

#

Werner Schiffauer

## Kulturelle Zuschreibungen und Fremdethnisierungen<sup>1</sup>

Mit der Analyse einer Unterrichtsdiskussion<sup>2</sup> beabsichtige ich zu zeigen, wie kulturelle Zuschreibungsprozesse auf sehr sublimale Weise funktionieren. Dabei kommt es mir vor allem auf die nicht intendierten Folgen an. Der Versuch, der kulturellen Differenz Rechnung zu tragen, kann – wie der Fall zeigt – die Ausgrenzung von nicht-deutschen Schülern verstärken.

Ich möchte der Diskussion des Falles voran schicken, dass es mir keineswegs darum geht, die Lehrer bloßzustellen. Ich kann die Schwierigkeiten der Bewältigung des Schulalltags nachvollziehen. Auch möchte ich betonen, dass ich meinen eigenen Anteil an der Entwicklung eines Diskurses der kulturellen Differenz sehr wohl sehe. In mehreren Schriften habe ich das »Weltbild der Ehre«<sup>3</sup> beschrieben: Dabei lag es ursprünglich in meiner Absicht, für Unterschiede zu sensibilisieren. Inzwischen ist etwas anderes eingetreten, womit ich damals nicht gerechnet habe. Der Diskurs der kulturellen Differenz dient in der Praxis allzu oft der Festschreibung und Festlegung und nicht der Toleranz und der Respektierung.

Ausgangspunkt der im Folgenden wiedergegebenen Szene in der neunten Klasse einer Berliner Gesamtschule war der Fall von Güler, eines türkischen Mädchens, das bis zum Sommer 1996 die Schule besucht hatte. Während der Sommerferien war sie

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag erschien zuerst in: Burkhard Liebsch und Jürgen Straub, Hg., Lebensformen im Widerstreit: Integrations- und Identifikationskonflikte in pluralen Gesellschaften, Frankfurt am Main und New York: 2002 (Campus). Wir danken für die freundliche Genehmigung des Nachdrucks.

<sup>2</sup> Der Fall wurde von Sabine Mannitz im Zusammenhang des von der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojekts Staat – Schule – Ethnizität erhoben. Er findet sich in dem Kapitel »Auf-fassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und Diskursive Assimilation« im Forschungsbericht.

<sup>3</sup> Werner Schiffauer, Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexual-konflikt, Frankfurt am Main 1983

in der Türkei mit einem Cousin durchgebrannt, hatte ihn geheiratet und war dann mit ihm gemeinsam nach Berlin zurückgekehrt. Die Ehe scheiterte recht schnell. Güler zog zurück zu ihren Eltern, dann wieder zu ihrem Mann, wurde schwanger, hatte eine Abtreibung, und das Hin und Her setzte sich fort. Zur Schule war sie seit ihrer Heirat gar nicht mehr gekommen. Gülers ehemalige Tutoren, eine Lehrerin und ein männlicher Kollege, wollten diese »Ehre und Scham«-Angelegenheit im Unterricht mit Gülers ehemaligen MitschülerInnen diskutieren und taten dies nach einigen Monaten auf der Grundlage eines Artikels aus der Zeitschrift *Emma*. Dort wurde vom Schicksal einer jungen Pakistani-Frau aus dem britischen Ort Bradford berichtet, die von einem Familienangehörigen ermordet worden war. Der Grund: Sie war von ihrem Gatten davongelaufen, mit dem sie zwangsweise verheiratet worden war. Nachdem die Klasse in Berlin den Artikel gelesen hatte, wurden die Muslime zur Stellungnahme aufgefordert, »denn die Pakistanis sind auch Mohammedaner wie einige Schüler hier«. Zwei türkische Jungen betonten, dass es mit den Grundsätzen des Islam nicht vereinbar sei, eine Frau gegen ihren Willen zu verheiraten. Allerdings würden auch sie darauf bestehen, dass ihre zukünftigen Bräute Jungfrauen sind. Anschließend kam es zu folgendem Dialog:

**Lehrerin:** »In der Einleitung zu diesem Artikel steht, dass es um »eines der brennendsten Probleme unserer Zeit« geht... [Fatma kommentiert im Hintergrund: »Ich hab' andere Probleme!«] ... Was ist denn das Thema des Artikels eigentlich?«

