



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Ülkü, Aisha, Oya, Hamide, Sibel und Co.“

Eine kritische Analyse über die Darstellung türkischer Protagonistinnen in der deutschsprachigen
Kinder- und Jugendliteratur aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht

Verfasserin

Johanna Prader B.Ed.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil)

Wien, im Mai 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin / Betreuer: Mag. Dr. Gabriele RASULY-PALECZEK

***„Es ist leichter ein Atom zu zertrümmern als ein Vorurteil.“
(Albert Einstein)***

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	4
1.1	Aufbau der Arbeit	6
1.2	Methodisches Vorgehen	7
2	Von der Integration über die Assimilation zur Identitätssuche – ein historischer Abriss über den Umgang mit dem ‚Fremden‘ in der Kinder- und Jugendliteratur im Kontext des Einwanderungsdiskurses	9
3	„Rückständig, unwillig und religiös“ – „Die Türkin/der Türke“ als Stereotyp	15
3.1	„grammar of orientalizing“ und der Blick auf die Anderen	20
4	„Ülkü, Aisha, Oya, Hamide, Sibel und Sinem“	22
4.1	Inhalt und Kontextanalyse: „Ülkü – das fremde Mädchen“ von Renate Welsh (1973)	22
4.2	Inhalt und Kontextanalyse: „Hamide spielt Hamide“ von Annelies Schwarz (1986)	26
4.3	Inhalt und Kontextanalyse: „Oya. Fremde Heimat Türkei“ von Karin König, Hanne Straube und Kamil Taylan (1988)	28
4.4	Inhalt und Kontextanalyse: „Kopftuch“ von Patricia Mennen (2006)	31
4.5	Inhalt und Kontextanalyse: „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ von Ben Faridi (2005)	32
4.6	Inhalt und Kontextanalyse: „Seidenhaar“ von Aygen-Sibel Çelik (2007)	36
5	Orientalismus und Sexismus im literarischen Werk	38
5.1	Orient- und Islambilder (Orientalismus/„Frontier Orientalism“ und antimuslimischer Rassismus) – ein Überblick über die Theorie	39
5.1.1	Zugeschriebene Religiosität	46
5.1.2	Tradition und Rückständigkeit	48
5.1.3	Türkenkriege	50
5.1.4	Der „gute“ und der „schlechte“ Orientale	51
5.1.5	Zusammenfassung.....	51
5.2	Genderkonstruktionen und die Ethnisierung von Sexismus – ein Überblick über die Theorie	52
5.2.1	„Das Kopftuch“ – Symbol und Funktion	57
5.2.2	„unterdrückt, passiv und hilfsbedürftig“ – Türkische Mütter/ Frauen	60
5.2.3	„patriarchalisch und gewalttätig“ – Türkische Väter	66
5.2.4	„aggressiv und kriminell“ – Türkische Jugendliche.....	69
5.2.5	Im Namen der „Ehre“	70

5.2.6	„Ehrenmord“ und „Zwangsheirat“	72
5.2.7	Zusammenfassung.....	73
6	Darstellung und Ergebnisse der Interviews	75
6.1	Zusammenfassende Analyse der Interviews	89
7	Conclusio	92
8	Literaturverzeichnis	96
9	Anhang	106
9.1	Abstract	106
9.2	Ehrenwörtliche Erklärung	107
9.3	Lebenslauf	108

1 Einleitung

Sieht man sich die Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit Beginn des Umbruchs im Jahr 1968 an, so lässt sich ein Schwerpunkt in der Aufarbeitung des Themas ‚Ausländerinnen‘¹ und ‚Ausländer‘ erkennen. Die Hinführung zu Toleranz, kulturellem Respekt und Authentizität in der Berichterstattung über ‚fremde Kulturen‘ waren Anliegen und Schreibmotivation der Autorinnen und Autoren. Betrachtet man die Darstellungen jedoch genauer, wird ein latenter Rassismus innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur sichtbar. In der Untersuchung lässt sich eine deutliche Diskrepanz ausmachen: Der Wunsch der Autorinnen und Autoren, auf die Problematik von Diskriminierung, Ausländerfeindlichkeit und heikle Themen wie Zwangsehe, Ehrenmord und Kopftuch“zwang“ hinzuweisen, steht einer bewussten und / oder unbewussten Reproduktion von Klischees und Vorurteilen gegenüber. (vgl. Prader 2010: 5)

Die vorliegende Diplomarbeit bietet eine kritische Analyse von Kinder- und Jugendbüchern², deren Handlungsträgerinnen türkischstämmige Personen sind. Es wird der Frage nachgegangen, wie Personen mit türkischem Migrationshintergrund in der zeitgenössischen deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur dargestellt werden. Inwiefern werden Klischeevorstellungen, Stereotypen und Vorurteile transportiert? Welche Orient- und Islambilder werden in den Werken vermittelt? Gelingt es, das Fremde der Türkei als different und eigenwertig darzustellen?

Ausgangspunkt für die vorliegende Diplomarbeit ist eine wissenschaftliche Arbeit³, die ich im Zuge meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule verfasste. In dieser Arbeit analysierte ich bereits zwei bekannte Werke der Kinder- und Jugendliteratur auf ihre

¹ „Vorurteile und stereotype Bilder von dem Fremden [...] bilden die Grundlage des Deutungsmusters ‚Ausländer‘. Unter diesem Deutungsmuster ‚Ausländer‘ ist ein komplexes Gebilde, das tatsächliche Sachverhalte (Unterscheidung zwischen Inländer und Ausländer) verfälscht und verkürzt enthält. Die Aufenthaltsberechtigung des Anderen wird in Frage gestellt und die Rückwanderung der ‚Ausländer‘, die am fremdesten und bedrohlichsten erscheinen, gefordert. Unter diesem Deutungsmuster werden heute ausländische ArbeitnehmerInnen, AsylwerberInnen und Flüchtlinge im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention zusammengefasst. Hinzu kommen AussiedlerInnen, die dem Gesetz nach [österreichische], deutsche StaatsbürgerInnen sind. Eine ganz Reihe in [Österreich und] Deutschland lebender Menschen mit ausländischem Pass – zum Beispiel Niederländer, Österreicher, [Deutsche], US-Amerikaner, fallen nicht unter dieses Deutungsmuster.“ (Doll 2000: 9)

² Zu Kinder- und Jugendliteratur zählen alle Texte, „die ausdrücklich für Kinder bestimmt sind, aus der Literatur für Erwachsene ausgewählt und für Kinder bearbeitet sind, von Kindern tatsächlich aus dem Gesamtangebot heraus gelesen werden, [...] als Mittel schulischer Belehrung verwendet werden“ (Scherf zitiert nach Eckhardt 1987: 26).

³ Prader, Johanna (2010): „Rückständig, unwillig und religiös“. Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Fremdheitsdarstellungen. Daraus ergab sich das Interesse, diese Forschungsthematik genauer zu untersuchen, vergleichende Werke heranzuziehen und aus einem kultur- und sozialanthropologischer Blickwinkel zu beforschen. Ergebnisse und Inhalte der zugrunde liegenden Arbeit fließen hier mit ein. Die erste Recherche ergab, dass fast alle Bücher, deren Thema Migrantinnen und Migranten sind von ähnlich, meiner Ansicht nach, problematischen Handlungsmustern geprägt sind.

Dass viele der veröffentlichten Werke aufgrund ihrer stereotypen Darstellungsweise zu kritisieren sind, darauf verwiesen schon Autorinnen und Autoren wie İpşiroğlu, Grenz, Doll, Dahrendorf, Kalkavan und Özyer in diversen Publikationen⁴. Sie tun dies meist aus einem Literaturwissenschaftlichen Blickwinkel. Die vorliegende Arbeit bezieht die daraus resultierenden Ergebnisse mit ein und unterzieht das Thema einer kultur- und sozialanthropologischen Betrachtung. Die Darstellungen von türkischen Handlungsträgerinnen und Handlungsträgern werden im Kontext von wissenschaftlich fundierten Theorien zu Sexismus, Orientalismus und antimuslimischen Rassismus interpretiert und analysiert. Die Untersuchung in Bezug auf Sexismus erarbeitet Geschlechterrollenbilder, die Frauen und Männern zugeschrieben werden, und überprüft, inwiefern ein Prozess der Ethnisierung von Sexismus stattfindet. Die Analyse zu Orientalismus konzentriert sich auf Homogenisierung und die Konstruktion von Gegensätzen. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern die Darstellungen ‚der Anderen‘ zu kritisieren sind und inwiefern die Texte zur Beseitigung von Ausländerfeindlichkeit beitragen können oder diese sogar hervorrufen oder verstärken. Analysiert werden die Werke „Ülkü – das fremde Mädchen“ (1973) von Renate Welsh, „Hamide spielt Hamide“ (1986) von Annelies Schwarz, „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (1988) von Karin König/Hanne Straube/Kamil Taylan, „Kopftuch“ (2006) von Patricia Mennen, „Seidenhaar“ (2007) von Aygen-Sibel Çelik und „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) von Ben Faridi⁵. Gewählt wurden diese Werke, da sie sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Erscheinungsjahre als repräsentativ erweisen. Die ausgewählten Werke eignen sich, die Behandlung des Themas ‚Ausländerin‘ und ‚Ausländer‘ in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur von den 1970er Jahren bis heute zu untersuchen. Ferner liegen alle zuvor genannten Werke in unterschiedlicher Stückzahl in

⁴ vgl. Dahrendorf (1983), Doll (2000), Grenz (1993), İpşiroğlu (1996, 2008), Kalkavan (2007), Özyer (1995)

⁵ Weitere Romane mit „türkischen Heldinnen“ sind unter anderem: Knappe, Heinz (1984): Wolfslämmer. Hava und Jörg dürfen nicht Freunde sein. Springer, Monika (1990): Fremd wie der Fisch dem Vogel. Heyne, Isolde (1994): Yildiz heißt Stern. Keser, Ranke (1995): Ich bin eine deutsche Türkin. Kötter, Ingrid (1989): Die Kopftuchklasse. Hartig, Monika (1994): Rosenmond. Frey, Jana (2007): Ich, die Andere.

Bibliotheken Wiener Pflichtschulen auf. Sie sind also ausdrücklich für Jugendliche bestimmt und werden auch als Mittel schulischer Belehrung beispielsweise in Form von Klassenlektüre gebraucht. Ebenso liegen sämtliche Werke in den städtischen Bibliotheken auf und werden laut Auskunft der Bibliothekare regelmäßig entliehen. Alle Werke stammen von Kinder- und Jugendbuchautorinnen und Kinder- und Jugendbuchautoren, die diese Bücher gezielt für Jugendliche zwischen zwölf und vierzehn Jahren geschrieben haben.

1.1 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird ein historischer Abriss über den Umgang mit dem ‚Fremden‘ im Allgemeinen in der Kinder- und Jugendliteratur gegeben. In diesem Zusammenhang wird auch begrenzt auf die verschiedenen Phasen der Immigration nach Deutschland und Österreich eingegangen. Dem folgt ein zusammenfassender Überblick über die Darstellung von Türkinnen und Türken innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur sowie die Auflistung und Thematisierung gängiger Klischees und Stereotypen, welche im österreichischen Alltagsdiskurs zu finden sind und welcher sich die Autorinnen und Autoren in ihren Werken bedienen. Anschließend werden Inhalt und Autorinnen und Autoren der Werke der Kinder- und Jugendliteratur, welche dieser Arbeit zugrunde liegen, vorgestellt.

Im zweiten Teil, der im Zentrum dieser Arbeit steht, werden die Primärtexte in Bezug auf Theorien zu Orientalismus (Said 1995), Grenz-Orientalismus (Gingrich 2003) und Sexismus im Besonderen der Ethnisierung von Sexismus (Jäger 1996) analysiert. Zu Beginn jedes Kapitels stehen die theoretischen Ansätze und Definitionen, auf welche Bezug genommen wird und anhand welcher der jeweilige „-ismus“ belegt wird. Danach werden einzelne Textsequenzen untersucht und es wird offen gelegt, in welcher Weise diskriminierende Elemente eine Rolle spielen.

Der dritte Teil der Arbeit befasst sich mit den Ergebnissen einer kleinen empirischen Untersuchung, bei der Lehrerinnen mit und ohne türkischen Migrationshintergrund zu den analysierten Werken befragt wurden. Da aufgrund der Analyse aufgezeigt wird, dass viele der Werke aufgrund ihrer stereotypisierenden Darstellungen türkischer Personen problematisch sind,

wird im Zuge dieser Forschung der Frage nachgegangen, wie und ob Lehrpersonen, diese Lektüre für den Unterricht nutzen beziehungsweise nutzen würden. Den befragten Lehrerinnen wurden ausgewählte Texte der oben genannten Werke vorgelegt und in einem offenen Interview der Frage nachgegangen, wie sie die Darstellungen, Themen und Geschichten empfinden und welche expliziten und impliziten Meinungen und Ansichten sie zu den angeführten Stereotypen und Klischees haben. Die Interviews sollen zeigen wie reflektiert Lehrpersonen sind. Fallen ihnen Stereotypen und Vorurteile auf? Wenn ja – wie wird damit umgegangen und welche Auswirkungen könnte das auf den Unterricht haben? Ferner soll festgestellt werden inwiefern es einen Unterschied zwischen Lehrerinnen mit und ohne Migrationshintergrund gibt.

1.2 Methodisches Vorgehen

Methodisch gearbeitet wird nach der Text- und Kontextanalyse von Arndt und Hornscheidt (2004) sowie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). Ausgehend von den Methoden und theoretischen Ansätzen werden Fragen entwickelt und an die Texte gestellt. Bei der Kontextanalyse wird alles zusammengefasst, was den Text in seinem Umfeld beziehungsweise seinem Kontext verortet. Das Erfassen von diesen Zusammenhängen ist für die Interpretation des Textes unerlässlich. Die Kontextanalyse umfasst Fragen zur potentiellen Perspektive, aus der die Texte geschrieben sind. Es ist von Bedeutung, wer den Text geschrieben hat, ob etwas zum Status der Autorin/des Autors angeführt wird und ob Gründe oder Quellen für ihre oder seine Kompetenz angegeben werden. Ferner ist von Relevanz, zu welchem Zeitpunkt der Text verfasst worden ist, wann er veröffentlicht wurde und was zum historischen Kontext anzumerken ist. Ebenfalls wesentlich für die Kontextanalyse sind Fragen zur potentiellen Leseerwartung an die Texte. Darunter fällt, wo ein Text zu finden ist, was als Motivation des Textes erkenn- und benennbar ist und für wen er gedacht ist, folglich die potentielle Zielgruppe. Zuletzt wird den Fragen zur Wirkung der Texte nachgegangen. Dazu gehört, ob die Intention der Autorin und des Autors aufgeht, ob kritisches Denken gefördert wird, Stereotypen reproduziert werden und ob Vorurteile bestätigend eingesetzt werden. (vgl. Arndt und Hornscheidt 2004: 245ff, vgl. Markom und Weinhäupl 2007: 233ff)

Bei der Textanalyse ergeben sich je nach „-ismus“ spezifische Fragen, die Kriterien für die Strukturierung der Texte darstellen. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird so vorgegangen, dass das Textmaterial nach Kategorien unterteilt wird, die aus der Theorie abgeleitet wurden (vgl. Mayring 2007: 472f). Wie zum Beispiel, es wird eine „türkische homogene Einheit“ konstruiert, kulturelle Unterschiede zwischen ‚den Österreichern‘ und ‚den Türken‘ essentialisiert, ein kohärentes, homogenes ‚Wir‘ wird von einem ‚türkischen Anderen‘ unterschieden, Feindbilder werden kreiert beziehungsweise verstärkt, sexistische Haltungen und Verhaltensweisen zum Charakteristikum ‚der Türken‘ gemacht und kontrastierende Rollenbilder der ‚westlichen‘ und der ‚orientalen Frau‘ produziert.

Das Ergebnis der Analyse ist ein Set von Kategorien beziehungsweise Antworten zu den theoretischen Ansätzen, denen spezifische Textstellen zugeordnet sind (vgl. Mayring 2002: 114-120). Diese werden sodann im Hinblick auf die Fragestellungen der Arbeit interpretiert. Die Fragen stellten gleichzeitig auch die Kriterien dar, die die Auswahl der Sequenzen anführten. Wobei versucht wurde, möglichst neutral an die Texte heranzugehen, um nicht bereits im Vorhinein die Auswahl der Sequenzen durch die eigene Erwartungshaltung beeinflussen zu lassen. Der Fokus der Arbeit richtet sich demnach auf die Analyse inhaltlich-ideologischer Aussagen. Insbesondere auf linguistischer und sprachlich-rhetorischer Ebene gäbe es noch viele Möglichkeiten, die Analyse zu erweitern, wie beispielsweise durch sprachliche Bilder, Metaphern und Redewendungen, lexikalische Verweise etc. In dieser Arbeit ebenfalls ausgeklammert sind alle Aspekte, die das Layout der Texte betreffen, wie etwa Titelseite und Bilder oder Schriftgrößen und Schriftarten.

2 Von der Integration über die Assimilation zur Identitätssuche – ein historischer Abriss über den Umgang mit dem ‚Fremden‘ in der Kinder- und Jugendliteratur im Kontext des Einwanderungsdiskurses

In diesem Abschnitt wird ein historischer Überblick über den Umgang mit dem „Fremden“ in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur⁶ gegeben. Informationen dazu lieferten die einzelnen Werke selbst und teils Arbeiten, die zum einen einen sehr kritischen Blick auf die Repräsentation des Fremden in der KJL eröffneten und zum anderen das Thema sehr unreflektiert behandelten. Die folgende historische Darlegung widmet sich rein der zeitgenössischen KJL, also jener KJL, die nach 1945 entstand. Ferner wird die Darstellung auf den deutschsprachigen Raum eingeschränkt, da die zu analysierenden Werke sowohl von österreichischen Autorinnen/Autoren und von deutschen Autorinnen/Autoren geschrieben worden sind als auch die Handlungen in den Büchern in dem jeweiligen geografischen Raum spielen. Gleichzeitig sollen Einblicke in den Verlauf des Einwanderungsdiskurses in Deutschland und Österreich gegeben werden. Diese Verschränkung ist von Bedeutung, da sie aufzeigt, inwiefern politische, gesellschaftliche und geschichtliche Begebenheiten in Bezug auf Einwanderung in die Werke einfließen. Die Behandlung des historischen Abrisses erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da dieser rein auf den Kontext dieser Arbeit Bezug nimmt.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenkreis Migration nimmt in der KJL einen wichtigen Platz ein. Sie hat sich im Laufe der Zeit verändert und an die in der Gesellschaft und Öffentlichkeit präsenten Thematiken angepasst. Laut Doll (2000) zeigen Texte „einen engen Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, da sie als Ergebnisse ideeller Tätigkeiten, die durch [die Autorin und] den Autor, [welche/r] als Mitglied einer Gesellschaft von dieser geprägt ist, determiniert sind“ (Doll 2000: 9). Somit spiegelt die KJL „zeitgeschichtliche Denkweisen wider und bestimmt die Wahrnehmung ihrer Leserinnen und Leser“ (ebd.). Hierbei zeigen sich Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten. Dabei werden sehr unterschiedliche Aspekte angeschnitten – Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus, aber auch das alltägliche Leben der Migrantinnen und Migranten im Spannungsfeld zwischen Integration und Assimilation⁷.

