers, wobei oft nicht allein die Absicht eine Rolle spielt, sondern auch die unsicheren Aufenthaltsbedingungen im Gastland. Sie bestimmen den Spracherwerbsprozeß sehr stark. Zwischen der Absicht beziehungsweise der Möglichkeit, in Deutschland zu bleiben und der Sprachkompetenz im Deutschen besteht eine sehr enge Relation, wie Einzelfallstudien bestätigen.

Als objektiv gegebener Faktor erweist sich der Grad des Sprachkontrastes. Von den fünf wichtigen Muttersprachen der ausländischen Jugendlichen stehen dem Deutschen in ihrer Struktur das Italienische und Spanische am nächsten, dann das Serbokroatische und Neugriechische. Der größte Kontrast besteht zwischen der deutschen und der türkischen Sprache, da die Strukturen der indogermanischen und der ural-altaischen Sprache stark voneinander abweichen.

Trotz dieser Schwierigkeiten wird die deutsche Sprache gut oder weniger gut gelernt, weil die Jugendlichen in Deutschland leben und ihre Existenz hier aufbauen wollen oder sollen. Manchmal sogar mit Eifer und Integrationsfanatismus, so daß die eigene Muttersprache verdrängt wird:

»›Hast du deine Muttersprache verlernt, Ali?‹ . . .
›Na, ja, wissen Sie‹, murmelt er, ›verlernt habe ich sie natürlich nicht. Aber türkische Wörter fallen mir manchmal nicht ein. Außerdem bin

ich der Meinung, daß man die Sprache des Landes sprechen muß, in dem man lebt.‹«[12]

Die Sprache des Landes, ›in dem man lebt‹, verdrängt die Muttersprache, oder vermengt sich vielmehr mit ihr, unauflöslich. Da die Jugendlichen nicht gleichzeitig in beiden Sprachen zuhause sein können, sind sie in keiner der beiden daheim. Es stellt sich die Frage: Bedeutet die Zweisprachigkeit nicht zugleich die Sprachlosigkeit?

»Sie sprachen Deutsch. Nein, nicht Deutsch. Das war ein Deutsch, das einen starken bayerischen und türkischen Akzent hatte. Zwischendurch benutzten sie auch türkische Wörter und Satzkonstruktionen.«[13]

Sie beherrschen weder Deutsch noch ihre Muttersprache perfekt.

»Als wir letztes Jahr dort (in der Türkei) im Urlaub waren, habe ich beim Türkischreden richtig Schwierigkeiten gehabt. Und ich kenne wenige Leute dort, und die Leute kennen mich nicht. Wenn ich in unserem Dorf spazierengehe, höre ich die anderen fragen: Wer ist dieser fremde Junge?«[14]

Bei Rückkehr in die Heimat hätte dieser ›fremde Junge‹ kaum Chancen. Die ausländischen Jugendlichen werden zu Fremden sowohl im Heimatland als auch im Land der Arbeitsaufnahme ihrer Eltern.

Die Sprachprobleme spitzen sich besonders in den Schulen zu.

4. Konfliktbereich Schule und Beruf

Auf die neue Situation, daß ausländische Kinder und Jugendliche in großer Zahl deutsche Schulen besuchen, waren weder die Verwaltungen noch die Schulen und die Lehrerausbildungsstätten vorbereitet. Nicht nur der Unterschied in der Sozialisation zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, sondern auch die Sprachbarriere führt zu vielschichtigen Schwierigkeiten in deutschen Bildungseinrichtungen. Die Lehrer werden oft mit Problemen konfrontiert, mit denen sie ohne erforderliche Ausbildung und mit völlig unzulänglichen Hilfsmitteln nicht fertig werden können. Aus diesem Grund sieht es auch sehr ungünstig hinsichtlich der Sicherung einer guten Ausbildung und der Berufschancen der ausländischen Jugendlichen aus.

Während die wirtschaftliche Lage auch für deutsche Jugendliche die Lehrstellen- und Berufschancen vermindert, sind die ausländischen Gleichaltrigen viel schlimmer dran:

»Zeugniskopie, Bewerbung, Lebenslauf. Immer die gleiche Zusammenstellung. Zum wievielten Mal? Sie wußte es nicht. . . . Viele in der Klasse hatten schon einen Lehrvertrag. . . . Wenn nur nicht dieser Lebenslauf wäre, dachte sie, dieser Lebenslauf, der alles verriet. Das Zeugnis: guter Durchschnitt. Aber anscheinend war das nicht ausschlaggebend. Nein, sie meinte den Grund für die vielen Absagen gefunden zu haben, und das war der Lebenslauf: Vater Mustafa Gönül, Arbeiter. Mutter: Ayse Gönül, geb. Uslu, Hausfrau. . . . Da nützt das beste Zeugnis nichts, dachte sie. . . . Wer die fremdklingenden Namen las, bekam halt Vorurteile, daran konnte sie nichts ändern.«[15]

5. Mißlungene Integration, mißlungene Rückkehr

Die Absagen bei der Suche nach einer Lehrstelle und die Vorurteile wegen des ausländischen Namens werden Sema Gönül bestimmt nicht dabei helfen, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Der Begriff ›Integration‹ erweist sich oft als inhaltlich substanzlos[16]. Er verschleiert bloß Gleichgültigkeit und Flucht vor der Auseinandersetzung.