**Fatma:** »Zwingen zu heiraten.«

**Lehrerin:** »Wer wird gezwungen zu heiraten, Frauen oder Männer?«

**Fatma:** »Na Frauen.«

**Lehrerin:** »Ist das für Euch auch so, dass ihr das für eines der »brennendsten Probleme« haltet?«

**Fatma:** »Nö. Meine Eltern würden mich nicht zwingen und auch nicht umbringen.«

**Claudia:** »Für die Türken doch nur...«

**Anna:** »Ist doch kein Problem für mich, nur für Türken.«

**Senem:** »Araber und Türken sind so...«

**Claudia** (laut und motzig): »Oh Mann, das ist doch *deren* Problem, von den Türken und so, geht mich doch nichts an!«

**Lehrerin:** »Naja, ob dich das alles nichts angeht, weiß ich nicht: ein Fall, den ihr ja alle mitgeteilt habt, ist eure ehemalige Mitschülerin... [Senem fängt laut an zu lachen] ...Güler.«

**Senem** (triumphierend): »Hundertprozentig hab' ich das gewusst, dass Sie gleich mit Güler anfangen!«

Beginnen wir unsere Analyse bei der Vorbereitung der Diskussion: Die Lehrer reagieren auf die problematische Geschichte von Güler, indem sie sie »kulturalistisch« deuten. Sie haben den Eindruck, dass ihr Verhalten mit dem Normen- und Wertesystem der »Ehre zu tun hat. Dabei sind sie so überzeugt, dass sie die ins Auge springenden Differenzen mit dem Fall in Bradford überhaupt nicht bemerken: In Bradford war es zu einer Auseinandersetzung über eine Frau gekommen, die gegen ihren Willen verheiratet worden war. Hier hatte sich Güler mit ihrer Ehe offenbar

gegen den Willen der Eltern durchgesetzt. Und im Falle Bradfords war es zu einem Mord gekommen, von dem wir auch dort nicht wissen, ob er mit Ehre zu tun hat – oder mit geschädigten ökonomischen Interessen. In diesem Fall war von Gewaltandrohung nicht die Rede. Man hat den Eindruck, dass die Eltern eher hilflos reagierten. Es ist also zunächst faszinierend, dass die Lehrer eine Erklärung für Gülers Verhalten im Bereich der Kultur suchen und nicht (wie sie es wahrscheinlich bei einem deutschen Jugendlichen getan hätten) im Bereich der Gesellschaft oder der Psychologie. Die Wahl des kulturalistischen Deutungsmusters ist Ausdruck einer empfundenen Fremdheit und Distanz – wie sie offenbar auch Fremdheit und Distanz reproduziert. Das Verhalten von Güler ist nicht aus Kategorien zu verstehen und zu erklären, die die Lehrer auch auf sich anwenden würden.

Dabei ist es nicht so sehr die Frage nach Normen und Werten, die in der Familie herrschen, die die Suche der Lehrer als kulturalistisch erscheinen lässt. Die Frage nach den im Einzelfall konkret vermittelten Deutungsmustern ist durchaus sinnvoll und relevant. Das Problem ist vielmehr, dass Kollektivsubjekte gebildet werden, denen dann Gemeinsamkeiten unterstellt werden. In diesem Fall ist es das Kollektivsubjekt »Muslime.« Man geht davon aus, dass Güler und die pakistanische Familie »aus dem gleichen Kulturkreis stammen« und sich deshalb durch eine bestimmte Mentalität auszeichnen. Wie in der Einleitung bereits ausgeführt, entstammt die hierzulande weit verbreitete Annahme des Kulturraums, wie auch der Mentalität, einem Kulturkonzept, das in den Fachkreisen als überholt gilt. Unsere Szene zeigt nun am empirischen Fall die in der Einleitung bereits abstrakt angesprochene Problematik dieses Kulturkonzepts.

Dies ist zunächst die Idee, dass jeder, der in einer Kultur aufwächst, in ihre Normen und Werte hineinsozialisiert wird. Damit verbindet sich leicht die Idee, einen Angehörigen einer Kultur auch als Experten für sie zu nehmen. Schließlich muss er im Grunde nur über sich selbst Auskunft geben. Es ist ein Ausdruck dieser wenig hinterfragten Grundannahme, dass in unserer Szene zunächst die islamischen Schüler zu einer Stellungnahme aufgefordert werden. Sie sollen die islamischen Normen und Werte den Mitschülern darstellen. Eine türkische Mutter beschrieb die Erklärungsnot, in der ihr Sohn immer wieder durch diese Aufforderungen gebracht wurde:

»Sie müssen etwas erklären, weil sie Ausländer sind, dabei sind sie es gar nicht, und sie können auch gar nichts erklären, dass ist ja das Schlimme dabei. Was wollen sie von einem, mein Kind fragt mich nach gewissen religiösen ehm, na Verboten, die zum Beispiel wie Schweinefleischverbot, oder weiß ich warum im Ramadan gefastet wird, was Opfertest ist und so weiter, weil er das anderen erklären muss. Er kann es gar nicht. Er fragt erst mich.«

Dabei übersehen die Lehrer – ohne jede böse Absicht – in welche Schwierigkeiten sie die Kinder bringen. Woher, fragt die Mutter, sollten die Kinder die Kenntnisse über die eigene Kultur haben?