⁶Im weiteren Verlauf der Arbeit wird KJL als Abkürzung für Kinder- und Jugendliteratur verwendet.

⁷„Assimilation bezeichnet das totale Aufgehen einer dominierten, meist kleineren Gruppe und ihrer

Im Zuge des Wirtschaftswachstums kamen in den späten 1960er und frühen 1970er Jahre viele Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten nach Österreich. Zunächst mussten Unternehmen nachweisen, dass für den einzelnen Arbeitsplatz kein inländisches Arbeitskräfteangebot existierte. Im Rahmen des Raab-Olah-Abkommen wurde ein Kontingent von 47 000 Ausländerinnen und Ausländern vereinbart, für die diese Pflicht entfallen sollte. Diese durften nur zu denselben Lohn- und Arbeitsbedingungen wie Inländerinnen und Inländer beschäftigt werden. Allerdings mussten sie vor inländischen Arbeitskräften gekündigt werden und durften gemäß dem Rotationsprinzip nur für ein Jahr befristet in Österreich arbeiten – deshalb auch die Bezeichnung „Gastarbeiter“. (vgl. Bauböck 1996: 11f) 1964 und 1966 wurden Abkommen mit der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien geschlossen und Arbeitskräfte durch im Ausland eigens eingerichteten Anwerberstellen rekrutiert. Als immer häufiger Verwandte und Bekannte von in Österreich beschäftigten Arbeitskräften angeworben wurden, änderten sich die Rekrutierungsmuster. Schließlich sträubten sich Unternehmen, einmal angelernte Arbeitskräfte nach kurzer Zeit wieder zu ersetzen. Der entscheidende Schritt zur dauerhaften Niederlassung erfolgte mit dem einsetzenden Familiennachzug und aus Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern wurden Einwanderinnen und Einwanderer. (vgl. ebd.: 11ff)

„Mit Beginn der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte für Westdeutschland setzte auch die Diskussion darüber ein, inwiefern Ausländer und Deutsche miteinander leben und arbeiten können“ (Jäger 1996: 72). Obwohl die Mehrheit der Deutschen den Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern mit Geringschätzung begegnete, wurden sie ‚geduldet‘, da sie Arbeitsplätze übernahmen, die keine deutsche Person haben wollte. Mit der ersten großen Rezession 1966/67 änderte sich dies und es wurde gefordert, die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter sollten in ihre Heimatländer zurück kehren. Seit den 1970er Jahren, als die Massenarbeitslosigkeit einsetzte, galt die Ablehnung vor allem den türkischen Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern, da diese die Mehrheit der ausländischen Einwohnerinnen und Einwohner in Deutschland bildeten. Seit dieser Zeit war die Diskussion um Einwanderung und die Anwesenheit von Ausländerinnen und Ausländern immer stärker von rassistischen Vorbehalten durchsetzt. (vgl. ebd.: 72f)

Identitätsmerkmale in einer dominanten, größeren Gruppe“ (Haller 2005: 89). „Assimilation geschieht dann, wenn eine Ethnie von einer anderen ‚aufgesogen‘ wird, etwa wenn von ihren Angehörigen verlangt wird, ihre Bräuche, Werte, ihren Lebensstil - alle ethnischen Ressourcen - aufzugeben. [...] „Integration bezeichnet den Versuch, kulturelle Differenzen zwar anzuerkennen, ihre Bedeutung aber zu minimieren“ (ebd.: 97).

Zurück zur Entwicklung der KJL. In den 1970er Jahren begannen deutschsprachige Autorinnen und Autoren sich erstmals mit dem Thema ‚Ausländer‘ zu befassen. Geschichten mit und um ‚Ausländerkinder‘ wurden in zahlreichen Kinder- und Jugendbüchern thematisiert. (vgl. Kleedorfer 1997 URL 1, Doll 2000: 137) „[...] die Hinführung zu Toleranz, Solidarität, kulturellem Respekt und eine Verurteilung von jeder Form des Rassismus“ waren die Anliegen der Autorinnen und Autoren (vgl. Kleedorfer 1997 URL 1).

Laut Doll (2000) kam es infolge der Studenten- und Studentinnenunruhen von 1968 auch zu einer Veränderung in der Literatur, „[...] als dessen Folge eine thematische Ausweitung der KJL auf realistische, sozialkritische Themenbereiche erst möglich wurde“ (Doll 2000: 137). Die wesentliche Veränderung der 1970er Jahre war das bewusste und offene Darlegen einer politischen Absicht, das vor allem in der so genannten ‚antiautoritären KJL‘ betrieben wurde. Die ersten Werke beschäftigten sich mit dem Schicksal von Gastarbeiterkindern aus Jugoslawien und der Türkei. Es wurde versucht, ein ‚authentisches‘ Bild von den Lebensumständen der Gastarbeiterfamilien zu geben. Thematisiert wurden beengende Wohnverhältnisse, materielle Nöte und Diskriminierung. Ein Beispiel dafür ist die Erzählung „Benvenuto heißt willkommen“ von dem Autor Hans-Georg Noack, welches 1973 als eines der ersten deutschsprachigen Jugendbücher zum ‚Gastarbeiterproblem‘ erschien. In diesem Werk spielen weniger kulturell begründete Konflikte eine Rolle, sondern eher die sozialen Missstände als Ursache für das durchaus unfreiwillige Verbleiben dieser „Gastarbeiterkinder der ersten Generation“ in Deutschland. (vgl. Schulz: URL 2) Die österreichische Autorin Renate Welsh, die ebenfalls das Thema ‚Gastarbeiterkinder‘ in ihren Werken aufgriff, äußert dazu:

„Gastarbeiter sind ein Teil unseres Lebens geworden. Auch des Lebens unserer Kinder. Nur häufen sich die Mißverständnisse, die gegenseitigen Klagen. Es war hoch an der Zeit, daß dieses Thema in einer realistischen Erzählung für die Jugend endlich aufgenommen wurde: ohne Schönfärberei und falsche Töne.“ (Welsh 1973: Klapptext)

Dieses Zitat entstammt dem Klappentext des Buchs von Renate Welsh „Ülkü - das fremde Mädchen“, welches ebenso 1973 erschienen ist. Es zeigt sehr deutlich die damalige Auffassung „problemorientierten Jugendliteratur“ (vgl. Schulz: URL 2). Die jungen Leserinnen und Leser sollen schonungslos „über einen jugendliterarisch bisher tabuisierten problembehafteten Bereich gesellschaftlicher Realität“ aufgeklärt werden (Schulz: URL 2). „Ülkü“ und „Benvenuto“ stehen für die erste Generation der ‚Gastarbeiterkinder‘, die einen Teil ihrer Kindheit im Herkunftsland

der Eltern verbrachten und in deren Lebensperspektive die Rückkehr in die Heimat unbedingt vorgesehen ist (vgl. ebd.).

Zehn Jahre später erschienen Bücher, die „die Gegensätze und Ähnlichkeiten der Lebensumstände einheimischer und ausländischer Kinder veranschaulichen“ sollten (Kleedorfer: URL 1). „Die kinderreiche, Geborgenheit schenkende, aber patriarchalische ‚Ausländerfamilie‘ steht dem toleranten, verunsicherten Erziehungsstil der Familie“ aus Österreich und Deutschland gegenüber (ebd.). Geschildert werden Probleme von Assimilation und Integration. Die Autorinnen und Autoren wollten eine Annäherung zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturen fördern. Ein Beispiel dafür ist Ilse Viktoria Böszes Jugendroman „Geburtstag auf dem Dachboden“ (1983). In der Erzählung findet eine zwölfjährige österreichische Halbwaise in der Familie eines türkischen Mitschülers die Geborgenheit, die sie schon immer vermisst hat. Die Mutter des Buben und die misstrauische Nachbarin lernen die türkische Familie schätzen und es kommt zu einem positiven Ende. Auch in „Echt Susi“ (1988) setzt sich Christine Nöstlinger mit der Integration von ‚Ausländerkindern‘ auseinander. Thematisiert werden Vorurteile und Ausländerfeindlichkeit in allen ihren Facetten. Ali, ein türkischer Junge droht an den Stigmatisierungsprozessen und Außenseitererfahrungen zu zerbrechen, bis sich Susi seiner annimmt.

Ab den 1990er Jahren beschäftigten sich die Werke mit „Entwurzelung und Identitätssuche“ (vgl. vgl. Kleedorfer 1997 URL 1). Berichtet wurde unter anderem über Kinder, deren Eltern unterschiedlicher Herkunft sind. Diese ‚leiden‘ unter den sozialen, ethnischen, kulturellen und religiösen Spannungen und sind auf der Suche nach einer eigenen Identität. In den Geschichten werden die Elemente der fremden Kultur nicht mehr abgelehnt, sondern man beginnt sie zu akzeptieren. Die Ausführungen mancher Autorinnen und Autoren „[...] sind ein Plädoyer für ein multikulturelles Zusammenleben, das eine Bereicherung für alle bedeutet. Die Impulse dazu gehen aber allein von der sich integrierenden Familie aus.“ (ebd., vgl. Kalkavan 2007: 199ff)

Auch der Fall des Eisernen Vorhangs (1989) und die tiefgreifenden Veränderungen in den Ländern des ehemaligen Ostblocks schlugen sich in der KJL nieder. Ein Beispiel dafür ist Renate Welshs Buch „Spinat auf Rädern“ (1991), in dem das Schicksal einer rumänischen Familie geschildert wird, die sich in keiner Welt zuhause fühlt. Ebenso wurde die Auseinandersetzung

mit dem Begriff ‚Heimat‘ bedeutender. Das Werk „Heimat ist nicht nur ein Land“, geschrieben von Karin Kusterer und Edita Dugalic (1994), berichtet vom Leben einer bosnischen Familie vor und während des Krieges. Thematisiert werden Vertreibung und Flucht.

Österreich wurde zu einem Einwanderungsland ohne sich dies politisch einzugestehen. Als sich die Wirtschaftslage verschlechterte und die Zahl der Arbeitslosen stieg, setzte eine restriktive Ausländerpolitik ein. Sie hatte nicht mehr die erleichterte Integration der Ausländerinnen und Ausländer zum Ziel, sondern zielte auf die Ab- beziehungsweise Rückwanderung ab. (vgl. Nuscheler 1995: 32) Die Ostöffnung 1989 und die Jugoslawienkrise veränderten nachhaltig die internationale Haltung des Landes. Anfang der 1990er Jahre erreichte die Neuzuwanderung neue Spitzenwerte, die in der österreichischen Innenpolitik zum aktuellen Thema wurde. Durch die Öffnung des Eisernen Vorhangs wurde diese Entwicklung als ‚neue Völkerwanderung‘ beschrieben. (vgl. Löschnak 1993: 1)

Anfang der 1980er Jahre wurden in Westdeutschland Vorbehalte gegenüber Migrantinnen und Migranten besonders gegenüber jener türkischen Herkunft von der Regierung zunehmend unterstützt. Ein weiterer Zuzug von Ausländerinnen und Ausländern sollte verhindert werden und „bis 1990 die Hälfte aller Ausländer den Boden der Bundesrepublik Deutschland verlassen haben.“ (Jäger 1995: 80) Seit 1990 häuften sich kriminelle Übergriffe und Brandanschläge sowohl auf Flüchtlingsunterkünfte als auch auf Wohnstätten von Einwanderinnen und Einwanderern in deutschen Städten wie Hoyerswerda, Hünxe, Mölln, Rostock und Solingen. Rassistische Einstellungen waren in grenzenlose Gewaltbereitschaft gegipfelt. (vgl. Jäger 1995: 80)

Das Thema der rassistischen Gewalt wurde nun auch in der KJL der 1990er Jahre aufgegriffen. So schreibt der Österreicher Josef Rauheberg in seinem Buch „Zerschlag dein Spiegelbild“ (1996) über Gert, der in die Neonaziszene gerät und dort Gewalttaten gegen ausländische Menschen verübt. Auch Kirsten Boie thematisiert in ihrem 1995 erschienenen Werk „Erwachsene reden. Marco hat was getan“, verschiedene Facetten rassistischer Gewalt.

In Werken der letzten Jahre wie zum Beispiel „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ von Ben Faridi (2005) und „Das Kopftuch“ von Patricia Mennen (2006) wird im Besonderen ‚der

Islam' thematisiert. Wie auch in den Büchern wird der Islam im heutigen Diskurs häufig mit dem Begriff des ‚Fundamentalismus‘ verknüpft. Die Terroranschläge seit 11. September 2001 von fundamentalen islamistischen Gruppierungen führten dazu, dass weltweit die Angst vor ‚dem Islam‘ angeheizt wurde. Der Anschlag auf das World Trade Center, Bilder von gesprengten U-Bahnen in London, Busse, die in die Luft fliegen, wurden zu Bildern, die die mediale Darstellung und Wahrnehmung vereinnahmten. Als in Dänemark 2005 eine Auseinandersetzung um die Darstellung des Propheten Mohammeds in Karikaturform ausbrach, wurden Fahnen verbrannt und Botschaften angegriffen. Dieses Feindbild galt es nun zu ‚bekämpfen‘. Auch in Österreich wurden durch Politik und Medien zunehmend die Angst und folglich auch der Hass geschürt. Das vorherrschende Feindbild ‚Ausländerin‘ und ‚Ausländer‘ veränderte sich zum Feindbild ‚Islam‘. Kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede so wie unterschiedliche Islamauslegungen wurden dabei negiert. Paulus (2007) stellt in seinen Untersuchungen fest: „Seit dem 11. September 2001 lässt sich eine mediale ‚Muslimisierung‘ von Menschen mit türkischem oder arabischem Hintergrund in Deutschland feststellen, in der diese unabhängig von ihrer Religiosität oder Säkularität als Muslime identifiziert werden“ (Paulus 2007: 290). 2008 wird in Österreich in der ‚Presse‘ vom sogenannten „Türkenwahlkampf“⁸ berichtet, als im österreichischen Wahlkampf die Integrationspolitik immer mehr zum Thema wird. Die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) wirbt mit Slogans „Daham statt Islam“, „Deutsch statt nichts verstehen“ und „Pummerin statt Muezzin“ und diktiert, wie schon länger in Österreich wie über das „AusländerInnenthema“ diskutiert wird. (vgl. Kübel 2008:) Ebenso wird der Konflikt, der mit dem Ansuchen des türkisch-islamischen Vereins um eine Genehmigung für den Ausbau des Kulturzentrums in der Dammstraße 37 entstand, zum Politikum. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass politische Geschehnisse, historische Ereignisse sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen die Kinder- und Jugendliteratur ab den 68er Jahren stark prägten. Vieles ließe sich über die Darstellung des ‚Fremden‘ in Werken der KJL schreiben. Da sich jedoch eine Vielzahl an Werken, welche ‚Zuwanderung‘ thematisieren, mit türkischen Migrantinnen und Migranten beschäftigen, liegt der Fokus im Weiteren auf deren Darstellung. Das folgende Kapitel konzentriert sich auf die Zusammenhänge zwischen den Stereotypen und Klischees in den Werken und den Einstellungen in der österreichischen und deutschen Bevölkerung in Bezug auf türkische Zuwanderinnen und Zuwanderer.

⁸ vgl. „Die Presse“, 19./20.07.08, Nr. 18.135, 1

3 „Rückständig, unwillig und religiös“ – „Die Türkin/der Türke“ als Stereotyp

Einerseits ist es erfreulich, dass ein steigendes Interesse an der ‚Fremde‘ in der deutschsprachigen KJL zu verzeichnen ist, andererseits gilt es kritisch zu beleuchten wie die Darstellung erfolgt. Es ist auffällig, dass Türkinnen und Türken als Fremde mehr und mehr zum Thema der zeitgenössischen KJL geworden sind. Die österreichischen und deutschen Kinder- und Jugendbuchautorinnen und Autoren erzählen in ihren Werken vom Leben und den Problemen der türkischen Migrantenkinder. In ihrem Bemühen, Verständnis für die ‚türkische Kultur‘ zu wecken beziehungsweise auf die Differenz zwischen deutscher/österreichischer und türkischer ‚Kultur‘ hinzuweisen, greifen die Autorinnen und Autoren auf stereotype Beschreibungselemente zurück, die das Bild des ‚autoritären, patriarchalischen, rückständigen, traditionellen Werten verbundenen Türken‘, wie es den Vorstellungen weiter Teile der österreichischen und deutschen Bevölkerung entspricht⁹ nachzeichnen. Derartige Darstellungen sind sowohl in den Romanen mit türkischer Haupt- oder Nebenrolle als auch in Romanen, die türkische Figuren lediglich am Rande erwähnen, zu finden (vgl. Doll 2000: 14). Zehra İpşiroğlu greift in ihrem Artikel „Türkebilder in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur“ (2008) den Begriff „Betroffenheitsliteratur“ auf. Das soll heißen, egal ob die Romane in auktorialer Erzählform, in Ich-Form, aus deutscher Perspektive oder aus der Sicht der Betroffenen selbst geschrieben sind, man ist als Leserin und Leser tief betroffen (vgl. İpşiroğlu 2008: 137). Leserinnen und Leser identifizieren sich mit den türkischen Protagonisten, entwickeln Mitleid und Empörung gegenüber den „türkischen Missständen“ (vgl. ebd.: 137f). İpşiroğlu schreibt in ihrer Literaturkritik, es entsteht der Eindruck „die Verhältnisse in der Türkei seien nichts anderes als patriarchalisch, autoritär, fundamentalistisch und militaristisch“ (ebd.: 138). Ferner spricht die Autorin von Schwarz-Weiß-Bildern und einer fehlenden Differenzierung in den Werken. Sie vertritt die Ansicht, dass „ein sorgfältig vorbereiteter Materialienanteil oder ein detailliertes Vorwort oder eine kleine Perspektivenverschiebung der Story genügen würden, um vorschnelle Zuschreibungen und falsche Generalisierung zu vermeiden“ (ebd.: 140).

⁹ Informationen dazu liefern verschiedene Untersuchungen (Sagun 2008, Reindl 1997), die in Rahmen von Diplomarbeiten entstanden und sich damit beschäftigen, wie Türkinnen, Türken und die Türkei von Österreicherinnen und Österreichern wahrgenommen werden, beziehungsweise welche Vorurteile es gegenüber in Österreich lebenden Türkinnen und Türken gibt.