Neben sozialen Schwierigkeiten ist auch die Unsicherheit der Aufenthaltsbedingungen ein großes Hindernis für die Anpassung. Die drohende Ausweisung (weil etwa die Wohnung nicht groß genug ist) führt nicht nur bei den Eltern, sondern viel stärker bei den Jugendlichen zu Existenz- und Zukunftsängsten. Dennoch wird die Rückkehr-Perspektive für Jugendliche immer unpräziser, weil sie trotz aller Schwierigkeiten nicht mehr zurückwollen. Darüber hinaus hat sich die wirtschaftliche Situation in den Herkunftsländern ungünstiger als in der Bundesrepublik entwickelt, und mit zunehmendem Alter sinkt auch die Bereitschaft zu einem Neubeginn.

» Vieles gefällt mir hier in Deutschland. Aber einiges gefällt mir wiederum nicht. Das Wohnungsproblem zum Beispiel. Unsere Wohnung ist so klein und dunkel. Küche und Bad, auch das WC sind draußen auf dem Gang, wir müssen sie mit den anderen Mietern benutzen. Und bei der Ausländerbehörde sind die Beamten so unfreundlich, sie sagen: Wenn keine neue Wohnung finden, zurück in Türkei.«[17]

Wie die Integration erweist sich auch die Rückkehr als ein mißlungener Versuch. Die Rückkehr in die Heimat der Eltern ist meistens nur ein ferner Traum:

»Und du, Mustafa, frage ich einen Jungen, der still in der Ecke sitzt. Mustafa ist immer still, weil er ungern erzählt. Er schreibt nur gern. Ich kann mich an einen Aufsatz erinnern, in dem er geschrieben hatte: Meine Arbeit ist so dreckig und schwer . . . Ich weiß, daß Mustafa im Schlachthof arbeitet. Es ist viel Blut und Gestank dort, hatte er im selben Aufsatz berichtet, und wenn ich nach Hause komme, stinkt mein Hemd immer noch nach Blut. Mustafa hat ein sanftes Gesicht und traurige braune Augen. So wird er mir immer in Erinnerung bleiben.

. . . Ich? lächelt Mustafa schüchtern. Ich weiß nicht, was ich machen werde, wenn ich wieder in der Türkei bin. Vielleicht mache ich einen Parfümerieladen auf.

Quatsch, ruft Nihat, ihr spinnt alle. Bierkneipe, Schlager, Baumwolle, Parfümerie . . . Eine Autoreparaturwerkstatt. Das bringt Geld! Direkt an der Autobahn Bursa-Izmir. . . . Da liegt meine Zukunft.

Ferhat, der die ganze Zeit still zugehört hat, unterbricht seine Freunde. Es ist alles gut und schön, ruft er, aber wann kehrt ihr denn in die Türkei zurück?

Nächstes Jahr, antworten alle im Chor.

Wenn ich euch vor einem oder vor zwei Jahren gefragt hätte, fährt Ferhat fort, würdet ihr auch ›nächstes Jahr‹ geantwortet haben. Immer ›nächstes Jahr‹, aber seit einer Ewigkeit sind wir hier und haben bis jetzt nie den Mut gehabt zurückzugehen. Und ich bin felsenfest überzeugt davon, daß wir alle nächstes Jahr hier sitzen und uns unsere Träume erzählen werden.«[18]

Das Hin- und Hergerissensein nicht nur zwischen zwei Kulturen, sondern auch zwischen Integration und Rückkehr macht die ausländischen Jugendlichen zu ›Doppelmännern‹, wie ein Selbstbetroffener dies zum Ausdruck bringt:

»ich habe meine Füße auf zwei Planeten
wenn sie sich in Bewegung setzen
zerren sie mich mit
ich falle
ich trage zwei Welten in mir
aber keine ist ganz
sie bluten ständig
die Grenze verläuft
mitten durch meine Zunge
. . . «[19]

›Die Grenze‹ bedeutet für ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland nicht allein Villach oder Kufstein, sondern sie hat viele Namen und Schranken wie Tradition, Erziehung, Familie, deutsche Umwelt, Sprache, Schule, Berufschancen und Anpassung.