»Im Fernsehen wird es auch nicht gezeigt, was sie auch am meisten tun. Da sind auch wieder andere Themen vorrangig, wo sollen sie es herhaben, klar vom Eltern-

haus. Und welches Elternhaus kann schon erklären, wer kann Erklärungen bieten. Und dann auch noch so erklären, dass sie das auch richtig verstehen. Sie können es ja auch nicht mit diesen türkischen Motiven erzählen. Was der türkische Hintergrund normaler Weise ist. Sie müssen es immer anpassen an das Deutsche, so den Vergleich tun, damit sie das verstehen überhaupt. Woran das liegt, und was es ist. Und das ist, damit sind die Eltern wirklich überfordert. Ihnen eine Identität zu geben, die ... da können sie nichts anderes machen, als zu sagen, du bist ein Mensch und empfinde dich als Mensch. Vergiss die Nationalität, vergiss die Grenzen.«

Ein zweites Problem ist die narzisstische Kränkung, die immer in der Festlegung auf eine kollektive Identität liegt. Diese Kränkung unterliegt zunächst der Reaktion von Fatma, einem der »Kopftuchmädchen« der Klasse. Sie wehrt ab. Der Fall, den die Lehrerin hier einbringt, hat nichts mit ihr zu tun. Auf diese defensive Reaktion werde ich noch zurückkommen. Die deutschen Mädchen reagieren genervt – und verstärken mit ihrer Reaktion noch die Zuschreibung: Das ist doch *deren* Problem, warum sollen sie sich damit auseinander setzen. Proteste dieser Art werden häufiger laut, wenn die Lehrer Themen aufgreifen, von denen angenommen wird, dass sie primär mit den Migranten zu tun haben. Von den deutschen Schülern wird dann unterstellt, dass damit die Migrantenkinder einen unlauteren Vorteil im schulischen Leistungswettbewerb erhalten. Dies führt im Übrigen dazu, dass die Diskussion herkunftsspezifischer Themen von türkischen Migrantenkinder ambivalent aufgenommen wird: Einerseits gibt es tatsächlich ein Interesse daran, Informationen zu erhalten, die in Bezug zu der eigenen Verortung in der Gesellschaft stehen.<sup>4</sup> Andererseits haben die Migrantenkinder nicht selten das Gefühl, dass in solchen Unterrichtssituationen besonderes von ihnen verlangt wird («Du als Türke müsstest das doch wissen») – und vor allem, dass die Differenz zu den Deutschen in der Klasse betont wird. Amüsant ist schließlich Senems Reaktion. Wenn sie erfolgreich die Intention der Lehrerin decodiert, geht sie ironisch mit den Zuschreibungen um.

Schließlich ist bezeichnend, dass in diesem Unterrichtsgespräch »Kultur« im Zusammenhang mit einem familialen Problem eingebracht wird. Dies lässt sich verallgemeinern: Die Analyse der konkreten Sprachspiele in der Schule zeigt, dass auf »Kultur« und »Mentalität« in der Regel dann zurückgegriffen wird, wenn es um die Erklärung von *Problemen* geht. So wird auf Mentalität gerne verwiesen, wenn die ökonomische Zurückgebliebenheit der dritten Welt oder auch kriegerische Auseinandersetzungen außerhalb Europas erklärt werden. Mit anderen Worten: Kultur beziehungsweise Mentalität wird primär als Fortschritthemnis eingeführt. Entsprechend wird die Überwindung von Kultur positiv gewertet. Im weiteren Unterrichtsgespräch wird diese Wertung sehr klar formuliert:

<sup>4</sup>Die bereits zitierte Mutter meinte dazu: »Mein Sohn ist so dankbar dafür, dass er in der siebten Klasse das osmanische Reich und Islam als Religion und so weiter behandeln durfte. Er hat es so mit Interesse gelesen. Er war so gut dabei, dass er endlich mal Information erhielt, dass er endlich mal was damit anfangen konnte, und dass er gewisse Antworten gekriegt hat. So im Alltag verschwindet das, man redet nicht einfach so beim Essen über Islam und weiß ich was mit Kindern. Da sind andere Sachen vorrangig.«

Im weiteren Verlauf der Unterrichts-Diskussion äußerte sich Senem konkret zum Verhältnis mit ihren Eltern: »Die Eltern müssen sich daran gewöhnen, wenn ich einen Freund hab. ...erfahren sie sowieso, und die gewöhnen sich dran. Mein Vater hatte früher selber eine Freundin, nur meine Mutter nicht, die kam vom Dorf und hatte nicht so Erfahrungen wie er.« – Diese Haltung wurde von der Lehrerin prompt unterstützt: »Ja, so aus Gesprächen kennen wir deine Eltern ja auch. Ich glaub' schon, dass die inzwischen auch eher so leben wie wir und etwas aufgeschlossener sind.« (Mannitz)