In diesem Kapitel soll nun aufgezeigt werden, welche Klischees und Vorurteile es in Bezug auf Türkische Migrantinnen und Migranten in Österreich und Deutschland gibt. Verschiedene Untersuchungen, die in Rahmen von Diplomarbeiten durchgeführt worden sind, sowie persönliche Erfahrung, sollen Aufschluss darüber geben. Dies ist von Bedeutung, um besser verstehen zu können warum so viele stereotype Darstellungen in der besprochenen KJL vorkommen. Zu Beginn soll geklärt werden, was unter den Begriffen Vorurteil und Stereotyp zu verstehen ist. Wichtig ist, dass Vorurteile sowohl positiv als auch negativ sein können. Die Begriffe Vorurteil und Stereotyp werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren etwas unterschiedlich verwendet. In der Sozialpsychologie versteht man unter einem Vorurteil:

„Die positive oder negative Einstellung gegenüber einem Individuum auf Basis dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (religiös, ethnisch, politisch, beruflich oder fiktiv). Vorurteile zeigen sich zum Beispiel in Form unabänderlicher Annahmen, welche dann das eigene Verhalten anderen Menschen gegenüber beeinflussen und gegebenenfalls zu Diskriminierung führen können. Solche unabänderlichen, vorurteilsbehafteten Annahmen oder Haltungen bezeichnet man als Stereotype. (URL 3)

Ein Stereotyp sei demnach „eine relativ simple und unflexible Zusammenstellung von Eigenschaften, die auf eine bestimmte Gruppe von Menschen angewandt wird.“ (URL 4) Arndt und Hornscheidt (2004) schreiben im Kontext von Diskriminierung durch Stereotype:

„Komplexe Wirklichkeiten werden erst über Kategorisierungen wahrnehmbar. Diese basieren darauf, dass zum Beispiel Menschen oder Dinge auf der Basis einzelner Merkmale einer Gruppe zugeordnet werden. Die Anwendung einzelner Merkmale als bestimmende Gruppenkennzeichen ist eine Form der Stereotypisierung. [...] Durch permanente Wiederholungen schleichen sich Stereotype subtil in individuelle Wahrnehmungen ein und werden dann als gegeben, eindeutig und natürlich angenommen.“ (Arndt/Hornscheidt 2004: 47) [...] „Stereotype Wahrnehmungen und Konstruktionen verdichten sich oft in Phrasen und Schlagwörtern, die von Medien und Politik kolportiert werden und sich nachhaltig ins kollektive Gedächtnis einschreiben.“ (ebd.: 49)

Speziell in Bezug auf in Österreich lebende Menschen mit türkischem Migrationshintergrund gibt es eine Menge verbreiteter Stereotype in Form von Phrasen und Schlagwörtern. Sie begegnen uns im Alltag, in Gesprächen und sind auch in Politik und Medien wiederzufinden. Häufig wird durch die Zusammenführung von zwei Schlagwörtern, wie zum Beispiel ‚AusländerIn und Kriminalität‘, eine assoziative Verbindung zwischen diesen hergestellt. Dies kann dazu führen, dass eine Komponente wie Kriminalität bei anderen ausländischen Personen

automatisch mitgedacht wird. Kriminalität wird so zu einem bestimmenden Faktor von „Ausländern“ und umgekehrt. Zitate aus österreichischen Zeitungen, wie zum Beispiel *„Türkei: ‚Familienehre‘ forderte über 300 Opfer in den letzten sieben Jahren“* (Der Standard, 04. Dezember 2008; URL 5), *„Jung, türkisch, männlich – und kriminell?“* (Die Presse, 18.07.2008; URL 6) oder *„Kriminell, unwillig, religiös: ‚Der Türke‘ als Stereotyp“* (Die Presse, 12.08.2008; URL 7) zeigen wie auch österreichische Printmedien wesentlich zur Verbreitung und Verfestigung von Klischees und Vorurteilen beitragen.

Özlem Becerik, der „das von den österreichischen Tageszeitungen vermittelte Bild der Ausländer – am Beispiel der Türken“ (2003) untersuchte, schreibt, dass „die Art und Weise der Darstellung in den Medien oft wertend ist und nicht selten fremdenfeindlich, da über Ausländer öfter in Zusammenhang mit Kriminalität, Kriegen und Terrorschlägen berichtet wird als in einem positiven Kontext“ (Becerik 2003: 95). Becerik kommt bei seiner inhaltsanalytischen Untersuchung der Tageszeitungen zu dem Ergebnis, dass Türcinnen und Türcen Eigenschaften wie „Kriminalität, Aggressivität, Unproduktivität, Gewalttätigkeit, Verwahrlosung“ usw. zugeschrieben werden (vgl. ebd.: 95f). Sabine Begusch, die ihre Diplomarbeit über „die Verbreitung von Vorurteilen gegenüber Türcen durch österreichische Wochenzeitschriften“ (2006) verfasste, kommt zu dem Schluss, dass selten positiv über die Türkei berichtet wird und durchaus Vorurteile gegenüber der Türkei und den Türcen aufgegriffen werden (vgl. Begusch 2006: 101). Vor allem Frauen werden meist als „gehorsam, unterdrückt, rückständig und ungebildet dargestellt, die ein rechtloses Leben führen und mit Zwangsehen konfrontiert werden“ (ebd.: 97). In welcher Art und Weise die Türkei und türkische Personen in österreichischen Medien dargestellt werden, gewinnt an Bedeutung, wenn man bedenkt, dass österreichische Jugendliche laut einer Untersuchung bei der Meinungsbildung über die Türkei als erstes das Fernsehen dicht gefolgt von den Tageszeitungen heranziehen (vgl. Sagun 2008. 109).

Die Elemente, die bei Bildung und Weitergabe von Vorurteilen herangezogen werden, sind vielschichtig. Sie finden sich unter anderem in der Geschichte, beginnend mit der Zeit der Kreuzzüge und den damit einhergehenden Überlieferungen, als auch in der Politik, die Migrantinnen und Migranten als Problem bezeichnet und behandelt sowie der medialen Verbreitung von Ideologien und Meinungen (vgl. Plattner 1999). Bereits in der Schule wird für die Kinder „im westlichen Geschichtsunterricht [...] die Niederlage der Osmanen bei Wien als

Rettung des Abendlandes vor dem Islam hingestellt“ (Plattner 1999: 156). Nicht zu vergessen sind die exotischen Bilder, die aus dem so genannten ‚Orient‘ überbracht wurden. Aber auch diese teils positiven Darstellungen dienten dazu, den Unterschied und die Andersartigkeit der türkischen beziehungsweise osmanischen Kultur hervorzuheben.

Ferner muss mitgedacht werden, dass nach einer OECD¹⁰ – Statistik „Österreich nach Deutschland und Frankreich, mit 134.500 – ohne eingebürgerte Törkinnen und Törken - den größten türkischen Bevölkerungsanteil Europas hat“ (URL 8).

Die unten angeführten Stereotypisierungen zu Törkinnen und Törken sind zusammengetragen aus unterschiedlichen Internetquellen (vgl. URL 9, URL 10, URL 11), verschiedensten Medien¹¹ und auch das Produkt persönlicher subjektiver Erfahrungen und Gespräche. Unter anderem entsprechen sie so genannten ‚Stammtischparolen‘, welchen im öffentlichen Raum begegnet wird.

„die türkische Frau ist unterdrückt, die türkische Frau darf nicht arbeiten gehen, die türkische Frau muss ein Kopftuch tragen, türkische Mädchen werden zwangsverheiratet, türkische Mädchen werden von ihren Brüdern und Cousins bewacht, türkische Frauen sind Opfer patriarchalischer Familienstrukturen“ und „türkische Männer sind gewalttätig, türkische Männer schlagen ihre Frauen und Töchter, türkische Jugendliche sind aggressive Schläger, türkische Jugendliche sind kriminell, türkische Männer sind Machos, Törken und Törkinnen passen sich nicht an und machen was sie wollen, Törken und Törkinnen sind nicht integrationswillig, Törken und Törkinnen sind arm, türkische Kinder haben Läuse, türkische Kinder senken das Niveau an Schulen, Törken und Törkinnen bleiben immer nur unter sich‘

Sie finden sich häufig in den hier untersuchten Werken der KJL wieder. Betrachtet man sie komprimiert, wird deutlich, wie stark in den untersuchten Werken mit Klischees und Vorurteilen gearbeitet wird und wie sehr Gefahr besteht, dass sich diese nachhaltig in das kollektive Gedächtnis der Leserinnen und Leser einschreiben. Auch zahlreiche Stereotype zum Islam, wie *„für Törken ist die Ehre das Allerwichtigste, der Islam ist eine gewalttätige Religion, der Islam ist*

¹⁰ Organisation für Economic Co-operation and Development

¹¹ Vgl. hierzu die Untersuchungen von Becerik (2003) und Begusch (2006) über das von österreichischen Zeitungen transportierte Bild von Törkinnen und Törken.

eine rückständige Religion, im Islam sind Frauen und Männer nicht gleichberechtigt, für alle Türken ist Religion besonders wichtig’ lassen sich in den Werken wieder finden. All diese Stereotype wurden aufgrund ihrer Relevanz für die Analyse der Romane ausgewählt. Sie können als Indiz für mögliche Homogenisierungen und den so genannten „latenten Rassismus“ (vgl. Doll 2000: 65ff) in der KJL fungieren.

Die Autorinnen und Autoren scheinen von einem „starren Kulturbegriff“ (vgl. Grenz 1993) auszugehen, der dem, dass sich die einzelnen Kulturen in einem ständigen Wandel aufgrund der Weiterentwicklung und der Einflüsse von außen befinden, nicht gerecht wird. Laut Grenz ist der Begriff Kultur zu kritisieren, wenn es die Träger der Kultur festlegt auf eine in sich statische, unveränderbare Gruppe – so, als wären sie unabhängig von den sozioökonomischen und politischen Bedingungen ihres Herkunfts- und Gastlandes und würden nicht aktiv – als Subjekte – mit den neuen Bedingungen umgehen (vgl. Grenz 1993: 197). In Ansätzen findet sich der Wandel zwar in den anderen Vorstellungen der dargestellten ‚ausländischen‘ Kinder und Jugendlichen, die sich im Konflikt mit der Elterngeneration befinden, allerdings – sieht man von wenigen Darstellungen ab – bleiben jedoch die Eltern den traditionellen Werten der Herkunftskultur verhaftet. Die Dynamik der kulturellen Entwicklung wird in den Darstellungen nicht berücksichtigt. Verglichen mit anderen ‚ausländischen‘ Mitbürgerinnen und Mitbürgern in Österreich und Deutschland gibt es gegenüber Menschen türkischer Herkunft die meisten Vorurteile, Stereotypen und Fehlinformationen (vgl. Fleischander, Kozmann, Schönberger 2008: 9). Der Alltagsdiskurs, der durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt wird, zeigt, dass heute in der Regel die türkische Bevölkerungsgruppe gemeint ist, wenn von ‚den Ausländern‘ die Rede ist.

„Mit ihrem Bestreben, über die türkische Bevölkerungsgruppe zu informieren und der sich daraus ergebenden Wahl türkischer Romanfiguren, rücken die Autorinnen und Autoren ‚die Türken‘ in das Blickfeld der Leserinnen und Leser. Sie verstärken mit der Wahl türkischer Protagonisten ungewollt die Stigmatisierung der Türken zu ‚den Ausländern.‘“ (Doll 2000: 65)

So werden ‚die eine Türkin‘, ‚der eine Türke‘, ‚die eine türkische Familie‘ zu typischen Vertretern ihrer Nation. Die Texte erhalten dadurch eine Allgemeingültigkeit, die dazu verführt, die gelesene Information ‚auf die Türkinnen/Türken‘ zu übertragen. Kinder und Jugendliche, die bereits im Elternhaus mit gleichen stereotypen Vorstellungen über ‚die die Türkinnen/Türken‘ konfrontiert wurden, erhalten diese in den Texten bestätigt.

3.1 „grammar of orientalizing“ und der Blick auf die Anderen

Stereotype Darstellungen im Bezug auf Türkinnen, Türken und die Türkei ergeben sich meist aus der Gegenüberstellung eines industrialisierten, modernen Österreichs/Deutschlands und dem rückständigen, armen Herkunftsland (Türkei). Erklärungen wie Prozesse der Konstruktion des Selbst (*selfing*) und des Anderen (*othering*) untersucht werden können, liefern die Anthropologen Gerd Baumann und Andre Gingrich in dem Buch „Grammars of Identity/Alterity“ (2004). Sie untersuchen die Strukturen, die diesen Prozessen zugrunde liegen. In Anlehnung an das Werk „Orientalism“ von Edward Said (1995) [1978] beschreiben sie dieses Schema als „Reverse Mirror-Imaging“ (vgl. Baumann 2004: 19f). Dabei werden Orient und Okzident einander gegenübergestellt. Dem *grammar of orientalizing* liegt jenen Prozessen zugrunde, in denen ein negatives Anderes ein positives Selbst herstellt; umgekehrt kann ein positiv konstruiertes Anderes auch für eine Kritik am Selbstbild funktionalisiert werden (vgl. Baumann 2004: 19f und Sticker 2008: 138f).

Im Bezug auf die Darstellungen der Türkinnen und Türken in der KJL und die fortwährende Gegenüberstellung des *selfing* und *othering* lässt sich genau dieses *grammar of orientalizing* oder *Reverse Mirror – Imaging* übertragen. Hierbei werden die Kategorien „was gut in/an ‚uns‘ ist, fehlt ‚ihnen‘ (noch)“ und „was ‚uns‘ noch fehlt, ist ‚ihnen‘ (noch) präsent“ gegenübergestellt. In dem Buch „Sondermodell Österreich?: Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ)“ (2008) beschreibt Maria Sticker anhand dieses *selfing/othering*- Modells ein Beispiel zur medialen Darstellung von Frauen mit Migrationshintergrund, welche als (passive) Opfer ihrer Kultur oder Religion dargestellt werden (Sticker 2008: 143). Dieses Modell kann man in gleicher Weise auf die Darstellung türkischer Romanfiguren anwenden, vor allem auf die Darstellung von türkischen Männern und Frauen. Die folgende Tabelle soll veranschaulichen wie das Modell des *selfing/othering* übertragen auf die Darstellung türkischer Romanfiguren zu verstehen ist. „Unter SIE – die bösen Anderen“ werden von ‚UNS‘ der „westlichen Mehrheitsgesellschaft“¹² die ‚Türken‘ verstanden, die ‚Patriarchen und Frauenunterdrücker‘ sind und aufgrund dieser ‚religiös geprägten, rückständigen‘ Tradition Gewalt ausüben, wogegen die ‚Türkinnen‘ als passive,

¹² „Der Begriff der Mehrheitsgesellschaft verweist auf die Heterogenität der Gesellschaft in der es neben einer privilegierten Mehrheit auch andere Bevölkerungsgruppen gibt. [...] Zugleich ist der Begriff jedoch problematisch, da er Vorstellungen darüber, wer zur Mehrheit gehört reproduziert. Er transportiert eine Vorstellung von Bevölkerungsgruppen, die eindeutig als Mehrheit oder Minderheit einteilbar seien. Damit läuft auch dieser kritisch intendierte Begriff Gefahr, Homogenitätsvorstellungen und Ausschlüsse zu reproduzieren.“ (Paulus 2007: 290)

wehrlose Opfer ihrer Kultur und deren rückständigen Traditionen gesehen werden. „WIR – das gute Selbst“ stehen dafür, dass ‚WIR‘ frei, emanzipiert und gleichberechtigt sind. ‚Wir‘ sind die aktiven Akteurinnen und Akteure einer ‚fortschrittlichen‘ Kultur. ‚Wir‘ helfen den vermeintlich Wehrlosen gegen die Gewalt der Anderen.

SIE – die bösen Anderen	SIE + die armen Anderen	WIR + das gute Selbst
Täter traditionsbedingter Gewalt	Opfer traditionsbedingter Gewalt, gefangen	Beschützer, außenstehend gegenüber der Gewalt der Anderen, frei
Patriarchen und Frauenunterdrücker	Von diesen unterdrückt	Sie emanzipierend und selbst gleichberechtigt
Aggressiv gegen Sie – Aggressoren der rückständigen Traditionen	Passiv – Opfer ihrer Kultur und deren rückständiger Traditionen	Aktiv – Ihr Bewusstsein erschaffend, Akteurinnen und Akteure der (fortschrittlichen) Kultur
Angreifend	Wehrlos	Helfen den Wehrlosen gegen die Gewalt der Anderen, müssen sich selbst nicht wehren

Quelle: (vgl. Sticker 2008: 143)

Im übertragenen Sinn lässt sich sagen, dass türkische Mütter als scheue, ungebildete Frauen, die bedingungslos ihren Männern gehorchen, sich vor Heimweh nach der türkischen Heimat verzehren und auf traditionelle Weise mit Kopftuch und langem Mantel bekleidet sind, dargestellt werden.

Türkische Väter werden als strenge Patriarchen gezeichnet. Die übrigen Familienmitglieder begegnen ihnen mit Respekt oder gar Angst. Darin spiegelt sich der autoritäre Erziehungsstil, wie er, gemäß den untersuchten Romanen, in den türkischen Familien herrschen müsste, wider.

4 „Ülkü, Aisha, Oya, Hamide, Sibel und Sinem“

Im folgenden Kapitel werden nun die Primärtexte, welche die Grundlage der Arbeit bilden, kurz vorgestellt. Informationen über den Inhalt, über die Autorinnen und Autoren, sowie Informationen, die den Text in seinem Kontext verorten, werden in diesem Teil der Arbeit angeführt. Als Teil der Kontextanalyse werden Biographien der Autorinnen und Autoren herangezogen, um zu zeigen, dass sie professionelle, wissenschaftliche und/oder persönliche Erfahrungen mit dem Thema haben. Manchen Autorinnen und Autoren, wie Renate Welsh und Patricia Mennen sei es besonders wichtig Authentizität in ihren Darstellungen zu zeigen und sie geben in ihren Werken beziehungsweise in Interviews sogar an Recherchearbeit geleistet zu haben, um authentisch über ‚die türkische Kultur‘ berichten zu können. Andere hingegen, wie Hanne Straube und Karin König haben sich sogar wissenschaftlich mit dem Thema ‚Türkei‘ und Migration auseinandergesetzt¹³. Auch auf persönliche Erfahrungen im Beruf oder privaten Umfeld, sowie auf einen türkischen und/oder islamischen Background wird hingewiesen um die Kompetenz der Autorinnen und Autoren hervorzuheben¹⁴.