Die fremde Heimat oder die heimatliche Fremde könnte für die zweite Generation zu einer richtigen Heimat werden, wenn Anpassungsbeiträge von allen Beteiligten kämen, auch von den Inländern. Wünschenswert wäre die Schaffung entsprechender Voraussetzungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer, die Förderung von Klassenreisen in die Herkunftsländer der ausländischen Mitschüler (bei denen Projekte der interkulturellen und internationalen Begegnung realisiert werden könnten), die Förderung der Integration unter Bewahrung der eigenen Kultur und Sprache, die Anerkennung der Muttersprache der ausländischen Mitschüler als erste Fremdsprache, die Herausgabe von zweisprachigen Jugendbüchern, -zeitungen und -zeitschriften, die Förderung der interkulturellen Arbeit in Sportvereinen, die Veranstaltung von Volksfesten und gemeinsames Feiern deutscher und ausländischer Feste — und vor allem Verbesserungen in bezug auf die Sicherheit der Aufenthaltsbedingungen.

Wenn auch vereinzelt und ungenügend, werden solche Anpas-

sungsbeiträge seitens der Gastgeber allmählich geleistet, die ersten Schritte in dieser Richtung sind bereits getan worden — trotz einer zwanzigjährigen Verspätung. Es bleibt nur, mit Metin-Martin zu hoffen:

»Ich bete nur, daß der Beamte bei der Ausländerbehörde ein gutes Herz hat, wenn wir das nächste Mal hingehen, um unsere Aufenthaltserlaubnis zu verlängern. Denn hier ist unsere neue Heimat.«[20]

Anmerkungen

1 Alev Tekinay, Ein Himmel voller Luftballons, in: Irmgard Ackermann (Hrsg.), Türken deutscher Sprache, München 1984, S. 152.
2 Festgehalten sind diese Interviews mit türkischen Jugendlichen im Rahmen der Shell-Jugendstudie 1981: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend '81. Lebensentwürfe — Alltagskulturen — Zukunftsbilder, Opladen 1982.
3 Metin und Martin. Aufsatz eines türkischen Schülers. Aufgezeichnet von Alev Tekinay, in: Norbert Ney (Hrsg.), Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht, Reinbek 1984, S. 50.
4 Tekinay (Anm. 3), S. 49f.
5 Alev Tekinay, Ali Stern, in: Irmgard Ackermann (Hrsg.), In zwei Sprachen leben, München 1984, S. 135.
6 Birol Denizeri, Das verlorene Gesicht, in: In zwei ... (Anm. 5), S. 18.
7 Ausländer-Inländer. Medienverbund, Arbeitshefte hrsg. v. Adolf-Grimm-Institut, H. 4/1983, S. 4.
8 Kemal Kurt, Ich kann dir nicht mehr in die Augen schauen, in: Türken ... (Anm. 1), S. 76.
9 Tekinay (Anm. 3), S. 49.
10 Yasmin Erönü, Die Absage, in: Türken ... (Anm. 1), S. 183f.
11 Tekinay (Anm. 3), S. 51.
12 Tekinay (Anm. 5), S. 133.
13 Tekinay (Anm. 1), S. 152.
14 Tekinay (Anm. 3), S. 49.
15 Erönü (Anm. 10), S. 183.
16 Siehe hierzu auch Reimer Gronemeyer, Minderheiten unter uns, VN 4/1980 S. 119ff.
17 Tekinay (Anm. 3), S. 50.
18 Alev Tekinay, Träume oder Der letzte Schultag, in: Franco Biondi (Hrsg.), Das unsichtbare Sagen, Kiel 1983, S. 115f.
19 Zafer Senocak, Doppelmann, in: Türken ... (Anm. 1), S. 39.
20 Tekinay (Anm. 3), S. 52.

Mehr als eine Wahlverwandtschaft

Das Entwicklungshelferprogramm der Vereinten Nationen (UNV) und das Jugendjahr

HIKMAT NABULSI

Eineinhalb Jahrzehnte UNV

Weithin bekannt ist, daß 1985 das Internationale Jahr der Jugend (IJJ) stattfindet. Viele wissen jedoch nicht, daß in diesem Jahr auch der 15. Jahrestag der Gründung des Entwicklungshelferprogramms der Vereinten Nationen (United Nations Volunteers, UNV) fällt.

Im Zeitalter der internationalen ›Tage‹, ›Jahre‹ und sogar ›Jahrzehnte‹ mag diese Übereinstimmung als ein schlichter Zufall erscheinen. Aber die Gründer und späteren Verfechter des UNV erkannten deutlich die wichtige Beziehung zwischen der Jugend und dem einzigen Entsender von Entwicklungshelfern im Bereich der Vereinten Nationen. Deshalb sorgten auch die Befürworter des Internationalen Jahres der Jugend dafür, daß das IJJ mit der Würdigung der ersten fünfzehn Jahre des UNV zusammenfällt.