Der Bezugsmaßstab ist die eigene Kultur: Die Eltern von Senem sind fortschrittlich, weil sie die Maßstäbe, die wir an das Geschlechterverhältnis anlegen, übernommen haben. Wer hier nun absolut in die Defensive gerät, sind Mädchen aus islamischen und wertkonservativen Familien. Tatsächlich werden die »Kopftuchmädchen« – ganz im Sinn der hier skizzierten Logik – als Problemfälle definiert, auch wenn sie weder leistungsmäßig noch disziplinär auffallen. Dies wird nun im weiteren Verlauf der Diskussion zu einem augenfälligen Problem:

**Lehrerin:** »Aber es ist doch schon ganz unterschiedlich: Also wenn ich daran zurückdenke, wie das bei mir und meinen Freundinnen früher war, als ich in eurem Alter war oder auch etwas älter, da ging's bei allen Mädchen darum, einen Freund zu haben, was die Eltern dazu meinten, ob man mit denen auch schläft oder nicht.... Wie ist denn das für euch, wenn ihr jetzt einen Freund haben wollt, oder wovon hängt das eigentlich ab: davon, ob ihr wollt, oder ob es geht?«

**Fatma, Ewa und Claudia** antworten gleichzeitig, dass es darauf ankomme, ob sie einen Freund wollen. [...]

Die **Lehrerin** wendet sich an Fatma und Aliye als die »Kopftuch-Mädchen«: »Also an euch beide habe ich schon noch eine Frage. Mit den Kopftüchern.... also scheiden da eigentlich bestimmte Jungs von vornherein aus?«

**Fatma:** »Nein.«

**Anna:** »Wollen aber nicht alle mit Kopftuch.«

**Claudia:** »Sie haben doch auch Angst.«

**Senem:** »...dass sie Ärger kriegen mit der Familie!«

**Fatma:** »Meine Schwester hatte doch 'n Freund, sie ist nicht geschlagen worden. Ich könnte auch einen Freund haben!« [...]

**Ewa:** »Ey, ihr dürft doch gar nicht Freunde haben!«

**Fatma** protestiert: Ihre ältere Schwester habe doch einen Freund gehabt, und die Eltern wollten nur wissen, wer das sei und hätten sich nicht daran gestört. Sie könnte auch einen Freund haben, wenn sie wollte.

Es ist ein wenig beklommend, dass Fatma sich hier zu einer Lüge gezwungen sieht. In einer anderen Diskussion wird sie die Aussage zurücknehmen. Es ist deutlich, wogegen sie sich verteidigt, ja verteidigen muss: Nämlich gegen die Unterstellung, eines ein bekennendes islamisches Elternhaus der Hort von Frauenfeindlichkeit, eines autoritären (und wie in Bradford tendenziell gewaltsamen) Patriarchalismus und einer lustfeindlichen und mittelalterlich anmutenden Kultur ist. Fatma und Aliye sind in einer Zwickmühle. Ihnen wird von der Lehrerin zugemutet, als Sprecherin einer

zurückgebliebenen Kultur zu agieren. Wenn Sie mitspielen, sind sie auf die Rolle der Fremden und Andersartigen oder die des Opfers festgelegt. Im ersten Fall könnten sie sagen, dass für sie als Muslima voreheliche sexuelle Beziehungen nicht in Frage kommen – und sich dazu bekennen. Sie würden damit riskieren, ihrerseits als »Problemmfall«, als »verklemt« dazustehen. Sie wären anders als ihre Mitschülerinnen. Sie könnten aber auch sagen, dass ihnen voreheliche Beziehungen seitens der Eltern verboten sind. In diesem Fall würden sie die Rolle des Opfers annehmen und Mitleid oder Bedauern dafür ernten, in Familien aufzuwachsen, die ihnen derartige Einschränkungen zumuten. Das aber würde bedeuten, den Eltern oder Geschwistern in den Rücken zu fallen – und damit eine Eindeutigkeit herzustellen, die der Komplexität der Verhältnisse nicht gerecht wird. Außerdem würden sie dadurch das überzogene Stereotyp der Deutschen bestätigen. Beide Rollenzumutungen enthalten eine narzisstische Kränkung, weil jeweils Anteile am sozialen oder am psychischen Ich eine Ablehnung erfahren. Dies macht ein positives Verhältnis zur Rolle sehr schwierig, wenn nicht unmöglich.