4.1 Inhalt und Kontextanalyse: „Ülkü – das fremde Mädchen“ von Renate Welsh (1973)

In dem von Renate Welsh geschriebenen Buch „Ülkü - das fremde Mädchen“ wird das Leben der türkischen Gastarbeiter und ihrer Kinder in Österreich in den 1970er Jahren thematisiert. Die Erzählung handelt von Ülkü, der Tochter einer türkischen Gastarbeiterfamilie, und ihrem harten Weg bis zur Integration in die Klassengemeinschaft. Von Anfang an ist das Mädchen, trotz ihrer eifrigen Bemühungen sich anzupassen, eine Außenseiterin. Sie wird von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgeschlossen, zum Sündenbock für alles erklärt und aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes, ihrer Sprache und ihrer ‚Kultur‘ diskriminiert. Ülküs Familie lebt in großer Armut. Der Aufenthalt in Deutschland ist nur vorübergehend geplant, um sich in der Türkei eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Der Wendepunkt der Erzählung ereignet sich, als Ülkü mit

¹³ Karin König, Autorin von ‚Oya. Fremde Heimat Türkei‘ (1988) promovierte über ‚Veränderungsprozesse türkischer Frauen und Mädchen durch die Emigration‘ und Hanne Straube, Autorin von ‚Oya. Fremde Heimat Türkei‘ (1988) eine studierte Ethnologin promovierte über das Thema ‚Türken in der Bundesrepublik‘.

¹⁴ Kamil Taylan, Autor von ‚Oya. Fremde Heimat Türkei‘ (1988) und Aygen-Sibel Çelik, Autorin von ‚Seidenhaar‘ (2007) wurden beide in Istanbul geboren. Ben Faridi, Autor von ‚Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!‘ ist im Iran geboren.

einer Lungenentzündung ins Krankenhaus eingeliefert wird. Sie und ihre Familie erhalten Hilfe von Frau Wospatschecz, einer älteren Dame und auch die Mitschülerinnen und Mitschüler überlegen sich, wie sie Ülkü helfen können. Im Laufe der Erzählung nähern sich die Ich-Erzählerin Bärbel, die zuerst auch große Vorurteile gegenüber der neuen Mitschülerin hat, und Ülkü an und werden schlussendlich trotz aller ‚kulturellen Grenzen‘ und Probleme Freundinnen.

Das Buch „Ülkü – das fremde Mädchen“ ist im Jahre 1973 erstmals im Jugend und Volk Verlag erschienen. Der Verlag wurde 1921 mit dem Ziel, die Schulreform mit modernen Lehrbüchern zu unterstützen, in Wien gegründet. Bis 1994 wurden auch Kinder- und Jugendbücher aufgelegt. (vgl. URL 12). Heute ist es beim Verlag bereits seit Jahren vergriffen. Eine Neuauflage ist nicht geplant, was darauf schließen lässt, dass es für den Unterricht nicht mehr bestellt werden kann.¹⁵ Jedoch findet sich das Buch in vielen Bibliotheken Wiens und ist dort frei zugänglich. Die Zielgruppe umfasst Jugendliche ab dreizehn Jahren. Zu Beginn der 1970er Jahre war es eine Pionierleistung, sich mit dem komplexen und ‚heiklen‘ Thema der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter in Österreich zu beschäftigen. Rückblickend sieht Welsh die Zeit, in der das Buch entstand, so:

„Damals hat man noch nicht darüber geredet. Allerdings habe ich damals auch viele Dinge völlig anders gesehen, als ich sie heute sehe. Damals war ich überzeugt, dass das Einzige, was zwischen der Realität, wie sie ist und wie ich sie möchte, steht, unsere mangelnde Bereitschaft ist, das ‚Anderssein‘ des Anderen zu akzeptieren. Aber vielleicht bin ich damals auch gar nicht so falsch gelegen, wie es aus heutiger Sicht aussieht.“ (URL 13).

Diesem Zitat lässt sich die mit dem Werk beabsichtigte Intention der Autorin entnehmen, die Realität zu verändern, Toleranz durch Aufklärung über differente ‚Kulturen‘ zu fördern. Die zweifelsohne positive Absicht Welshs war, das Ideal eines harmonischen Miteinanders zu erreichen. Wie jedoch die folgende Textanalyse offenbart, ist der Text mit vorurteilsbestärkenden, stereotypisierenden Sequenzen versehen, die zu kritisieren sind. So stellt sich die Frage, ob sie ihrer eigenen idealistischen Vorgabe gerecht wird, dass „Bücher [...] ein Schutz sein [können] gegen vorgetäuschte Gewissheiten, gegen die Vor-Urteile, die so viel Unheil über die Menschheit gebracht haben“ (URL 14). Eine Besonderheit des Werkes stellt die ‚Dokumentation‘ im Anhang dar, die Zeitungsartikel, Gesprächsprotokolle, Berichte von sozialen

¹⁵Diese Informationen wurden per e-mail vom Pädagogischen Buchversand erhalten.

Behörden, Briefe etc. beinhaltet und somit Einblick in Recherche- und ‚Inspirationsmaterial‘ der Autorin bietet. Genaue Quellenangaben fehlen jedoch, womit die Authentizität der Dokumente anzweifelbar wird. Darüber hinaus lässt sich aber der Schluss ziehen, dass sich Welsh stark von der einseitigen Berichterstattung der Medien und von überwiegend aus der Perspektive der Mehrheitsbevölkerung gegebenen Berichten leiten ließ.

Ein Buch von Renate Welsh (geboren am 22.12.1937 in Wien) wurde ausgewählt, weil sie zu den namhaftesten Autorinnen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart zählt. Ihre Bücher prägten den Paradigmenwechsel in der KJL der beginnenden 70er Jahre, der durch eine Abkehr von realitätsferner zu ehrlicher, schonungsloser Darstellung mit dem Ziel der Umgestaltung der Gesellschaft gekennzeichnet war. (vgl. Mundweil 2003: 8) Renate Welsh wird nach wie vor viel gelesen, ist in Schulbibliotheken vertreten und ihre Werke werden aufgrund ihrer unzähligen Auszeichnungen auch nur selten hinterfragt. Das Werk „Ülkü – das fremde Mädchen“ möge veraltet sein, ist jedoch besonders für Österreich relevant, wenn man sich mit der Darstellung der türkischen Gastarbeiter und ihrer Kinder in der KJL beschäftigt. Die Untersuchung von Welshs Roman soll diesen nicht verurteilen, sondern reflektiert aufzeigen, welche vorurteilsbestärkenden und stereotypisierenden Sequenzen enthalten sind.

Ihre selbst als unglücklich bezeichnete Kindheit und die Erfahrungen der Schulzeit, in der sie in eine Außenseiterrolle gedrängt wurde, wurden prägend für die schriftstellerische Intention der Autorin. Die 1955 begonnenen Studien Englisch, Spanisch und Staatswissenschaften brach sie bald ab, um am British Council als Übersetzerin zu arbeiten. Seit 1975 arbeitet Renate Welsh als freiberufliche Schriftstellerin, ist Mitglied der Grazer Autorenversammlung und zeichnet sich durch ein umfangreiches und breit angelegtes Werk vor allem für Kinder und Jugendliche, aber auch für Erwachsene aus. (vgl. Urbanek 2006: 113) Ihr Anliegen war es die jungen Rezipientinnen und Rezipienten ernst zu nehmen, Raum für Gefühle zu schaffen, Hoffnungen zu vermitteln und gegen soziale Benachteiligung, Ängste und Demütigungen anzuschreiben (vgl. Stranzinger 1998: 12). Sie zeigt in ihren Büchern soziale Missstände und Krisensituationen auf und bietet Ansätze zu deren Bewältigung. „Ihr Ziel ist es, mit ihren Büchern die Schwachen und Unterprivilegierten unserer Gesellschaft, Außenseiter und Behinderte, Kranke, Ausländer und Kinder zu Wort kommen zu lassen“ (Urbanek 2006: 114). Sie leiht ihre Sprache all jenen, die aufgrund von Machtverhältnissen „(noch) nicht für sich selbst reden können“ (Stranzinger 1998:

12). Dabei lehnt sie sich oft an die Realität an, indem sie „authentischen Geschichten“, welche sie aus eigenem Erleben und akribischen Recherchen schöpft, „eine literarische Form“ gibt (Urbanek 2006: 114). Mit „Ülkü - das fremde Mädchen (1973), „Spinat auf Rädern“ (1991) und „und raus bist du“ (2008) greift die Autorin das Thema Migration und Asyl auf. Angetrieben wird sie durch den Glauben an die Veränderbarkeit der Dinge. „Ich glaube nach wie vor, daß Sprachwelten die reale Welt mit- und umgestalten können“ (Welsh zitiert nach Stranzinger 1998: 11). Das Publikum „[...] beginnt zu denken und hat die Möglichkeit, die Welt mit neuen Augen zu sehen und das Leben der anderen zu verstehen. Dadurch können Menschen einander näher kommen“ (Gallenbacher 1998: 36). Renate Welsh wurde mit zahlreichen Literaturpreisen geehrt. Bereits ihr Erstlingswerk „Der Enkel des Löwenjägers“ (1970) wurde in die Ehrenliste zum Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis aufgenommen, so wie auch „Ülkü - das fremde Mädchen“ (1973). Für „Johanna“ (1979) erhielt sie den Friedrich-Bödecker-Preis, den Deutschen Jugendbuchpreis, den Jugendbuchpreis der Stadt Wien und den Staatspreis für Jugendliteratur. Mit dem Österreichischen Würdigungspreis für Kinder- und Jugendliteratur 1992 wurde das bis dahin erschienene Gesamtwerk gewürdigt. Im Jahre 2003 erhielt Welsh den Großen Preis der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, für „Dieda oder Das fremde Kind“ (2002) den Kinder- und Jugendbuchpreis der Stadt Wien.

Der befristete Aufenthalt beziehungsweise das ‚Gast-Dasein‘ wird auch im Werk „Ülkü – das fremde Mädchen“ thematisiert. So gibt Bärbel die Worte von Ülküs Vater wieder:

„Es mache auch gar nichts aus, wenn er hier im Dreck leben müsse, auch wenn er viel zu viel dafür bezahle, denn hier lebe er ohnehin nur auf einem Bahnhof. Sobald er das Geld für die Rückfahrt und zehntausend Schilling erspart hätte, führe er heim. Dann würde er einen Kiosk kaufen, direkt am Meer, und den Touristen Bier und Coca-Cola verkaufen, und er würde reich werden, viel reicher als der Hausherr, der ihn so betrüge.“ (Welsh 1982: 67)

Als reine „target earners“, für die ihre Lohnarbeit keine oder wenig identitätsstiftende Funktion innehat, sondern nur ein Mittel zu einem anderen Zweck sind, sind nach Michael J. Piore Gastarbeiter bereit, miserable Wohn-, Arbeits- und Lebensbedingungen in Kauf zu nehmen. (vgl. Parnreiter 2000: 29)¹⁶

¹⁶Zur Theorie des dualen Arbeitsmarktes siehe Parnreiter 2000: 28-30.

4.2 Inhalt und Kontextanalyse: „Hamide spielt Hamide“ von Annelies Schwarz (1986)

Das Werk ist aus der Sicht einer außerordentlich engagierten Lehrerin geschrieben, die an einer deutschen Schule unterrichtet und sich besonders ihrer türkischen Schülerinnen und Schüler annimmt. Vorallem Hamide, ein türkisches Mädchen, welches in ihrer Klasse Außenseiterin ist und von den anderen offen diskriminiert und beschimpft wird, liegt ihr am Herzen. Immer wieder versucht Frau Weißenbach (die Lehrerin) Auseinandersetzungen zwischen den türkischen und den deutschen Jugendlichen entgegenzusteuern. Sie gründet eine Theatergruppe, in der deutsche und türkische Schülerinnen und Schüler spielen. Unter der Anleitung der Lehrerin erarbeiten und schreiben die Schülerinnen und Schüler ein Stück, das von einer neu zugezogenen türkischen Familie aus Anatolien handelt, welche in ein ansonsten nur von deutschen Mieterinnen und Mietern bewohntes Haus zieht. Erzählt wird über Probleme, die sich dadurch ergeben, und vor allem über die Anfeindungen gegenüber der türkischen Familie. Die meisten Szenen beruhen auf den Erfahrungen der Jugendlichen. Die Lehrerin möchte damit das Zusammenleben von Inländerinnen, Inländern und Ausländerinnen, Ausländern verbessern. Hamide spielt sich selbst und bekommt die Hauptrolle. Im Laufe der Proben blüht Hamide auf und freundet sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an. Allerdings bleibt sie den Proben und der Schule oftmals fern, da sie ihrer Mutter in der Änderungsschneiderei helfen und auf ihre jüngeren Brüder aufpassen muss. Auch hält sie ihr Mitwirken an dem Theaterstück vor ihrem Vater geheim, da sie Angst hat, er würde es nicht gutheißen und es ihr verbieten. Ebenso müssen andere türkische Schüler kurzfristig ihre Teilnahme an dem Stück absagen, da einer zum Beispiel zurück in die Türkei geschickt wird und der andere mit der Schule aufhören muss, um Geld zu verdienen. Als Hamides Vater vom Theaterspielen seiner Tochter erfährt, ist er sehr verärgert. Erst Überredenskünste von Frau Weißenbach und dem Direktor ermöglichen Hamide mit der Bedingung ihre Brüder immer zu den Proben mitzunehmen und ihre Hausarbeit nicht zu vernachlässigen die weitere Teilnahme. Die Theatergruppe lässt sich nicht einschüchtern, hält fest zusammen und die Premiere ist ein großer Erfolg. Währenddessen hat sich eine innige Freundschaft zwischen Hamide und Chris entwickelt. Als ihr Vater von der heimlichen Liebe erfährt, beschließt er seine Tochter in die Türkei zurückzuschicken und sie dort mit einem ihr noch unbekannten Mann zu verheiraten. Als letzte Möglichkeit, um in Deutschland zu bleiben, nimmt Hamide eine Überdosis Schlaftabletten. Nach den Sommerferien taucht sie nicht mehr in

der Schule auf. Frau Weißenbach stellt Nachforschungen an und erfährt, dass das Mädchen wieder in der Türkei ist.

Das Buch „Hamide spielt Hamide“ ist 1986 veröffentlicht worden und im Deutschen Taschenbuch Verlag in München erschienen. Mittlerweile ist bereits die 6. Auflage erhältlich. Die Zielgruppe sind Jugendliche ab zwölf Jahren. Das Werk ist in österreichischen Bibliotheken zu bekommen und liegt in vielen Schulbibliotheken auf. Auszüge aus „Hamide spielt Hamide“ wurden auch in französischen und schwedischen Schulbüchern abgedruckt.

Auf einer Internetseite <http://www.exil-club.de> (29.12.10), die Materialien und Infos für Lehrerinnen und Lehrer vor allem für den handlungs- und projektorientierten Unterricht konzipiert, wird dieses Buch als besonders lesenswert angepriesen. So steht dort: „Die Autorin hinterfragt die Klischees über türkische Familien und lässt unterschiedliche Positionen zu. Das Buch eignet sich deshalb auch als Grundlage für kontroverse Diskussionen über die Situation türkischer Mädchen in Deutschland.“ (URL 15)

Nach einer Lesung der Autorin an einer deutschen Schule berichten diese auf der Homepage:

„Dieses Buch bietet uns einen Einblick in Bereiche, die uns normalerweise verschlossen bleiben. A. Schwarz hat gründlich recherchiert und bringt uns besonders das bittere Schicksal der türkischen Mädchen nahe, für die das Leben unter diesen Verhältnissen der patriarchalischen Bevormundung, der Ausbeutung, der Verständnislosigkeit ein ständiger Widerspruch und eine Gratwanderung ist. Es zeichnet die Autorin aus, daß sie versucht, das Leben und den Nächsten zu verstehen, keine Patentlösungen anbietet, aber Anstöße und Ermutigungen gibt.“ (URL 15)

Auch im online Leseforum (Leseforum Bayern) wird das Buch wie folgt rezensiert: „Am Beispiel eines türkischen Mädchens werden nicht nur auf realistische Weise Integrationsprobleme, sondern vor allem auch die widersprüchliche Stellung junger Menschen zwischen zwei Welten und deren Forderungen und Ansprüchen dargestellt“ (URL 16). Ferner „[...] sei es als Klassenlektüre gut geeignet, da es sich auch sehr gut für fächerübergreifenden Unterricht eignet“ (ebd.). Zur Behandlung im Unterricht werden folgende Ideen angeführt: „Erzählen, zum Beispiel. kreatives Hinzuerfinden weiterer Szenen aus der eigenen Erfahrungswelt der Schüler, Religion/Ethik: Lehre des Islam, Rolle der Frau im Islam“ (ebd.). Es zeigt sich also, dass das Werk uneingeschränkt für den Unterricht empfohlen wird und als Ausgangspunkt für eine Diskussion unter Schülerinnen und Schüler herangezogen werden soll.

Annelies Schwarz wurde 1938 in Trautenau, Tschechien, geboren und verbrachte dort ihre Kindheit. Sie besuchte in Gößnitz und Hannover die Schule und studierte anschließend Pädagogik und Bildende Kunst in Hannover und Berlin. Nachdem sie einige Jahre als Lehrerin und freischaffende Malerin tätig gewesen war, erhielt sie von 1972 bis 1980 einen Lehrauftrag für Spiel- und Kindertheater in Bremen. Ihr erstes Buch „Wir werden uns wieder finden“ (2001) kam in die Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis. Seither hat die Autorin zahlreiche Bücher für Kinder und Jugendliche geschrieben. Heute lebt sie in Bremen und engagiert sich als Vorstandsmitglied der Deutsch-Tschechoslowakischen Gesellschaft für die Schul- und Stadtpartnerschaft mit Bratislava. Annelies Schwarz ist Mutter von drei Kindern. (vgl. URL 17)

In ihrem 1986 erschienenen Buch „Hamide spielt Hamide“ stellt Annelies Schwarz für die damalige Zeit eine völlig neue Thematik vor. Sie schildert hier das Schicksal des türkischen Mädchens Hamide, das zwischen zwei Welten steht, ihr Leben aber nicht selbst bestimmen darf. Da die Autorin in Bremen eine Theatergruppe leitete, in der deutsche und türkische Schülerinnen und Schüler das Schicksal einer türkischen Familie darstellten, ist anzunehmen, dass auch in dieses Buch viele persönliche Erfahrungen eingegangen sind. Annelies Schwarz hält Lesungen und Workshops an Schulen. (vgl. ebd.)

Das Buch wurde 1986 veröffentlicht und auch die Geschichte erzählt über die Situation der späten 80er Jahre. Als immer mehr türkische Familien im Zuge des Familiennachzugs nach Deutschland kamen. Oftmals waren die Schulen mit den Problemen der Gastarbeiterkinder überfordert und es kam zu massiven Anfeindungen. Auch in der deutschen Bevölkerung stiegen der Unmut und die Angst vor einer sogenannten ‚Überfremdung‘.