Das UNV stellt den Hebel des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (United Nations Development Programme, UNDP) zur Förderung von Jugendaktivitäten und von Projekten, die in besonderem Maße durch die Mitwirkung der Bevölkerung gekennzeichnet sind, dar. Es wurde durch Resolution 2659(XXV) der UN-Generalversammlung vom 7.Dezember 1970 in der Überzeugung gegründet,

»daß die aktive Teilnahme der jungen Generation an allen Aspekten des sozialen und wirtschaftlichen Lebens einen wichtigen Faktor darstellt, um eine erhöhte Wirksamkeit der für eine bessere Gesellschaft erforderlichen gemeinschaftlichen Anstrengungen zu sichern«.

Das waren große Worte, eine Menge großer Worte. Doch trotz des bürokratischen UN-Jargons trifft diese Botschaft ins Schwarze: Der Jugend kommt in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Welt eine wichtige Rolle zu. Diese Rolle und dieses Potential der Jugend zu vernachlässigen, hieße nur, Versuche zu behindern, die Lebensbedingungen der Menschheit zu verbessern. Eineinhalb Jahrzehnte nach seiner Gründung und mit rund 1100 Entwicklungshelfern im Einsatz ist das UNV der einzige internationale Entwicklungsdienst, der qualifizierte, erfahrene Fachkräfte als Freiwillige in fast allen Mitgliedsländern der Vereinten Nationen rekrutiert.

Der durchschnittliche UN-Entwicklungshelfer ist ein praxisorientierter Fachmann mittleren Qualifikationsniveaus. Er — oder sie (ein Fünftel der Freiwilligen sind Frauen) — arbeitet ohne Erwerbsabsicht mit einer den örtlichen Verhältnissen entsprechenden bescheidenen Vergütung im Rahmen der Technischen Hilfe der Vereinten Nationen direkt für die Regierung des Gastlandes oder für eine Einrichtung der Vereinten Nationen. Die Entwicklungshelfer verfügen über die notwendige akademische Ausbildung und über durchschnittlich fünf Jahre Berufserfahrung. 80 Prozent der Freiwilligen stammen selbst aus Entwicklungsländern; nach dem Ende ihres Einsatzes kehren fast alle wieder in ihr Ursprungsland zurück. Dies zeigt, wie wichtig das UNV das Prinzip der Technischen Zusammenarbeit zwischen den Entwicklungsländern nimmt.

Fast drei Viertel aller heutigen UN-Entwicklungshelfer sind nicht älter als 35 Jahre, acht Prozent sogar jünger als 25. Alter allein ist jedoch nicht das vom UNV angewandte entscheidende Kriterium, um Teilnehmer und Nutznießer seiner jugendbezogenen Aktivitäten zu identifizieren. Die Rolle und die Stellung innerhalb der Gesellschaft sind ebenfalls wichtig, um die Grenzen der ›Jugend‹ zu bestimmen. Das UNV bietet seinen Freiwilligen die Möglichkeit, ihren Horizont zu erweitern und ihre Fähigkeiten auszubauen — eine Gelegenheit, die ohne das UNV nicht jedem zur Verfügung stehen würde, vor allem nicht den Entwicklungshelfern aus der Dritten Welt. Viele der jüngeren UNV-Fachleute von heute sind für ihr eigenes Land (und mehr und mehr auch für das Entwicklungshilfesystem der Vereinten Nationen) die hochqualifizierten Experten von morgen.

Ein Partner im Dienste der Entwicklung

In den vergangenen fünfzehn Jahren hat das UNV seine Vermittlerrolle darin gesehen, ›betriebsbereites Fachwissen‹ den Programmen der Technischen Zusammenarbeit in den Entwicklungsländern zuzuführen. Durch die Vermittlung der Fachleute, die als Freiwillige ihre Arbeit verrichten, bietet das UNV den Regierungen der Dritten Welt, den bilateralen Hilfsprogrammen und dem Entwicklungshilfesystem der Vereinten Nationen einen praktischen und unmittelbar relevanten Ansatz, zahlreiche wirtschaftliche und soziale Bedürfnisse dieser Länder zu befriedigen. Entwicklungshelfer der mittleren Qualifikationsebene bieten eine Alternative zu dem alleinigen Einsatz von hochqualifizierten Experten, der bis vor kurzem als wichtigstes Mittel der Technischen Unterstützung angesehen wurde. So ist es möglich geworden, eine größere Ausgewogenheit und eine Verbreiterung der Kenntnisse innerhalb bestimmter Entwicklungsprojekte zu erreichen.

Darüber hinaus ist das UNV davon überzeugt, daß es einen besonderen Beitrag zum internationalen Entwicklungshilfesystem leistet durch die Sensibilisierung der Regierungen, Organisationen und Individuen für den Wert dessen, was das UNV die Entwicklungs-»Synthese« nennt: eine Mischung aus prakti-