Fatma und Aliye weigern sich mitzuspielen. Fatma entzieht sich, indem sie die Unwahrheit sagt, um der Wahrheit (»Ich bin nicht das arme bemitleidenswerte Geschöpf, das euch gegenüber im Nachteil ist. Meine Familie ist nicht so engstirnig, repressiv, lustfeindlich, rückständig, wie ihr denkt.«)<sup>5</sup> näher zu kommen – und reitet sich nur noch tiefer hinein. Das Narrativ ist so fest, dass ihr niemand glaubt. Aliye ahnt dies und wählt eine andere Strategie der Ablehnung: Sie entzieht sich durch Schweigen.

Durch eine kulturalistische Argumentation werden die anderen in Rollen gedrängt, die sie eigentlich nie hatten spielen wollen. Die jungen Migranten haben das Gefühl mit Deutungsfolien konfrontiert zu werden, die sie festlegen und die keine Zwischen-töne erlauben. Oft haben sie das Gefühl, dass ihnen die Worte im Munde herumgedreht werden. Bei meinen Untersuchungen bin ich mit verschiedenen Reaktionen darauf konfrontiert worden:

Zunächst scheint mir eine häufig beobachtbare – und oft auch den Betroffenen selbst nicht ganz verständliche – gereizte Grundstimmung damit zusammenhängen. Sie dürfte mit der Schwierigkeit zusammenhängen, sich gegen die festen Denkraster in der Familie und der Schule zu behaupten. Man weiß zwar (oder fühlt wahr-scheinlich), dass sie falsch sind, und weiß aber gleichzeitig nicht, wie man durchdringen kann. Man kann sich nicht einbringen oder vermitteln.

<sup>5</sup> Eine unserer anderen Interviewpartnerinnen artikuliert, was Fatma an dieser Stelle hätte sagen können: »Zum Beispiel darf ich abends nicht raus wie die Deutschen. Aber auch ganz anders ist es bei mir: Zuhause herrscht ein harmonisches Zusammenleben, irgendwie, und so sehe ich das. Ein Deutscher würde das bestimmt nicht so sehen, der würde denken: »Oh Gott, du darfst abends nicht rausgehen, mein Gott was'n das?« (Gruppeninterview, durchgeführt von Sabine Mannitz im Rahmen des Projekts Staat – Schule – Ethnizität). Solche Zwischentöne können also prinzipiell formuliert werden: Aber dies bedarf einer grundsätzlichen Anerkennung, der Bereitschaft, zuzuhören und die eigenen Kategorien zu relativieren. Im Alltag ist dies selten gegeben.

Eine Umwelt, in der man sich nicht verständlich machen kann, produziert Hilflosigkeit, aber auch einfach Ärger und Wut: Die anderen können oder wollen einfach nicht verstehen. Die Versuchung, nachdrücklich zu werden, ist nachvollziehbar. Eine biografische Bearbeitung dieses Themas findet sich bei Eva Hoffman, einer polnischen Emigrantin in Kanada, von der eine der differenziertesten Darstellungen der Binnensicht der Migration stammt. Sie wird in der Klasse aufgefordert, über den Kommunismus zu erzählen – und findet sich in einer ähnlichen Situation wieder wie unsere islamischen Schüler:

»Wie es wirklich ist? In Wirklichkeit bin ich dem Kommunismus nie auf der Straße begegnet. In Wirklichkeit gibt es dort Leben, Wasser, Farben, sogar Glück. Ja, sogar Glück. Die Menschen leben ihr Leben. Wie soll ich es erklären? In den Köpfen meiner Mitschüler vermute ich Visionen von einem dunklen Höllenreich, in dem eine geisterhafte Bevölkerung gebeugt unter dem Joch der Unterdrückung umherwandelt. Allein schon das Wort »Kommunismus« scheint ihnen eine Gänsehaut über den Rücken zu jagen, als befänden sie sich in einem Horrorfilm; es ist der unbekannteste Dämon. Leidet dort nicht jeder unter dem Joch der Unterdrückung? Es gibt keine Freiheit dort!

Doch, es gibt sie, erzähle ich ihnen und werde vehement in meiner Enttäuschung. Vielleicht mehr als hier. Die Politik ist eine Sache, aber was nützt Freiheit, wenn du dich wie ein Konformist verhältst, wenn du nicht lachst oder weinst, wenn dir danach zu Mute ist? Mein Ausbruch wird mit weit aufgerissenen Augen aufgenommen, nicht unbedingt feindselig, sondern eher verständnislos.<sup>6</sup>

Der »Ausbruch«, von dem hier die Rede ist, ist nachvollziehbar. Er bezeugt den Wunsch, eine Lücke in diese Mauer, in diese Nebelwand zwischen sich und dem Anderen reißen zu wollen, um endlich durchzudringen und einen Kontakt herzustellen.