4.3 Inhalt und Kontextanalyse: „Oya. Fremde Heimat Türkei“ von Karin König, Hanne Straube und Kamil Taylan (1988)

Dieses Werk handelt von Oya, einem sechzehnjährigem türkischem Mädchen. Sie ist in Frankfurt aufgewachsen und fühlt sich hier sehr wohl. Sie ist eine gute Schülerin, hat Freundinnen und führt ein sehr ‚deutsches‘ Leben. Die Türkei kennt sie nur aus den Ferien. Doch eines Tages beschließen ihre Eltern, in die Türkei zurückzukehren. Für Oya ist diese Nachricht ein großer Schock. Gerne hätte sie in Deutschland die Schule beendet und eine Ausbildung zur Krankenschwester gemacht.

In Istanbul hat sie es sowohl in der Schule als auch in der Familie als so genannte ‚Deutschländerin‘ sehr schwer. Ihre begrenzten Türkischkenntnisse lassen sie in der Schule nicht mitkommen und auch die Sitten in der Schule sind für Oya sehr fremd. Sie muss ihre westliche Kleidung ablegen und darf keine Poster von amerikanischen Stars aufhängen. Auch die Eltern hatten sich die Rückkehr anders vorgestellt. Der Vater beklagt sich darüber, wie schwer es für ihn als ‚Deutschländer‘ ist, trotz der vielen Unterstützung der Familie in der Türkei geschäftlich wieder Fuß zu fassen. Für die Mutter, die in Deutschland arbeiten ging und über ihr eigenes Geld verfügte, ist das Leben in der Türkei nun auch eine große Umstellung. Als Oyas Leistungen in der Schule immer mehr nachlassen, wird sie von der Schule abgemeldet. Von nun an soll sie im Haushalt helfen und an ihrer Aussteuer arbeiten. Kurz vor Silvester verkünden die Eltern ihre bevorstehende Verlobung mit Oyas Cousin Achmet, dem sie schon als Kind versprochen wurde. Oya ist tief bestürzt, da sie eigentlich in einen deutschen Freund der Familie namens Peter verliebt ist. Sie verfällt in eine tiefe Depression und landet schließlich im Krankenhaus. Nach Gesprächen mit der Ärztin und aufmunternden Briefen ihrer ehemaligen Lehrerin und ihrer Schwägerin aus Deutschland fügt sie sich letztendlich ‚ihrem Schicksal‘. Sie beginnt die Vorteile dieser arrangierten Ehe zu sehen. Ihr Zukünftiger kommt aus einer wohlhabenden Familie, arbeitet in einer Bank und sie an. Die Schwiegereltern sind sehr großzügig und freuen sich sehr, Oya als Schwiegertochter zu bekommen. Ferner bekommt sie die Möglichkeit in dem Kleidungsgeschäft ihres Schwiegervaters als Einkäuferin zu arbeiten.

„Oya. Fremde Heimat Türkei“ wurde gemeinsam von zwei Autorinnen und einem Autor verfasst und erschien 1988 im Deutschen Taschenbuchverlag. Seit Dezember 2008 gibt es bereits die 19. Auflage. Es hat 143 Seiten und ist für Jugendliche ab dreizehn Jahren gedacht. Auf der Homepage des Verlags steht über den Erfolg des Buchs:

„Oya. Fremde Heimat Türkei‘ zeigt eindringlich, welche Schwierigkeiten Jugendliche - hier insbesondere Mädchen - erwarten, die in einem anderen kulturellen Umfeld aufgewachsen sind. Wohl auch wegen seines hohen Grades an Authentizität wurde und ist ‚Oya‘ ein sehr erfolgreicher, in den Schulen gern gelesener Titel, der auch in französischer und dänischer (als Schulbuchausgabe) Sprache vorliegt.“ (URL 18)

Eine Schülerin beurteilt „Oya. Fremde Heimat“ so: „Ich fand das Buch sehr gut. Man erfährt viel über die Sitten der Türkei und wie die Menschen dort leben. Besonders gut ist, dass es die heutige Situation beschreibt“ (URL 19).

Laut Verlag wird „Oya“ häufig als Unterrichtsmittel zum interkulturellen Lernen an deutschen Schulen eingesetzt und erfuhr über ein Dutzend Neuauflagen. Auf der Internetseite der deutschen Nationalbibliothek steht über das Buch: „Ein wegen der Ich-Perspektive wohl besonders für Mädchen bisweilen zur Identifikation einladendes, leicht lesbares Buch, das ein für viele leider sehr aktuelles Problem aufgreift“ (URL 19). Ferner sei es als Klassenlektüre gut geeignet und auch für den Religions- und Ethikunterricht einsetzbar (vgl. ebd.).

Die oben angeführten Zitate und Buchrezensionen zeigen, dass das Werk „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (1988) nicht nur für den Gebrauch an Schulen empfohlen wird, sondern sogar als Unterrichtsmaterial zum interkulturellen Lernen gedacht sei. Ferner geht hervor, dass Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen die Beschreibungen und Darstellungen als sehr realitätsnah empfinden und sogar als Informationsquelle nutzen, um mehr über ‚die Sitten und Gebräuche der Türkei‘ zu erfahren. Die unreflektierte Betrachtung der Leserinnen und Leser könnte bereits bestehende Vorurteile verstärken.

Karin König ist 1946 in Düren geboren und ausgebildete Krankengymnastin, Sozialarbeiterin und Diplompädagogin. Über mehrere Jahre war sie in der Ausländerarbeit aktiv. Sie promovierte über Veränderungsprozesse türkischer Frauen und Mädchen durch die Emigration. Karin König lebt heute als freie Publizistin in Hamburg. 1991 veröffentlichte Karin König die Originalausgabe „Ich fühl mich so fifty-fifty“ (1981). Auch dieses Buch, das ‚die Wende 1989‘ in Deutschland thematisiert, an der die Familie der 17-jährigen Sabine zu zerbrechen droht, fand eine große Leserschaft und wurde ins Französische übersetzt. (vgl. URL 20)

„Hanne Straube studierte Ethnologie, Turkologie und Soziologie in Frankfurt und Istanbul. Sie war mehrere Jahre als Sozialarbeiterin und Dolmetscherin in einem Zentrum für ausländische Familien tätig. Sie promovierte über das Thema „Türken in der Bundesrepublik“. (URL 30)

Kamil Taylan ist 1950 in Istanbul geboren und zur Schule gegangen. Er studierte in Deutschland Physik und Soziologie. Seit 1978 arbeitet er als Rundfunk- und Fernsehjournalist. Unter anderem veröffentlichte er das Buch „Tödliche Pisten: Skirennen um jeden Preis“ (1997) und schrieb und filmte Reportagen für die preisgekrönte Reihe „Das Rote Quadrat“ (2002) und erhielt dafür den deutschen sowie den europäischen Civis-Medienpreis und den Prix Europa als Film des Jahres.

In den letzten Jahren drehte Taylan vermehrt Reportagen für das Fernsehen, insbesondere den Hessischen Rundfunk, die teilweise zur besten Sendezeit in der ARD gezeigt wurden, und veröffentlichte keine Bücher mehr. (vgl. URL 29)

Für ihr Buch „Merhaba ... Guten Tag“ erhielten diese drei Autorinnen und Autoren 1982 den Hans-im-Glück-Preis.

Am Beginn des Buches wird als Vorbemerkung ein Einblick in den historischen Kontext gegeben. So wird darauf hingewiesen, dass „1981 bis 1984 beinahe eine halbe Million Türken in ihr Land zurückkehrten“ (König et al. 1988: 5). Diese Rückkehrbereitschaft wird in der Vorbemerkung mit der in Deutschland zunehmenden Ausländerfeindlichkeit begründet. König et al. weisen auch auf die Probleme hin, auf die die Rückkehrer in der Türkei stoßen. „Sie werden häufig als ‚Deutschländer‘ ausgegrenzt“ (König et al. 1988: 5). Auch die Schulsituation der Rückkehrerkinder sei problematisch. Zwar haben diese, die meist besser Deutsch als Türkisch sprechen, die Möglichkeit an den neu eingeführten so genannten „Anadolu-Schulen“ (ebd.: 6f) den Deutsch-Unterricht zu besuchen, wer allerdings im Fach Türkisch ein Ungenügend bekommt, schafft die Schule nicht. Diese Situation nimmt vielen die Hoffnung auf einen Schulabschluss. (vgl. König et al. 2003: 7)

4.4 Inhalt und Kontextanalyse: „Kopftuch“ von Patricia Mennen (2006)

Das Buch handelt von der vierzehn jährigen Sibel, die nach dem Tod ihrer Mutter bei ihren Großeltern in der Türkei aufgewachsen ist, sehr liberal erzogen wurde und viele Freiheiten genossen hatte. Nachdem ihr Vater erneut heiratet, zieht sie zu ihm, seiner Frau und den beiden Stiefbrüdern nach Deutschland. Ihre Stiefmutter Hatice ist eine strenggläubige Muslimin und verlangt, dass auch Sibel ein Kopftuch trägt und sehr religiös lebt. Zunächst akzeptiert sie das ihrem Vater zuliebe, den sie sehr liebt und verehrt. Aber auch ihr Vater hat sich durch Hatice verändert, immer mehr wird er zu einem fanatischen Muslim. Alles ändert sich bei einem Schulfest. Dort verliebt sich Sibel in den sechzehn jährigen Matze und beschließt von nun an ein riskantes Doppelleben zu führen. Zuhause spielt sie die brave, gehorsame Tochter und sobald sie in die Schule kommt, nimmt sie ihr Kopftuch ab und zieht Jeans und enge Tops an. Als die

Familie herausfindet, dass sie sich heimlich mit einem deutschen Jungen trifft, wird sie zuhause eingesperrt, von ihrem Vater verprügelt und von ihren Stiefbrüdern ständig bewacht. Ferner soll sie so schnell wie möglich mit einem Verwandten der Stiefmutter verheiratet werden. Aber Sibel will selbst über ihre Zukunft entscheiden und diesen älteren Mann aus der Türkei auf keinen Fall heiraten. Sie will die Schule beenden, einen Beruf erlernen und einen Mann heiraten, den sie liebt. Sie läuft von zuhause fort und findet Unterschlupf in einer Jugendnotdienststelle. Von nun an lebt sie an einem geheimen Ort, besucht eine neue Schule und kann keinen Kontakt mehr zu Matze und ihrer Freundin haben. Diese Geheimhaltung ist notwendig, um ihr eigenes Leben und das von Matze zu schützen, zu groß ist die Gefahr von der Familie umgebracht zu werden.

„Kopftuch“ ist aus der Reihe short & easy hat 111 Seiten und ist bei Ravensburger Buchverlag erschienen. Es wird ab zwölf Jahren empfohlen. (vgl. URL 21)

Die deutsche Autorin Patricia Mennen wurde 1961 in Augsburg geboren. Sie studierte Germanistik, Kunstgeschichte und Theaterwissenschaften in Würzburg und München. Nach dem Studium arbeitete sie als Redakteurin in einem Jugendbuchverlag. Nach der Geburt ihrer beiden Töchter begann sie Kinderbücher zu schreiben. Seit dieser Zeit arbeitet sie nur mehr als freie Autorin. (vgl. URL 21)

„Patricia Mennens große Leidenschaft ist das Kennenlernen von Menschen ursprünglicher Kulturen. Wann immer es geht macht sie sich auf und versucht, einen authentischen Einblick in fremde Lebenswelten zu gewinnen. Ihre Eindrücke und Erlebnisse verarbeitet sie in ihren Büchern.“ (URL 22)

Die Autorin betont, wie wichtig ihr Authentizität beim Schreiben ist. Sie ist der Ansicht, dass sie genau weiß, worüber sie schreibt und ist stolz auf ihre Recherchearbeiten. Von Patricia Mennen sind ungefähr 150 Bücher – in über 20 Sprachen erschienen. (vgl. URL 21)

4.5 Inhalt und Kontextanalyse: „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ von Ben Faridi (2005)

In der Geschichte von Ben Faridi (2005) geht es um die erste Liebe und die Beziehung zweier Personen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund (türkisch – deutsch). Weitere Themen sind Freundschaft, Zwangsheirat, Ehrenmord und Religion (Islam – Christentum). Der 15-jährige

Alex und seine türkische Mitschülerin Aisha verlieben sich und beginnen eine heimliche Liebesbeziehung. Als Aishas Eltern von den Treffen zwischen Alex und ihrer Tochter erfahren, sehen sie dadurch die Familienehre bedroht und verbieten die Beziehung radikal. Aisha muss ab jetzt ein Kopftuch tragen. Dies ist Auslöser für einen zunehmenden Konflikt in der Schule. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sind über das Tragen von Kopftüchern und die Liebe des ‚ungleichen‘ Paares geteilter Meinung. Verzweifelt fliehen Alex und Aisha nach Frankreich. Doch die Freiheit ist nur von kurzer Dauer, nach einigen Tagen werden sie von der Polizei zurück zu ihren Familien nach Deutschland gebracht. Aishas Befürchtungen werden wahr. Ihr Vater will sie in der Türkei verheiraten. Als sie sich weiterhin weigert, beauftragt der Vater einen Cousin, seine Tochter umzubringen. In letzter Sekunde retten Alex und sein bester Freund Mehdi Aisha. (vgl. Faridi 2005)

Das Buch „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ ist laut Informationen auf Faridis Homepage 2004 geschrieben und 2005 veröffentlicht worden (vgl. URL 23). Es ist im deutschen Verlag an der Ruhr¹⁷ erschienen, in der Reihe K.L.A.R. (Kurz – Leicht – Aktuell – Real). Zusätzlich ist eine „KLAR-Literatur-Kartei: unter dem Buchtitel „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (Ringeinband) herausgegeben worden. Dieser soll im schulischen Bereich als begleitendes Unterrichtsmaterial dienen. Die Zielgruppe sind Jugendliche ab zwölf Jahren. Das Buch hat 99 Seiten und aufgrund seiner großen Schrift wird es besonders leseschwachen Leserinnen und Lesern zur Leseförderung empfohlen (vgl. URL 24). „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum“ ist in Österreichischen Bibliotheken und Buchhandlungen zu bekommen und auch für den Schulbedarf in Klassengröße lieferbar.¹⁸

Die Wahl fiel auf Ben Faridis Roman „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“, weil er zum einen 2005 erschien und damit eher aktuell ist und zum andern explizit vom Autor für den Schulgebrauch geschrieben wurde. Ferner werden viel diskutierte Themen wie Kopftuch, Ehrenmord und Zwangsheirat behandelt.

¹⁷Siehe dazu <http://www.verlagruhr.de>

¹⁸Diese Informationen entstammen einem Gespräch mit der Leiterin der Pädagogischen Buchhandlung in 1080 Wien.

Ben Faridi wurde 1968 in Täbris im Iran geboren und lebt, seit er vier Jahre alt ist, in Köln. Er ist das Kind eines iranischen Vaters und einer deutschen Mutter. Dazu äußert sich Faridi in einem Interview:

„[...] Mein Vater ist ein iranischer Buchmacher gewesen. Er setzte und band Bücher in einer kleinen Druckerei. Eines Tages bekam er Probleme mit der Geheimpolizei, weil er die falschen Bücher gedruckt hatte. Deswegen floh er nach Deutschland. Er hatte gehört, dass es dort viele Schriftsteller geben sollte und er deswegen viel Arbeit haben würde.“ (Ben Faridi URL 23)

In diesem Zitat beschreibt Faridi, wie sein Vater nach Deutschland kam. Die Tatsache, dass sein Vater fliehen musste, könnte auch seine kritische Einstellung gegenüber dem Islam und Religionen im Allgemeinen erklären, sowie seinen Wunsch Schriftsteller zu werden und damit seinem Vater nachzueifern. Faridi äußert sich auch über das Kennenlernen seiner Eltern und die Religiosität seiner Mutter:

„[...] Als er (Anm. Faridis Vater) in Deutschland war, sah er, dass es viele schöne Frauen gab. Meine Mutter war die schönste und deswegen heiratete er sie. Zum Glück, kann ich sagen, denn sie überlegte sich gerade, Nonne zu werden. Und dann hätte es mich gar nicht gegeben. Ich kam 1968 auf die Bildfläche und bin zwischen verbotenen iranischen Büchern und den Kirchgängen meiner Mutter aufgewachsen.“ (Ben Faridi URL 23)

In dieser Aussage Faridis wird deutlich, wie wichtig das Thema Religion in seiner Kindheit war. Religiöse Diskrepanzen und interethnische Beziehungen wurden auch in seinem Werk „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ aufgegriffen. Nach der Schule studierte er Philosophie und Germanistik. Dazu sagt Faridi in einem Interview:

„Als Jugendlicher wollte ich unbedingt Wissenschaftler werden, vielleicht damit ich nicht den katholischen Sprüchen meiner Mutter ausgeliefert war. Aber bald stellte ich fest, dass die Wissenschaftler im Grunde alle verhinderte Philosophen sind. Deswegen dachte ich, dass ich dann ja gleich ein Philosoph werden könnte. Aber Philosophen verdienen kein Geld und leben in Wassertonnen. Also kam ich auf das Büchermachen und Geschichtenerzählen zurück. Und da bin ich geblieben.“ (Ben Faridi URL 23)

Faridi führt ein Doppelleben: Im Hauptberuf arbeitet er als Unternehmensberater, nebenbei schreibt er und nutzt dafür die Zeit auf Zugfahrten und Flügen. Mit Texten zur Leseförderung für Jugendliche – Multikulti-Themen bevorzugt - bedient er „eine Marktlücke“. Sein Autorennamen

ist ein Pseudonym, das die Lobpreisung von Benedikt mit „dem Begehrten“ verbindet, der sich hinter Faridi verbirgt. (vgl. URL 23 und URL 25)

Die folgenden Zitate geben Aufschluss über die Beweggründe und die Motivation des Autors, dieses Buch zu schreiben.

„Das Buch habe ich 2004 geschrieben, als man begann immer über den Islam zu sprechen. Ich hatte mich geärgert, dass man immer über die Religion von Menschen spricht, aber nicht über das, was die Menschen sonst noch in ihrem Leben beschäftigt. [...] Nach meiner Meinung ist Religion nur einer von vielen Aspekten im Leben und man sollte die anderen nicht unterschätzen. Zum Beispiel, ob man sich frei entscheiden kann, was man aus seinem Leben machen möchte. [...] Die Freiheit über sein Leben entscheiden zu können ist für mich viel wichtiger als religiöse Regeln, die mir von anderen übergestülpt werden. Und dass man sich diese Freiheit nicht nehmen lassen darf, darüber wollte ich eine kleine Geschichte schreiben.“ (Ben Faridi URL 23)

Inwiefern Faridis Migrationshintergrund bei der Verarbeitung seiner Themen eine Rolle spielt, ist nicht bekannt und geht aus der entsprechenden Literatur nicht hervor.

Auf Faradis Homepage veröffentlichte Kritiken zum Werk „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (URL 23) zeigen überaus positive Reaktionen bei den vorwiegend schulnahen erwachsenen Personen, welche das Buch im Unterricht verwendeten. Es sei „eine Taschenbuchanregung zur Verstärkung von Toleranz und Selbstbewusstsein.“ (Forum Politikunterricht, Ausgabe 01/2006) Aus einem anderen Zitat geht hervor, dass Faridis Werk sogar als sehr gute Informationsquelle für die muslimische Religion betrachtet wird. Das birgt die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler die Darstellungen des Islams im Werk als die einzige Wahrheit und Tatsache übermittelt bekommen.

Der Text sei, folgt man der Ansicht des Verlags, im Sinne einer aufklärerischen Tradition ein Lehrstück. Er informiere über die muslimische Religion, er führe Schüler anhand einer simplen, äußerst knappen Geschichte an gesellschaftliche Probleme heran, er zeige anhand verschiedener Figuren konträre Einstellungen auf und mache sie so diskutierbar (Eselsohr 9/2006).

Bedenklich ist die unten angeführte Aussage, Schülerinnen und Schüler fänden sich in den dargestellten Personen wieder, sowie dass diese realistisch dargestellt würden. Zwar gibt es, die

in Faridis Werk beschriebenen, Familienstrukturen und Fälle von ‚Zwangsheirat‘ und ‚Ehrenmord‘, allerdings darf nie vergessen werden, dass es sich bei Kinder- und Jugendliteratur meist um fiktive Erzählungen handelt, welche sehr reißerisch geschrieben wurden und selten so der Realität entsprechen

„Bei einem heute teilweise sehr hohen Ausländeranteil in manchen Klassen ist dies für das Zusammenleben und gegebenenfalls die Integration ein wichtiges und hochaktuelles Thema, das Ben Faridi mit diesem Taschenbuch aufgreift. Die Schüler finden sich in den realistisch dargestellten Personen und deren Situationen wieder [...].“ (AG Jugendliteratur und Medien in der GEW Rheinland-Pfalz, März 2006)

Nur eine einzige Kritik weist auf die vielen Klischees und die oberflächliche Behandlung hin. „Von den vielen Klischees und einer relativ oberflächlichen Behandlung des diffizilen Themenbereichs abgesehen, kann das Buch als Einstieg in das Thema und als Diskussionsbasis benutzt werden“ (Leseforum Bayern, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Ausgabe 15.06.2006). Das Werk „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ beziehungsweise einzelne Kapitel daraus könnten durchaus als Diskussionsbasis verwendet werden, sie sollten allerdings nicht unreflektiert und ohne anschließende Diskussion gelesen werden.

4.6 Inhalt und Kontextanalyse: „Seidenhaar“ von Aygen-Sibel Çelik (2007)

Canan und Sinem sind zwei sechzehnjährige Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, die in Deutschland gemeinsam eine Klasse besuchen. Früher waren sie Freundinnen, doch als Canan begann aus Überzeugung ein Kopftuch zu tragen und Sinem aus Überzeugung keines trägt, trennen sich ihre Wege. Als im Unterricht das Thema Kopftuchverbot aus aktuellem politischem Anlass diskutiert wird, prallen ihre Meinungen aufeinander. Am nächsten Tag ist Canan verschwunden. Familie und Polizei suchen nach ihr.

Sinem hat ein schlechtes Gewissen und macht sich auf die Suche nach ihrer ehemaligen Freundin. Sie erfährt, dass Canan eine Koranschule besucht hat und beginnt diese aufzusuchen. Trotz ihrer Ansichten fühlt sie sich in dieser Gruppe wohl und lernt dank der engagierten und beliebten Lehrerin den Islam ganz neu kennen. Hier findet sie Antworten auf ihre Fragen und beginnt allmählich zu verstehen, warum Frauen das Kopftuch aus völlig freien Stücken tragen. Eines Tages beschließt sie selbst ein Kopftuch zu tragen und stößt mit dieser Veränderung auf

großes Unverständnis auf Seiten ihrer Familie und der Schule. Sie erkennt für wie viel Probleme dieses „Stückchen Stoff“ sorgt.

Nach ein paar Tagen ist Canan zurück. Sie war bei ihrer Lehrerin aus der Koranschule untergetaucht. Alles war ihr zuviel geworden. Die Erwartungen ihrer strengen Eltern, schulisch und beruflich Erfolg zu haben und die Außenseiterposition in der Schule waren belastend für sie. Als aufgrund des neuen Kopftuchverbots auch noch ihr Traum Lehrerin zu werden platzte, musste sie einfach weg. Sie hatte Angst ihre Eltern könnten sie nun zwingen das Kopftuch abzulegen. (vgl. Çelik 2007)

„Seidenhaar“ erschien 2007 im Verlag Carl Ueberreuter. Das Buch hat 144 Seiten und ist für Jugendliche ab zwölf Jahren empfohlen.

Anders als in vielen anderen Büchern macht Aygen-Sibel Çelik die sogenannte ‚Kopftuchdebatte‘ nicht an einem Konflikt zwischen einer Deutschen und einer Türkin fest. Sie lässt die Geschichte aus der Sicht zweier türkischen Mädchen erzählen. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung (2007) schrieb über Çeliks Werk:

„[...] die gegensätzlichen Positionen der beiden Mädchen verdeutlichen einmal mehr, dass die Meinung der bei uns lebenden Muslime zum Thema Religion keinesfalls so einstimmig ist, wie viele Vertreter der religiösen muslimischen Verbände suggerieren. Die Autorin widmet sich Sinems Scheu vor dem Kopftuch genauso, wie sie auch den Motiven von Canan und ihren Freundinnen Raum gibt.“ (URL 26)

Lobend zu erwähnen ist, dass Diversität aufgezeigt wird und vielschichtige Darstellungen mit alten Klischees brechen. Das Besondere ist, dass auch Schwierigkeiten, die Mädchen, welche ein Kopftuch tragen haben, nämlich sich gegenüber Vorverurteilungen zu behaupten thematisiert werden.

Aygen-Sibel Çelik wurde 1969 in Istanbul geboren und lebt seit ihrem zweiten Lebensjahr in Deutschland, in oder um Frankfurt am Main. Sie studierte Germanistik und wählte den Schwerpunkt Kinder- und Jugendbuchforschung. Aygen-Sibel Çelik absolvierte diverse Praktika im pädagogischen und journalistischen Bereich und war mehrere Jahre als Redakteurin einer Fachzeitschrift tätig. Als freie Autorin verfasste sie zahlreiche Artikel und Rezensionen über die Darstellung des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur. Heute schreibt sie selbst Kinder- und Jugendbücher und gibt Kindern Kurse in Kreativem Schreiben. (vgl. URL 27) Auch für

Lesungen an Schulen kann man die Autorin einladen. Auf der Webseite des Ueberreuter Verlages¹⁹ können Unterrichtsmaterialien heruntergeladen werden. Für das Buch „Seidenhaar“ erhielt die Autorin das Arbeitsstipendium für Schriftsteller 2006 des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst. „Seidenhaar“ wurde im Februar 2008 mit dem LesePeter, der Arbeitsgemeinschaft für Jugendliteratur und Medien ausgezeichnet. (vgl. URL 28) Unter anderem schrieb sie „Sinan und Felix“, welches Buch des Monats März 2007 wurde und „Alle gegen Esra“. (vgl. URL 29)

Das Thema Kopftuch ist in Österreich und Deutschland sehr präsent und sorgt immer wieder für Schlagzeilen und hitzige Diskussionen. Sowohl in der Politik, auf Wahlplakaten als auch in den Medien, Nachrichtensendungen, Printmedien oder Talkshows die ‚Kopftuchproblematik‘ wird immer wieder hervorgeholt und breitgetreten.

5 Orientalismus und Sexismus im literarischen Werk

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden nun die Werke „Ülkü – das fremde Mädchen“ (Welsh 1973), „Hamide spielt Hamide“ (Schwarz 1986), „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (König, Straube, Taylan 1988), „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (Faridi 2005), „Kopftuch“ (Mennen 2006) und „Seidenhaar“ (Çelik 2007) anhand kultur- und sozialanthropologischer Theorien zu Sexismus, im Besonderen der Ethnisierung von Sexismus, Multikulturalismus, Feminismus, Orientalismus und antimuslimischen Rassismus interpretiert und analysiert. Wie im ersten Teil der Arbeit aufgrund der Inhalts- und Kontextanalysen der Werke ersichtlich wurde, werden in den Geschichten zahlreiche Klischees und Stereotype transportiert, die abzulehnen sind. Die Mehrheit der gelesenen Werke hinterlässt den Eindruck, die Türkei und ihre Menschen, als Teil ‚des Orients‘ seien ausnahmslos traditionell, rückständig und fundamentalistisch. In der folgenden Textanalyse sollen die Werke nun dahingehend untersucht werden. Wie im ersten Teil der Arbeit bereits dargestellt, gehen die Intentionen der Autorinnen und Autoren, aufklärend über ‚fremde Kulturen‘ zu schreiben, auf Diskriminierung aufmerksam zu machen und für kulturellen Respekt einzutreten, meist nicht auf. Trotz der ehrenhaften Beweggründe bedienen sie sich

¹⁹ www.ueberreuter.at

zahlreicher Klischees und Vorurteilen, welche gerade bei einer jungen Leserschaft Gefahr läuft, sich im Gedächtnis festzuschreiben. Diese stereotypen Darstellungen gilt es nun an konkreten Beispielen, festzumachen, und mit Theorien zu Orientalismus und Sexismus in Beziehung zu setzen. Wie in der Einleitung bereits beschrieben, wird methodisch nach der Textanalyse von Arndt und Hornscheidt (2004) und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) vorgegangen. Die Begriffe Orientalismus und Sexismus werden im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert. Eine genaue Ausführung der theoretischen Ansätze und Definitionen ist notwendig, um aufzuzeigen, welche diskriminierenden Elemente in den zu analysierenden Werken in welcher Weise zum Ausdruck kommen und woher sie kommen. Es gilt, das in den Werken transportierte Orient- und Islambild kritisch zu durchleuchten.

Aus der Theoriediskussion werden Fragen abgeleitet, welche gleichzeitig auch die Kriterien darstellen, die die Auswahl der Sequenzen anführen sollen. Die Problematik, die hier behandelt wird, ergibt sich aus der Diskrepanz zwischen den Intentionen der Autorinnen und der Autoren und der Wirkung, die ihre Werke erzielen könnten. Es verbindet sie das Ziel, auf soziale Missstände aufmerksam zu machen beziehungsweise konkreter eine positive Einstellung gegenüber türkischen Mädchen zu erzeugen. Dies geschieht unter anderem auch durch das nicht unproblematische Erwecken von Mitleidsgefühlen bei der Leserin oder beim Leser. Weitere Ziele sind gegenseitige Vorurteile abzubauen und multikulturellen Dialog zu erzielen. Dennoch finden sich in den dieser Analyse zugrunde liegenden Büchern viele Vorurteile und Stereotype teilweise unreflektiert und vielleicht unbewusst reproduziert, wodurch Zuschreibungen verhärtet werden und das Gegenteil der Intentionen der Autorinnen und der Autoren bewirkt werden könnte.

5.1 Orient- und Islambilder (Orientalismus/„Frontier Orientalism“ und antimuslimischer Rassismus) – ein Überblick über die Theorie

Es lässt sich nicht leugnen, dass das ‚Islambild‘ im ‚Westen‘ überwiegend durch Ablehnung und Abwertung geprägt ist und muslimische Minderheiten mit dieser negativen Bedeutungszuweisung konfrontiert sind (vgl. Attia 2007: 6). Orient- und Islambilder in Österreich und Deutschland weisen Parallelen aber auch Unterschiede zu den Orient- und Islambildern in anderen Gesellschaften auf. Edward Said, Literaturwissenschaftler und Professor

an der Columbia University, eröffnete eine Diskussion darüber, „wie ‚der Orient‘ von Nordafrika und der arabischen Halbinsel über den Nahen und Mittleren bis hin zum Fernen Osten vor allem in Frankreich, Britannien und den USA zu einer in sich geschlossenen Kultur homogenisiert und essentialisiert wird“ (Attia 2007: 7, vgl.: Said 1995). In seinem Werk „Orientalism“ (1995 [1978]) wies Said darauf hin, dass der Westen²⁰ sich ein Bild des „Orients“ geschaffen hatte, welches als solches nicht existierte, sondern über Wissenschaft, Literatur und Medien in Europa konstruiert worden war. Das Interesse an diesem Konstrukt war vor allem die Legitimation des Kolonialismus. Der Okzident sprach sich selbst Überlegenheit und Eigenschaften wie Rationalität, Zivilisation, Fortschritt und Moral zu, während der ‚Orient‘ als exotisch, irrational, unzivilisiert und rückständig galt. (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 17f) Ferner wurden ‚dem Orient‘ auch Tradition und Religiosität bis hin zum Fundamentalismus zugeschrieben. Welchem heute gerade in Bezug zum Islam und dem Terrorismus-Diskurs wieder besondere Aktualität beigemessen werden kann. Ebenso werden Irrationalität und die Unterdrückung der Frau als Merkmale ‚des Orients‘ gesehen.

Im folgenden Abschnitt wird nun auf den wissenschaftlichen Beitrag von Iman Attia (2007) eingegangen, der sich mit den Prozessen, die in Deutschland wesentlich das Orient- und Islambild prägten, beschäftigt hat.

Im Gegensatz zu anderen Ländern hat Deutschland keine bedeutende koloniale Vergangenheit in islamisch-orientalischen Ländern (vgl.: Attia 2007: 7). Aufgrund dessen fehle laut Iman Attia allen Eingewanderten aus der Türkei und anderen Ländern mit islamischer Bevölkerungsmehrheit das historische Opferbewusstsein in Bezug auf Deutschland (vgl. ebd.: 7).

„Im Gegenteil kann sich die deutsch-türkische Freundschaft auf eine alte Tradition berufen: Preußen und Türkei sowie Habsburger und Türken kooperierten gegen Ende des 18. Jahrhunderts, das osmanische Reich unterstützte Europa bei deren kolonialen und imperialistischen Aktionen in Nordafrika und im Nahen Osten, im ersten und im zweiten Weltkrieg gingen Deutsche und Türken Kriegsbündnisse ein.“ (ebd.: 7, vgl. Berman 2007: 71ff).

Auch in Folge der Migrationsbewegungen wurden Einwandererinnen und Einwanderer nicht als ‚Orientale‘ oder ‚Muslime‘ wahrgenommen, sondern als Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und wurden meist nur nach Staatsangehörigkeit unterschieden (vgl. Attia 2007: 8). Beginn der 1980er

²⁰ An dieser Stelle sei kurz erwähnt, dass Said dafür kritisiert wurde, „den Westen“ vereinheitlicht zu haben (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 18).

Jahre änderte sich dies, die bisherigen ‚Gastarbeiter‘, welche nun bleiben würden, wurden zunehmend als fremd dargestellt und aufgrund ihrer ‚traditionelle Lebensweise‘, ihrer ‚anderen Religion‘ und ihrer ländlichen Herkunft als „anatolische Bauern“ bezeichnet (vgl. ebd.: 8). Aufgrund der Kriege am Golf und der Terroranschläge wurde „das Bild des traditionellen Islam, das ‚den anatolischen Bauern‘ zugeordnet wurde, durch das des kriegerischen Islam ergänzt, der schließlich mit dem Bild des ‚arabischen Terroristen‘ assoziiert wurde“ (ebd.: 8). Wie schon im Mittelalter werden Muslime als ‚das Andere‘, als Gegenpol zur christlichen Identität und Gemeinschaft definiert. In gegenwärtigen Wertediskussionen und politischen Entscheidungen fungiert stets der Islam als Erklärungs- und Unterscheidungsmerkmal, um sich von ‚den Anderen‘ abzugrenzen. (vgl. ebd.: 9)

Wie in Deutschland stehen auch in Österreich Musliminnen und Muslime seit einigen Jahren im Blickpunkt der Öffentlichkeit (vgl. Fleischanderl, Kozmann, Schönberger: 2008: 9). Diskussionen in der Politik, den Medien und der Gesellschaft seien geprägt „[...] von Vorurteilen, Stereotypen und polarisierten Darstellungen, die massiv zum vorherrschenden negativen Bild über MuslimInnen beitragen“ (ebd.). Neben einer Vielzahl an Faktoren, die zur Festschreibung des ‚Feindbildes Islam‘ beitragen, wie Fehl- beziehungsweise Desinformation, die politische Instrumentalisierung und/oder die Gleichsetzung von Kultur und Religion spielen anders als in Deutschland in Österreich besonders historische Faktoren, die im *frontier orientalism*-Konzept von Andre Gingrich ausgeführt werden, eine entscheidende Rolle.

Anders als Deutschland verbindet Österreich eine sehr ambivalente Beziehung zu der Türkei. „‚Die Türken kommen!‘ – Beinahe drei Jahrhunderte lang war dies einer der gefürchtetsten Warnrufe in Österreich“ (Bauer 1982: 7), die „Türkennot“ schlug sich auch in Erzählungen des Volkes, wie zum Beispiel in der „Türkensage“ nieder (vgl. Bauer 1982: 8).

Bedeutend für die Analyse der Primärtexte im Österreich-Kontext ist es auf allgemeine kulturelle und historische Besonderheiten in Österreich einzugehen. Daher soll im Folgenden auf das Konzept des Grenz-Orientalismus (*frontier-orientalism*) (Gingrich 2003) eingegangen werden, welches wesentlich zum Verständnis der Vorstellungen und Bilder über Islam, Musliminnen und Muslime in Österreich beiträgt.

In seinem Artikel „Grenzmythen des Orientalismus: Die islamische Welt in Öffentlichkeit und Volkskultur Mitteleuropas“ beschäftigt sich Andre Gingrich (2003) mit Inhalt und Wirkungsweise von mitteleuropäischen (insbesondere österreichischen) Haltungen gegenüber „dem Orientalen“ und der islamischen Welt (vgl. Gingrich 2003: 110f). Andre Gingrich thematisiert, dass ein sehr großer Anteil aller Nicht-EU-Staatsbürger, die gegenwärtig in der Union leben, Moslems sind und dies innenpolitisch zu Problemen führt (ebd.). Die ‚fremde‘ arabische und islamische Welt wird in fast jeder Gesellschaft der Europäischen Union als eine der „unmittelbaren Nachbarregionen“ wahrgenommen (vgl. ebd.: 110). Zum einen ist die heutige europäische Diskussion über die islamische Welt von aktuellen wirtschaftlichen und politischen Interessen geprägt. Zum anderen führt Gingrich die „Problematik der gegenwärtigen europäischen Beziehungen mit der islamischen Welt“ auf die koloniale Vergangenheit Europas zurück (Gingrich 2003: 111). So steht in Andre Gingrichs Artikel:

„Zwar herrschte die österreichisch-ungarische Monarchie nie über größere, über längere Zeit bestehende Gebiete der islamischen Welt, aber ebenso wie Spanien übten das österreichisch-ungarische und auch das russische Reich eine mehr oder weniger dauerhafte Herrschaft über islamische Grenzländer in ihrer Nähe aus: Spanien in Nordwestafrika, Russland in Zentralasien und im Kaukasus und Österreich bzw. Österreich-Ungarn in Bosnien“ (Gingrich 2003: 111).