Der Schilderung einer derartigen hilflosen Gereiztheit bin ich im Rahmen meiner Untersuchung zur Kaplan-Gemeinde begegnet.<sup>7</sup> Seyfullah stammt wie Fatma aus einem islamischen Elternhaus. Im Gymnasium passt er sich zunächst sehr stark den deutschen Mitschülern an – etwa indem er einen ausschließlich deutschen Freundeskreis hat und den jugendkulturspezifischen Aktivitäten – Skateboard, Graffiti nachgeht. Dennoch begann er im Alter zwischen zwölf und vierzehn zunehmend unter einem diffusen Gefühl von Anspannung zu leiden, das er folgendermaßen fasste: »Ich hatte keine innere Ruhe mehr... Und dann hatte ich immer schlechte Laune. Wenn eine Kleinigkeit passiert ist, habe ich aus einer Mücke einen Elefanten gemacht. Ich war ständig nervös und angespannt. Überall – in der Familie, außerhalb der Familie, überall.« Diese Gereiztheit fand ein Ende, als er sich der radikal islamischen Gemeinde von Cemaleddin Kaplan anschloss. In dieser Gemeinde fand er einen archimedischen Punkt, der es ihm ermöglichte, sich zwischen erster Generation und deutscher Mehrheitsgesellschaft zu positionieren. Er fand zur Sprache zurück.

<sup>6</sup> Eva Hoffman, Ankommen in der Fremde – Lost in Translation, Frankfurt am Main 1989/1993, S. 144

<sup>7</sup> Werner Schifffauer, Die Gottesmänner. Türkische Islamisten in Deutschland. Eine Studie zur Herstellung religiöser Evidenz, Frankfurt am Main 2000, S. 276ff

Ein zweites Phänomen ist das Verstummen. Dies wird im Schweigen von Aliye angedeutet. Dies kann, aber muss nicht mit Einsamkeit einhergehen – es kann auch zum Rückzug in die eigene Gruppe führen. Nur hier, wo man die gleiche Erfahrung des Aufwachsens zwischen den Narrativen teilt, kann man sich problemlos verständigen – und kann erwarten, dass nicht plötzlich ganz andere Dramen aufgemacht werden. Eine derartige Gruppe kann in sich übrigens durchaus multikulturell zusammengesetzt sein, wie wir im letzten Kapitel gesehen haben. Hermann Tertilt zitiert in diesem Zusammenhang ebenfalls ein Mitglied der Turkish Power Boys: »Mit den Deutschen Freundschaft bilden, ist nicht das Richtige. Weil: Man kann mit denen nicht klar auskommen. Die haben andere Gedanken wie wir. Mit den Ausländern kommt man aber klarer aus, ob das ein Marokkaner, Italiener oder sonst irgend etwas ist.«<sup>8</sup> Ein derartiger Rückzug findet im übrigen auch oft nach ersten Phasen von Öffnung und einer komplementären Desillusionierung statt.

Gerade für junge intellektuelle Frauen, Gymnasiastinnen und Studentinnen, scheint dieser Ausweg, dieser Rückzug auf die eigene Gruppe nicht in Frage zu kommen. Dies war bei der von Schmidt-Hornstein beschriebenen Saniye Bekta der Fall. Sie zog sich sowohl aus den türkischen wie aus den deutschen Freundschaftsbeziehungen mit dem Gefühl zurück, »die verstehen das sowieso nicht«. In der Schule vermied sie, sich herauszustellen, war »Sanne« nicht »Saniye«. Zuhause bemühte sie sich so zu sein, wie ihre Eltern sie haben wollten. »Ich habe die (Spannungen) kompensiert, indem ich sehr viel gelesen habe, mich also zuhause noch mal vom Türkischsein abgegrenzt habe durch Bücher, die ich gelesen habe.«<sup>9</sup>

Ein drittes Gefühl, das in einer solchen Situation der Defensive leicht entsteht, ist ein generelles Gefühl von Misstrauen. Man muss auf der Hut sein, wenn man immer in die Ecke gestellt wird. Der von Caroline Schmidt-Hornstein mit großem Einfühlungsvermögen beschriebene Aydn Gültekin, ein Arzt in Frankfurt am Main, beschreibt, wie er sich sowohl über Äußerungen wie »Du als Türke« als auch über Äußerungen wie »Du bist ja ein Deutscher«, »Du bist ja kein richtiger Türke« oder »Bei dir ist das ja was anderes« geärgert hätte. Er »hasse diese Ansprüche wie die Pest«, mit denen man ihn über sein »Türkisch-Sein« freundlich hinweg komplimentiere.<sup>10</sup>

Die Zuschreibung kultureller Fremdheit ist problematisch, weil sie auf eine ungute Weise die Mechanismen der Selbstethnisierung verstärkt (wenn nicht gar mit produziert), die man zunehmend unter jungen Migrantinnen der dritten Generation beobachten kann. Sultan Kaymaz ist eine Immigrantin der zweiten Generation, die als Mitarbeiterin in einer Senatsbehörde tätig ist. Sie ist Mutter von zwei Söhnen und beobachtet mit Befremden, dass ihr vierzehnjähriger Sohn beginnt, sich bewusst als Türke zu definieren und sich von den Deutschen zu distanzieren, zu denen er bis vor