In seinem Konzept erweitert Andre Gingrich den von Edward Said geprägten Begriff Orientalismus und konzentriert sich auf dessen mitteleuropäischen Besonderheiten. Der frontier orientalism wird beschrieben als:

„[...] ein dicht strukturiertes Element der Volks- und Hochkultur, das sich auf die historische Konfrontation mit dem Islam und die Kolonialherrschaft über ihn bezieht. [...] In Teilen Süd- und Mitteleuropas enthält der frontier orientalism Elemente der katholischen Volks- und Hochkultur, in denen entscheidende historische (mittelalterliche, frühkoloniale, spätkoloniale) Begegnungen mit der islamischen Welt in militanten Formen und Metaphern in Erinnerung gehalten und gefeiert werden, die die eigene Vormachtstellung hervorheben. Der Grenz-Orientalismus ist somit die folkloristische Verherrlichung entscheidender eigener militärischer Siege in der Vergangenheit gegen Moslems oder gemeinsam mit Moslems, die jedoch aktuellen nationalistischen Zwecken dient.“ (Gingrich 2003: 125)

Anhand verschiedener Beispiele illustriert Andre Gingrich wie eine mythisch-historische Geschichtsschreibung politisch verwendet werden kann. In allen Fällen wurde an die Türkenkriege erinnert, insbesondere an die Belagerung Wiens in den Jahren 1529 und 1683, um Botschaften wie „wir werden wieder von Orientalen belagert“ (Gingrich 2003: 113) zu stützen.

Der Orientale wird meist als Türke und Moslem dargestellt, kann aber mit verschiedenen Bedeutungen versehen werden. In der Gegenwart sind Immigrantinnen und Immigranten „irgendwo aus dem Osten, Südosten oder Süden“ gemeint, die „uns wieder belagern“ und gegen die gekämpft werden muss (ebd.: 113). Diese Metaphern werden in Österreich von einem breiten politischen Spektrum für nationalistische und populistische Zwecke benutzt, wie zum Beispiel: „Wozu haben unsere Vorfahren unser Land gegen die Türken verteidigt, wenn wir sie jetzt wieder hereinlassen?“ (Haider zitiert nach Gingrich 2003: 113) Der starke Einfluss und Erfolg solcher mobilisierender Parolen zeigt, wie tief sie bereits im öffentlichen Bewusstsein verhaftet, in die Gefühle und Denkweisen der Menschen und in die öffentlichen Wahrnehmung eingegangen sind (vgl. ebd.: 113). So finden sich zahlreiche anti-türkische Symbole sowohl in ländlichen und städtischen öffentlichen und kirchlichen Räumen, wie zum Beispiel Skulpturen von erschlagenen und gedemütigten türkischen Soldaten, als auch in Liedern, Redewendungen, Flüchen, Legenden und Sagen, welche zusammen die mythologische Struktur des frontier orientalism konstruieren. (vgl. Gingrich 2003: 115, Gingrich 2008: 7)

In der stark symbolisierten, antitürkischen Vorstellungswelt wird ‚der Türke‘, welcher meist für den „schlechten, hässlichen oder bösen Moslem steht“ (ebd.: 115) einerseits als gewalttätiger Aggressor und Eindringling und andererseits als besiegt und erniedrigter Gegner dargestellt. Dieser wird mit einer direkten Bedrohung ‚unserer‘ physischen und kulturellen Existenz assoziiert. Entsprechend der mythischen Geschichtsschreibung führte erst der Sieg über die Türken zum goldenen Zeitalter, zum Aufstieg der Habsburger und letztlich zur Vormachtstellung in Europa. (vgl. Gingrich 2003: 116ff) ‚Der Bosnier‘ steht meist für den ‚guten Moslem‘, dies geht zurück auf die Zeit des Anschlusses von Bosnien-Herzegowina (1908), in der bosnische Muslime als Elitesoldaten der kaiserlichen Armee kämpften. Nur ein gedemütigter und beherrschter Orientale könne zum treuen Verbündeten werden. (ebd.) Die Trennungslinie zwischen beiden geht einher mit der Absteckung einer Grenze (frontier), die das vermeintlich kohärente ‚Wir‘ von den türkischen ‚Anderen‘ trennt.

„Der gute und der schlechte Orientale dienen als [...] Schlüsselmetaphern der mythischen Geschichtsschreibung, um die eigene Politik mit Verweis auf die Grenzmission zu erklären. Die Überwindung des schlechten Moslems ist Voraussetzung für ruhmreiche Errungenschaften wie Modernität, aber auch (nationale) Identität, während das Vertrauen in einen kontrollierten guten Moslem im Kampf gegen andere Bedrohungen aufrecht erhalten werden sollte – dies ist die Metadarstellung des Grenzorientalismus.“ (ebd.: 123)

Ein Blick auf die Geschichte offenbart, dass je nach Interessenslage und Strategie primäre und sekundäre Sichtweisen ‚des Orientalen‘ verändert und emotional neu besetzt werden können. So war im deutschen Nationalismus nach dem Ersten Weltkrieg ‚der Araber‘ der Inbegriff des ‚guten Orientalen‘, da er als ein potentieller Verbündeter gegen das sogenannte Weltjudentum angesehen wurde. Im Gegensatz dazu betrachtete Österreich assimilierte Juden als ‚gut‘, während ‚die Araber‘ dem heroischen Erlangen der staatlichen Symbole (Fahne) im Wege standen und als ‚böse‘ konzipiert wurden. Nach den 1970er Jahren, in der Ära Kreisky bemühte man sich um eine gute Zusammenarbeit mit dem Nahen Osten, was auch Auswirkungen auf orientalisierende Zuschreibungen hatte: die islamische Welt wurde geschätzt und bis 1986 auch positiv bewertet.

Der ‚klassische‘ Orientalismus von Said deckt nicht alle europäischen Wahrnehmungsformen des Orients ab. Gingrichs Grenzorientalismus bezieht sich nicht auf ferne, unterworfenen Kolonien in Übersee, sondern auf nahe ‚Eindringlinge‘ an der eigenen Grenze. Sie haben im Unterschied zu ‚primitiven‘ Afrikanern oder amerikanischen ‚Indianern‘ Geschichte, Bildung, Religion (wenn auch die ‚falsche‘) und Kultur (wenn auch eine unverständliche). (vgl. Gingrich 2003: 124) Ein weiterer Gegensatz zum klassischen Orientalismus ist im Zusammenhang mit Erotik und Frauen festzustellen. Während bei Said der Fokus auf einer voyeuristischen Sicht der Frau (beispielsweise Haremsvorstellungen) und auf alle Versionen von Erotik, die zugleich im Okzident verboten sind, liegt, thematisiert der frontier orientalism Frauen und Erotik kaum. (vgl. Gingrich 2008: 7) Der ‚klassische‘ Orientalismus ist ferner ein Erzeugnis imperialer Eliten, wohingegen der frontier orientalism tief in der Volkskultur verwurzelt ist.

Der Frage wie das europäische Bild über ‚den Orient‘ geprägt wurde, geht auch Iman Attia (2007) in ihren Beiträgen zu Orientalismus (2007) nach. Fest steht, „Orientalisierende Klischees und antimuslimische Ressentiments schöpfen aus kulturellem Wissen, gesellschaftlichen Diskursen, die über Jahrhunderte weitergegeben wurden“ (Attia 2007: 10). Durch die Märchen aus 1001 Nacht, die Abenteuerromane von Karl May, Reiseromane, Betty Mahomoodys „Nicht ohne meine Tochter“ (1988), diverse Reportagen in Frauenzeitschriften und Nachrichtenmagazine sind nur Beispiele wie stereotypisierende Orient- und Islambilder verbreitet und verfestigt werden (vgl. ebd.: 10). Diese Texte würden „[...] das Selbst- und Fremdbild auch dann, [prägen], [...] wenn sie als gänzlich erfundene Unterhaltungslektüre ausgewiesen sind“ (ebd.:10). Diese ständige Reproduktion führt dazu, dass „das Exotische,

positiv Besetzte dem imaginären, märchenhaften, sinnlichen, ursprünglichen Orient zugewiesen wird, während der reale, politisch relevante, akademische Islam vernichtend als Bedrohung dargestellt wird“ (ebd.: 10f).

„Folgt man der Analogisierung orientalisierender und sexualisierender Diskurse, dann werden mit dem Orientalischen ‚weibliche‘ Bereiche assoziiert (Haremschleier, Bauchtanz, Gastfreundschaft, Küche), während Gewalt, Terror und auch das Kopftuch eher in ‚männliche‘ Kontexte gestellt werden. Der Sehnsucht nach dem (weiblichen) Orient, die im Exotismus anklingt, steht die Angst vor dem (männlichen) Islam gegenüber.“ (ebd.: 11)

In jüngster Zeit veränderte sich in Folge von islamistischen Terroranschlägen in New York, Madrid und London das Feindbild ‚Ausländer‘ und ‚Ausländerin‘ zum Feindbild ‚Islam‘, wobei auch hierbei homogenisiert wird. Kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede so wie unterschiedliche Islamauslegungen werden nicht anerkannt. Phänomene wie Ehrenmorde, Zwangsverheiratung und Frauenbeschneidung werden als religionsimmanente Elemente interpretiert. Begriffe wie Islamophobie, Islamfeindlichkeit (teilweise auch stark kritisiert) und Anti-Muslimismus bezeichnen „die feindliche Einstellung gegenüber dem Islam beziehungsweise die Diskriminierung von Musliminnen und Muslimen“ (Markom, Weinhäupl: 2007: 34). Der Begriff Islamophobie, bezeichnet die auf stereotypen Zuschreibungen basierende Angst (Phobie) vor dem Islam, aber auch Vorurteile Musliminnen und Muslime (vgl. ebd.). Mit den Anschlägen auf das World Trade Center am 11. September 2001 setzte auch eine verstärkte Islamfeindlichkeit ein – ‚der Islam‘ wurde häufig mit radikal-islamistischen Terror-Gruppierungen in Zusammenhang gebracht und Musliminnen und Muslime haben seitdem vermehrt mit Vorurteilen zu kämpfen (vgl. ebd.: 35,). Wiederholt wurden Forderungen laut, Musliminnen und Muslime müssten sich von den Gewalttaten des 11. Septembers 2001, vom Terrorismus und vom Islamismus distanzieren (vgl. Paulus 2007: 286).

Vor diesem Hintergrund ist es für die Analyse interessant, ob einige der oben genannten Verallgemeinerungen in Bezug auf den Islam in den Werken der KJL zu finden waren oder, ob dieses Bild ‚eines Orients‘ weiter festgeschrieben oder kritisch hinterfragt wird. Die Werke werden nun auf folgende Fragestellungen hin untersucht: Bedienen sich die Autorinnen und Autoren der Grammatik der Grenz-Orientalisierung, nach welcher ein kohärentes ‚Wir‘ von einem ‚türkischen Anderen‘ unterschieden wird? Wird homogenisiert? Beziehen sich Haltungen gegenüber ‚den Türken‘ und der islamischen Welt auf die mythische, nationale Geschichte? Wird

zwischen dem ‚guten‘ und dem ‚schlechten Orientalen‘ unterschieden? Werden Feindbilder kreiert oder revidiert?

5.1.1 Zugeschriebene Religiosität

Die in den Werken auftretenden Zuschreibungen zum Islam decken sich teilweise mit den ‚orientalisierenden‘ Zuschreibungen. So werden im derzeitigen Islam-Diskurs besonders die angebliche ‚Demokratieunfähigkeit‘, die Unterdrückung von Frauen, aber auch die Tendenz zu Fundamentalismus bis hin zum Terrorismus hervorgehoben. Gerade im Hinblick auf die Zuschreibungen an Musliminnen und Muslime in der Gesellschaft wäre es wichtig, Klischees zu durchbrechen, wonach ‚der Islam eine gewalttätige Religion‘ sei. Es sollte ebenso darauf hingewiesen werden, dass in Religionen vieles Auslegungssache ist und es bei dieser Auslegung auf den jeweiligen Kontext ankommt.

In Ben Faridis Werk „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) kommt der Gegenüberstellung der Religionen Christentum und Islam und den (westlichen) Vorurteilen gegenüber dem Islam eine große Bedeutung zu. Der Islam wird vor allem in Verbindung mit der Türkei thematisiert. Ferner soll gezeigt werden, welche Aspekte bei der Beschreibung des Christentums und welche bei der Beschreibung des Islams hervorgehoben wurden. Auf folgende Textstellen sei hingewiesen: *„Das ist vielleicht ein bisschen so, wie es bei uns im Mittelalter war. Da hat die Kirche aus der Bibel auch alle möglichen Gesetze abgeleitet, bis hin zur Hexenverbrennung.“* (Faridi 2005: 31) Der Autor bedient sich hierbei des weit verbreiteten Vorurteils ‚der Islam sei eine rückständige Religion und mit dem Christentum zu Zeiten des Mittelalters vergleichbar‘. Als Symbol für diese ‚Unterdrückung‘ und ‚Rückständigkeit‘ steht vor allem das Kopftuch. *„Sie haben das Kopftuch von ihren Eltern oder Männern aufgezwungen bekommen und sie leben nach uralten Moralvorstellungen, bei denen Frauen weniger wert sind als Männer“* (ebd.: 31). Angesprochene Phänomene wie Ehrenmord oder Zwangsheirat werden fälschlicherweise als Ausdruck ‚der Religion Islam‘ präsentiert.

Im Werk „Kopftuch“ von Patricia Mennen (2006) spielt der Islam ebenso eine große Rolle. Das türkische Mädchen Sibel verzweifelt daran, dass ihr Vater aufgrund seiner neuen Frau immer fanatischer in seinen religiösen Anschauungen wird.

Im Laufe der Zeit wurde Sibels Vater immer radikaler in seinen Ansichten, die Worte des Hodschas nahm er gierig in sich auf. Der (Anm.: Vater) glaubt, dass alle Ungläubigen verdammt sind und im Jenseits wegen ihrer Ungläubigkeit im Höllenfeuer schmoren müssten. Der sie zwingt, sich mit Kopftuch und Mantel zu verhüllen. (Mennen 2005: 96)

Die Schuld daran gibt sie auch dem Hodscha in Deutschland, der „alle Nicht-Muslime für minderwertig hält“ (ebd.: 10). Gleichzeitig vermisst sie „[...] Hodscha Abdullah, den Geistlichen im Dorf ihrer Großeltern in der Türkei. Er war das genaue Gegenteil von dem Hodscha hier in Deutschland. Er war gütig und predigte immer wieder, dass Allah für alle Menschen da ist.“ (ebd.: 10) Diese Textpassage gilt es positiv herauszustreichen, da aufgezeigt wird, dass es eben auch Geistliche gibt, die keine radikalen religiösen Ansichten predigen. Auch Sibel wird gezwungen nach strengreligiösen Vorschriften zu leben. Weder darf sie mit ihren Freundinnen ins Schwimmbad gehen, da ihre Eltern das unanständig finden, noch darf sie einen Freund haben. Fast täglich muss sie in den Gebetsraum oder in die Moschee gehen, obwohl sie gar keine Lust dazu hat. Auch die Schule halten ihre Eltern für verschwendete Zeit, denn sie sind der Ansicht: „Allein der Koran sollte die Quelle deines Wissens sein!“ (ebd.: 9) Die unterschiedlichen Religionen werden für Sibel und ihrem deutschen Freund zu einem unüberwindbaren Hindernis.

„[Sibel] ‚Wir kommen aus zu unterschiedlichen Welten. Da wird immer etwas sein, was uns trennt‘. ‚Aber das ist doch Quatsch!‘, ruft Matze verzweifelt. ‚Wir verstehen uns doch prima. Es ist mir egal, dass du Türkin bist. Wir sind doch beide Menschen.‘ ‚Ja, aber du bist Christ und ich bin Muslimin. Wir können nicht zusammen sein. Das ist gegen Allahs Gesetz.‘ (ebd.: 79)

Auffallend ist das in den älteren Werken wie „Ülkü - das fremde Mädchen“ (1973) und „Hamide spielt Hamide“ (1986) das Thema Religion noch nicht thematisiert wird. Erklärung dafür könnte die öffentliche Wahrnehmung zu dieser Zeit sein, in der der sogenannte ‚Anti-Muslimismus‘ noch weniger verbreitet war, als zu der Zeit in der Werke wie „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005), „Kopftuch“ (2006) und „Seidenhaar“ (2007) erschienen. In den Werken ist kaum eine differenzierte Sichtweise auf den Islam gegeben. Besonders in Faridis (2005) und Mennens (2006) Werk wird der Islam pauschalisierend verurteilt. Bilder von vielfältigen Alltagswirklichkeiten innerhalb einer heterogenen Gesellschaft, finden sich selten. Positiv herauszustreichen ist das Werk „Seidenhaar“ (2007). Darin wird nämlich nicht nur aufgezeigt, dass es auch muslimische Mädchen gibt, die aus eigener Motivation heraus Religiosität leben,

sondern auch, dass es türkischstämmige Familien gibt die ihre Religion eher weniger intensiv ausüben.

5.1.2 Tradition und Rückständigkeit

In den meisten Werken machen die Autorinnen und Autoren das Leben einer ausländischen Familie an nur einem Familientyp fest. Differenzierte Darstellungen der Lebensverhältnisse in den Herkunftsländern, wie sie sich aus dem Stadt-Land-Gefälle, dem sozialen Status und der religiösen Zugehörigkeit einzelner Familien ergeben können, fehlen. Mit ihren Beschreibungen stellen die Autorinnen und Autoren den modernen, reichen, industrialisierten Westen meist einem rückständigen, armen, landwirtschaftlich geprägten Herkunftsland gegenüber.

Als Oyas Familie in die Türkei zurückkehrt wird ihnen die ‚Rückständigkeit‘ ihres Landes erst bewusst. Die Sitten und Gebräuche unter anderem im Schulsystem, der Arbeitswelt und im Gesundheitswesen sind ihnen fremd, erscheinen ihnen rückständig und die Familie beginnt sich nach Deutschland zu sehnen.