<sup>8</sup> Hermann Tertilt, Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande, Frankfurt am Main 1996, S. 28

<sup>9</sup> Caroline Schmidt-Hornstein, Das Dilemma der Einbürgerung. Portraits türkischer Akademiker, Opladen 1995, S. 41  
<sup>10</sup> Ebd., S. 99

kurzem noch gute Verhältnisse hatte. Sie sieht in der Konfrontation mit Fremdzuschreibungen eine wesentliche Ursache für die Selbstethnisierung ihres Sohnes. Es lohnt sich, das längere Zitat vollständig wieder zu geben:

»Man muss sich als Ausländer erst beweisen, um anerkannt zu werden. Das ist absolut so. Ja sie müssen viel, viel, viel dafür tun, um anerkannt zu werden und Akzeptanz zu kriegen. Und da reicht es nicht nur, dass sie da sind, und einfach als Mensch da sind, sondern sie müssen viel dafür tun. Und viele Fragen beantworten. Viele Ängste erst mal wegräumen und so weiter, wenn sie neu, sie müssen immer wieder neu anfangen und sich immer wieder neu beweisen. Das habe ich so für meinen Teil festgestellt, dass immer das Bild da ist, du bist Ausländer, du bist Ausländer, obwohl ich kein Ausländer bin, also ich empfinde mich nicht mehr als Ausländer. Und meine Kinder erst recht nicht. Ich finde es unverschämt, wenn einer zu meinen Kindern Ausländer sagt. Und das versuche ich, den Jungs immer beizubringen, dass sie diese Rolle als Ausländer, also dass sie überhaupt diesen Titel nicht annehmen sollen. Sie sind einfach keine Ausländer. Sie sind hier geboren. Mein Kind fragt mich, der Kleine fragt mich: Bin ich nun ein Deutscher oder ein Ausländer? So sage ich: Du bist weder Deutscher noch Ausländer. Du bist hier in Deutschland geboren mit einem anderen Pass, du hast eine andere Nationalität, aber du sprichst so, wie die Deutschen, du ... In dem Sinne, also das versuche ich ihnen immer beizubringen. Und die meisten, auch wenn sie anders leben, es sind Kinder dieser Gesellschaft. Und die sollen das nicht einfach so akzeptieren, als Ausländer betitelt zu werden. Und das versuche ich, denen beizubringen. Und gewisse Urteile sind da. [Die Deutschen meinen,] sie werden als Machos überhaupt erzo-gen. Als Paschas sowieso, die Söhne als Paschas, die nichts machen müssen. Obwohl ich das auch nicht akzeptiere, ich empfinde das auch als ein Vorurteil. Viele Eltern der zweiten Generation sind längst darüber hinaus, ihre Kinder nur als Machos und Männer aufwachsen zu lassen. Nein, ich befürworte eher, dass mein Kind im Haushalt mithilft und dass er gewisse Verantwortung übernehmen muss. Und so weiter und dass er sich nicht verkriechen kann, als Mann oder das Privileg genießt, als Mann über alles herrschen und denken oder alles beherrschen zu können.

Ich war so erschlagen, als sie sich in diese Opferrolle drängten, weil ich dann auch, natürlich habe ich darauf reagiert, als mir die Jungs gesagt haben, sie fühlen sich ausgegrenzt, diskriminiert, falsch verstanden.

Wirklich, das habe ich nie provoziert, dieses Verhalten. Klar, wir sind, wir haben eine türkische Nationalität. Aber wir sind inzwischen hier in dritter Generation, wir sind hier groß geworden. So was erzähle ich ihnen. Du bist bald eingebürgert und und und und. Ja, ich will kein deutscher Staatsangehöriger werden. Ich will kein Deutscher sein, das kommt dann. Das war die erste Reaktion, als ich ihm gesagt habe, ich habe die Einbürgerung für uns beantragt. Ich will kein Deutscher sein. Ich bin doch kein Deutscher. Genau so... Dann kam er mir, na bin ich denn etwa ein Deutscher? Also da war ihm die Identität ganz, ganz wichtig.«

Welche Konsequenzen können aus diesem Fall gezogen werden? Es gibt keine einfachen Antworten und keine Rezepte. Was man aber machen kann ist, eine Sensibilität für den Zusammenhang von Rede und Macht zu entwickeln – eine ähnliche Sensibilität, wie sie der Feminismus im Geschlechterverhältnis eingefordert

■ Mit der Erfahrung der Migration entsteht ein Reflexionsraum gesellschaftswissenschaftlicher Theoriebildung und ein Tableau künstlerischer Produktion. Ein- und Auswanderung sind zentrale lebensgeschichtliche Ereignisse. Im Prozess der Verarbeitung dieser Erfahrungen wird Migration zu einer Ressource biografischer Rekonstruktion. Migrationserfahrungen können den Blick schärfen für den Umgang mit Differenz in Einwanderungsgesellschaften, für die Fragen der Diskriminierung und Anerkennung von Minderheiten, für den Zustand von Demokratien. Voraussetzung für diese Sichtweise ist ein Wechsel von der Defizit- zur Produktionsperspektive. Welche kulturellen Ausdrucksformen entstehen durch Migrationserfahrungen, und welche Ansatzpunkte für die wissenschaftliche Reflexion gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen ergeben sich daraus?

■ Die Beiträge in dem vorliegenden Band greifen diesen Ansatzpunkt, Migrationserfahrungen in ihren produktiven Potenzialen zu betrachten, in unterschiedlicher Weise auf. Aus gesellschafts- und literaturwissenschaftlichen Perspektiven reflektieren die AutorInnen Biografien, literarische Texte und Theoriebildung zu den vielfältigen Erfahrungen mit Ein- und Auswanderung. Sie fragen nach dem Umgang mit kultureller Differenz in Alltagssprache und Literatur. Sie untersuchen Strukturen der Ungleichheit, des Rassismus und der Diskriminierung von MigrantInnen und reflektieren die Bedingungen interkultureller Kompetenz und Bildung.

Margrit Frölich/Astrid Messerschmidt/  
Jörg Walther (Hrsg.)

# Migration als biografische und expressive Ressource

Beiträge zur kulturellen Produktion  
in der Einwanderungsgesellschaft

Beiträge von Kodjo Attikpoe, Roswitha Breckner,  
Susanne Czuba-Konrad, Margrit Frölich,  
Kien Nghi Ha, Adrienne Hinze, Doron Kiesel,  
Behdjat Mehdizadeh, Astrid Messerschmidt,  
Werner Schiffauer, Fritz Rüdiger Volz

Arnoldshainer Interkulturelle Diskurse 3

Brandes & Apsel

Die HerausgeberInnen:

*Margrit Frölich*, Dr. phil., Literatur- und Medienwissenschaftlerin, Stellvertretende Direktorin der Evangelischen Akademie Arnoldshain und Lehrbeauftragte am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

*Astrid Messerschmidt*, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt und Referentin in der Erwachsenenbildung.

*Jörg Walther*, Dipl.-Sozialarbeiter, Jugendbildungsreferent im Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit.

Auf Wunsch informieren wir regelmäßig über das Verlagsprogramm.  
Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 33, D-60385 Frankfurt am Main  
E-Mail: brandes-apsel@t-online.de  
Internet: www.brandes-apsel-verlag.de

## Inhalt

<i>Margrit Frölich, Astrid Messerschmidt, Jörg Walther</i> Einleitung	7
<i>Behjat Mehdizadeh</i> Jenseits der Muttersprache (Gedicht)	13
<i>Roswitha Breckner</i> Migration – eine einschneidende Lebenserfahrung? Biografische Bezüge zu europäischen Ost-West Wanderungen	15
<i>Susanne Czuba-Konrad</i> Migrationsliteratur als expressive Ressource Migrationsliteratur – ein Minderheitenforum?	33
<i>Margrit Frölich</i> Aufbrüche in geteilten Welten: Emine Sevgi Özdamars transkulturelle Spurensuche	45
<i>Adrienne Hinze</i> Fremdheitserfahrungen in unterhaltenden Kinder- und Jugendbüchern der Gegenwart	67
<i>Kodjo Attikpoe</i> Interkulturalität zwischen Fremdhheitskonstruktion und Erfahrungsgewinn Afrika als Fiktion in der gegenwärtigen deutschsprachigen Kinder und Jugendliteratur	89
<i>Astrid Messerschmidt</i> Zur postkolonialen Irritation interkultureller Bildung	107
<i>Kien Nghi Ha</i> Sprechakte – SprachAttakken Rassismus, Konstruktion kultureller Differenz und Hybridität in einer TV-Talkshow mit Feridun Zaimoğlu	123

wissen & praxis 118

1. Auflage 2003

© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehungen und Multimedia sowie der Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung durch Dritte.

Umschlaggestaltung: MDDigitale Produktion, Petra Sartowski unter Verwendung eines Fotos von Katrin Schilling, Ausstellung Marlene Dumas im Portikus, Frankfurt am Main, »Models« von 1995

Druck: Difo-Druck, Bamberg. Printed in Germany

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information *Der Deutschen Bibliothek*:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-86099-318-6