„[Mutter] ‚Oya wach auf, wir sind nicht mehr in Deutschland. Was meinst du, wie oft ich Sehnsucht nach Deutschland habe! Wie gerne würde ich mal wieder mit meinen Frankfurter Freundinnen Kaffee trinken und mich unterhalten! Die Frauen hier verstehen mich nicht. Sie sitzen den ganzen Tag zu Hause und können nicht begreifen, was ich vermisste. Sie wissen nicht, wie es ist berufstätig zu sein und über selbst verdientes Geld zu verfügen.‘“ (König, Straube, Taylan 1988: 86)

„[Oya] Die Mädchen, die ich hier getroffen habe, gefallen mir alle nicht. Sie sind so brav, machen den Mund nicht auf und haben keine Ahnung von dem, was mich interessiert. Wenn ich von Deutschland erzähle, wie ich dort gelebt habe, halten sie mich für verrückt. Die wissen nicht einmal, was McDonald’s ist. [...] Ihre Klamotten sind altmodisch.“ (ebd.: 40)

In dem Werk „Hamide spielt Hamide“ (1986) werden die unterschiedlichen Lebensverhältnisse zum Inhalt des Theaterstückes und den Leserinnen und Lesern die vermeintliche ‚Zurückgebliebenheit‘ der Türkei vor Augen geführt.

„Tochter: ‚Vater gibt es in Bremen Schafe und Ziegen und Wiesen, auf denen sie weiden?‘ Vater: ‚Nein, die gibt es in der Stadt nicht. Dort führen die Leute Hunde an der Leine spazieren.‘ Mutter: ‚Wo soll ich das Wasser holen für die Wäsche? Gibt es dort einen Brunnen vor dem Haus?‘ Achmed: ‚Ihr werdet staunen, in Bremen gibt es in jeder Wohnung Wasserhähne, aus denen warmes und kaltes Wasser fließt.‘“ (Schwarz 1986)

Anders in dem Roman „Kopftuch“ (2006), darin wird deutlich auf positive Momente des Lebens im Heimatland verwiesen. „[Sibel] *In Izmir war ihr Leben ähnlich gewesen wie das von Lola und anderen deutschen Mädchen hier. Damals trug sie noch Jeans und enge T-shirts. Sie durfte Freunde treffen. Doch das ist lange her.*“ (Mennen 2006: 11f) Sie vermisst ihr früheres Leben, denn seit sie in Deutschland ist steht sie unter permanenter Bewachung ihrer Familie. „[Sibel] *Sibel darf ohne Einverständnis nichts unternehmen. Das ist ganz schön hart. Vor allem, da sie früher in der Türkei ganz anders gelebt hat.*“ (ebd.: 11).

Im Gegensatz zu Sibel (Mennen 2006) trauert Oya (König, Straube, Tylan: 1988) ihrem modernen deutschen Lebensstil nach. Die Rückkehr in die Türkei bedeutet für Oya unter anderem auch die gewohnte westliche Kleidung abzulegen. „[Oyas Großmutter] *,[...] die Kleider, die du anhast, solltest du lieber in den Koffer packen und nach Deutschland zurückschicken’*“ (König, Straube, Tylan 1988: 33). Auch von dem Wunsch in Deutschland den Schulabschluss und im Anschluss eine Ausbildung zu machen muss sie sich trennen. Da helfen auch die Bemühungen ihrer Schwägerin nicht: „[Oyas Schwägerin] *,Wir könnten Oya auch hier behalten, damit sie erst einmal ihre Ausbildung machen kann’*“ (König, Straube, Tylan 1988: 11). Auch Hamide (Schwarz 1986) muss sich von dem Gedanken trennen die Schule zu beenden und einen Beruf zu erlernen. Chris, Hamides deutscher Freund äußert sich wie folgt darüber: „*Nun ist alles aus für sie. Sie wollte so gern Krankenschwester werden, stattdessen muss sie nächstes Jahr heiraten, einen Mann, den sie gar nicht richtig kennt. Da darf sie nicht mehr zur Schule gehen oder einen Beruf erlernen.*“ (Schwarz 1986: 123)

Die Türkei wird im Vergleich zu Deutschland als minderwertig und ‚schlechter‘ dargestellt. Die Unterdrückung der Frauen, Zwangsheiratung usw. werden als Indiz für die Rückständigkeit der Türkei herangezogen. Vergleiche werden im Laufe der Geschichten immer wieder gezogen, wobei die Bedingungen für Jugendliche in Deutschland als erstrebenswerter herausgearbeitet werden. Im Vergleich der deutschen und der türkischen Kultur, wird die deutsche Kultur nicht selten, auch in den Augen der ‚ausländischen‘ Figuren, positiver als die ihr gegenübergestellte Fremdkultur dargestellt.

5.1.3 Türkenkriege

In dem Buch „Ülkü - das fremde Mädchen“ (1973), lässt Renate Welsh ihre Figuren Bezug auf die Türkenbelagerung nehmen.

„[Bärbel] Ülkü war so hilflos und ganz allein draußen neben dem Katheder, und wir waren so viele. Aber da stieß mich Karin an und sagte: ‚Also, unsere Türkenbelagerung wird gut!‘ (Welsh: Ülkü – das fremde Mädchen 9) [...] ‚Wir waren eine prima Klassengemeinschaft, aber seit der Türkenbelagerung gibt es nur mehr Streit.‘“ (ebd.: 17)

Hierbei wird auf die Türkenkriege hingewiesen und die Botschaft: ‚Und abermals werden wir von Orientalen‘ belagert aktualisiert. Der schlechte Orientale, ‚der uns wieder belagert‘ und gegen den gekämpft werden muss, stammt laut Aussagen im Werk irgendwo aus dem Osten, Südosten oder Süden und erhält eine eigene Bezeichnung: „Tschusch“. So fragt die Figur der Bärbel ihre Mutter: *„Sag, was ist eigentlich ein Tschusch? ‚Ein Schimpfwort‘, [...] ‚Das sollst du nicht sagen.‘“ (ebd.: 41)* Bärbel gibt nicht auf und möchte von ihrer Mutter Genaueres wissen:

„[...] was bedeutet es? [...] ‚Ausländer‘, sagte sie nach einer Weile. ‚Aber doch nicht alle Ausländer? Ein Engländer zum Beispiel ist doch kein Tschusch, oder?‘ fragt das Mädchen weiter. ‚Nein, ein Engländer sicher nicht. Jemand aus Süd- oder Osteuropa, jedenfalls mit schwarzen Haaren‘, antwortet Bärbels Mutter. (ebd.: 41f)

Phänotypische Merkmale wie dunkle Haare, dunkle Haut, dunkle Augen, andere, für ‚uns‘ altmodische Kleidung, wilde Schnurrbärte, Unterwürfigkeit der Frauen und Autorität und Ehrgefühl der Männer fungieren als ‚rassenkonstruierte‘ Merkmale. Auf folgende Textstelle sei hingewiesen: *„[...] dunkelhäutig und dunkelhaarig wie die anderen [...] und sie trugen wilde Schnurrbärte, richtig zum Fürchten. (Welsh 1973: 31f) [...] die Ausländer, kohlschwarze Haare wie die Ülkü [...].“ (ebd.: 49)*

Wie im theoretischen Überblick bereits dargelegt wurde, ist in Österreich meist von ‚den Türken‘ die Rede, wenn ‚die Ausländer‘ gemeint sind. Dafür können viele Faktoren als Erklärung herangezogen werden, unter anderem die von Gingrich (2003) erwähnte Mytho-Logik des *frontier orientalism* – in welchem eben auch auf die Türkenbelagerungen Bezug genommen wird.

5.1.4 Der „gute“ und der „schlechte“ Orientale

Im Werk „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) bedient sich der Autor genau dem in Gingrichs *frontier orientalism*-Konzept beschriebenen Stereotyp des „guten Orientalen oder Moslems“ (Gingrich 2003) anhand des Bosniers, um eigentlich darauf hinzuweisen, dass ja nicht alle muslimischen Frauen unterdrückt werden und Kopftuch tragen müssen. „[...] und es gibt moslimische Frauen mit und ohne Kopftuch. Zum Beispiel unsere Nachbarn aus Bosnien. Das sind auch Moslems. Da trägt die Frau kein Kopftuch.“ (Faridi 2005: 30)

5.1.5 Zusammenfassung

Abschließend ist zu kritisieren, dass der Autor Ben Faridi in seinem Werk strikt die Christen den Moslems gegenüberstellt und dabei beide Gruppen homogenisiert. Ben Faridi (2005) und Patricia Mennen (2006) laufen Gefahr, mit der Darstellung des Islams in ihren Werken das aktuelle Feindbild Islam zu bekräftigen. In Renate Welsh (1973) und Annelies Schwarz (1986) Romanen ist negativ anzumerken, dass die beiden türkischen Protagonistinnen und ihre Familien durch die ganze Handlung hindurch als passiv, hilfsbedürftig, ausgegrenzt und diskriminiert dargestellt werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Autorinnen und Autoren eindeutig der Grammatik der Grenz-Orientalisierung (Gingrich 2003), nach welcher ein kohärentes, homogenes ‚Wir‘ von einem ‚türkischen Anderen‘ unterschieden wird, bedienen. Was gut in/an ‚uns‘ (der westlich industrialisierten Gesellschaft) ist, fehlt ‚ihnen‘, den türkisch ‚Anderen‘ (noch). Eigenschaften wie rational, modern, sexuell frei, demokratisch, unauffällig/leise, selbstbeherrscht, zivilisiert und reich werden der westlichen, industrialisierten Mehrheitsgesellschaft zugeordnet und stehen dem türkisch ‚Anderen‘ mit Eigenschaften wie irrational/emotional, prüde, rückständig/traditionell, autoritär, auffällig/laut, aggressiv, wild, kriminell und arm gegenüber.

5.2 Genderkonstruktionen und die Ethnisierung von Sexismus – ein Überblick über die Theorie

Seit die amerikanische Anthropologin Gayle Rubin (1975) zwischen biologischem Geschlecht (sex) und soziokulturellem Geschlecht (gender) unterschied, wurde in den feministischen Sozialwissenschaften diese Trennung vorgenommen. Dadurch ist es gelungen dem Argument, Frauen seien von Natur aus anders als Männer entgegenzutreten. Die jeweiligen Geschlechtsrollen wurden „als Ergebnis von sozialen, kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Prozessen gesehen“. (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 199) Eine Krise erlebten die feministischen Theorien und die Frauenbewegung, als Frauen, die nicht der Lebensweise der westlichen, bürgerlichen, weißen und heterosexuellen Mittelschichtsfrau entsprachen, ihre Einwände erhoben. Kritisiert wurden die hegemoniale Verallgemeinerung und die Ausgrenzung von Frauen anderer Klassen- oder ethnischer Zugehörigkeiten. Nicht alle Frauen der Welt teilen die gleiche Diskriminierung, noch gleicht das Leben Frauen aus verschiedenen Teilen der Welt, im Besonderen die Westliche, der nicht-Westlichen. (vgl. Abu-Lughod 1996: 17)

Wenn nun in diesem Kapitel unter anderem über die Ethnisierung von Sexismus im Kontext von der Repräsentation türkischer Mädchen und Frauen in der deutschsprachigen KJL gesprochen wird, so ist dem zuerst einmal eine genaue Definition von Sexismus voranzustellen. So ist laut Brockhaus „Sexismus die Bezeichnung für jede Art von Diskriminierung, Unterdrückung, Zurücksetzung und Benachteiligung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts sowie für die Ideologie, die dem zugrunde liegt.“ (Brockhaus 1993: 175) Laut Margret Jäger wird „beim Sexismus das Geschlecht mit zusätzlicher Bedeutung aufgeladen, indem Frauen und Männern bestimmte unterschiedliche Fähigkeiten zugeschrieben werden“ (Jäger 1996: 84). So wird Frauen, nur auf Grund dessen, das sie Kinder gebären, besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeschrieben, diese auch nach der Geburt zu betreuen und zu erziehen (vgl. Jäger 1996: 84). Solche und andere Zuschreibungen werden dadurch sexistisch, dass soziale Eigenschaften von Frauen als „deren natürliche und unveränderbare Eigenschaften angesehen werden“ (Jäger 1996: 84).

Liest man KJL, deren Hauptfiguren türkische Personen sind, so entsteht der Eindruck ‚türkische oder moslemische Männer seien sexistisch, sie unterdrücken Frauen in besonderer Weise‘. „Das

Argument der patriarchalen, Frauen unterdrückenden Türken beziehungsweise Moslems“ spielte auch im Einwanderungsdiskurs von jeher eine wichtige Rolle (Jäger 1996: 81). Diese Argumentationsweise, bei der sexistische Haltungen und Verhaltensweisen zum Charakteristikum einer bestimmten Ethnie gemacht werden, bezeichnet Margret Jäger als den Vorgang der „Ethnisierung von Sexismus“ (vgl. Jäger 1996). Jäger unterscheidet hierbei zwei Ausprägungen: Bei einer „statischen“ Ethnisierung von Sexismus wird Sexismus als eine vermeintlich natürliche Eigenschaft von Moslems konzipiert. Das Geschlechterverhältnis wird zu einem Merkmal der „Rassenkonstruktion“²¹. (vgl. Jäger 1996: 156) Gegenübergestellt wird die „dynamische“ Ethnisierung, bei der „die Zuschreibung eines patriarchalen Verhältnisses zwischen Männern und Frauen bei Moslems bzw. Türken mit einer Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeit verbunden wird“ (Jäger 1996: 157).

Sexistische Haltungen werden als fester Bestandteil einer Kultur angesehen, für die die einzelnen Personen nicht mehr verantwortlich gemacht werden können (vgl. Jäger 1996: 159). Mit Beginn der Frauenbewegung wurde auch die Kritik an sexistischen Verhaltensweisen von Einwanderern laut. Geprägt wurde das Bild der eingewanderten ‚fremden‘ Frau auch von der Migrationsforschung der 1970er Jahre, die unter der Perspektive forschte, dass die Frauen „aus traditionellen, patriarchal - autoritären Lebensumständen in die moderne und zivilisierte bundesrepublikanische Gesellschaft kamen“ (Apitzsch zitiert nach Bednarz-Braun 2004: 73) und „die ‚ausländische‘ Frau sei diejenige, die unter Kulturkonflikten, Isolation und einer totalen Abhängigkeit vom Ehemann, Bruder oder Vater leide“ (Rodríguez zitiert nach Bednarz-Braun 2004: 73).

Verschiedenste Untersuchungen die sich mit westlichen stereotypen Vorstellungen beschäftigen, ergeben, dass den türkischen Frauen Hilflosigkeit, Rückständigkeit und Abhängigkeit von ihren Männern zugeschrieben werden (vgl. Iris Bednarz-Braun 2004: 77). Das Bild der defizitären, unselbständigen und unemanzipierten Ausländerin mit islamischer Prägung fand Eingang in die feministische Diskussion, Politik und Medien.

²¹ Als „Rassenkonstruktion“ versteht Miles einen dialektischen „Prozeß der Beschreibung von Gruppengrenzen und der Verortung von Personen innerhalb dieser Grenzen durch den vorrangigen Bezug auf (möglicherweise) angeborene und/oder biologische (meist phänotypische) Merkmale“ (Miles 1992: 100).

Beim Prozess der Ethnisierung von Sexismus werden kontrastierende Gegenbilder – etwa das der ‚einheimischen, emanzipierten Frau‘ und der ‚zugewanderten, unterdrückten Frau‘ produziert, um Abgrenzungen vorzunehmen. Die Widersprüchlichkeit zwischen Selbst- und Fremdbild verweisen „[...] auf eine Wahrnehmung, bei der die Unterschiede betont und die Gemeinsamkeiten unterbewertet werden“ (Nauck zitiert nach Bednarz-Braun 2004: 74). Jedoch werden Gemeinsamkeiten in einer homogenisierten Mehrheitsbevölkerung regelrecht vorausgesetzt. Mädchen und Frauen mit islamischen Hintergrund werden sowohl in der „Ausländerforschung“ als auch in „multikulturellen Diskursen viktimisiert“ (vgl. Nökel 2002: 272): „[...] als Opfer ihrer kulturellen Herkunft, als Opfer männlicher Interessen“ [...] „sind [sie] definiert über Beschränkung und die Ohnmacht, sie aufzuheben“ (ebd.: 272). Mädchen und Frauen gelten als diskriminierte Personen, deren Bedürfnisse systematisch missachtet werden und als diejenigen, die im Vergleich zu nicht-islamischen Gleichaltrigen kaum etwas ‚dürfen‘ (ebd.: 272f). In Österreich und Deutschland fungiert der Islam, unter Berufung auf einen „gemeinsamen Wertehorizont“, insbesondere „im Rückgriff auf Geschlecht und Geschlechterverhältnis, als Beispiel zur Illustrierung der Grenzen des Multikulturalismus“ (Nökel 2002: 273). Nökel (2002) spricht davon, dass „das Opfer Frau [...] als polarisierendes Zeichen eines Wertkonfliktes [gesetzt wird], der zwischen Universalität und partikularer Gemeinschaft angesiedelt ist“ (Nökel 2002: 274). So wird auf der Suche nach den Grenzen des Multikulturalismus als Beispiel genannt, dass im Namen des Multikulturalismus auch kulturelle Eigenarten wie Polygamie und Harem, die „gegen die Grund- und Menschenrechte und damit gegen das Grundgesetz verstoßen“ Bestand haben könnten. Mit solchen Argumenten und Berichten über Zwangsehe, Ehrenmord, Genitalverstümmelung und Kopftuch„zwang“ wird versucht Bilder des Islam zu erzeugen, „in denen das Konzept eines weiblichen Individuums unvereinbar ist mit dem Islam bzw. islamischer Kultur“ (Nökel 2002: 274). Auch Feministinnen nahmen in Bezug auf „[...] die schwierigen und scheinbar gegensätzlichen Forderungen nach einerseits Rechten auf kulturelle Selbstbestimmung und andererseits Gleichberechtigung der Geschlechter und Schutz vor Gewalt unterschiedliche Positionen ein“ (Strasser u. Sauer 2009: 7).

Während einige die Position vertreten, Frauenrechte um jeden Preis durchzusetzen und Gewalt gegen Frauen bedingungslos zu bekämpfen, warnen andere auch vor den negativen Auswirkungen der Stigmatisierung von religiösen und ethnischen Minderheiten als patriarchal und gewalttätig. Neben der Kritik an den fehlenden Interventionen kulturell legitimer Gewalt,

wird auch auf die Gefahr hingewiesen, dass durch die Debatten um Frauen als „Opfer ihrer Kulturen“ Frauen statt unterstützt ein zweites Mal abgewertet werden. (vgl. Strasser u. Sauer 2009: 7)

Einen wesentlichen Beitrag in der Diskussion um Feminismus und Multikulturalismus lieferte die US-amerikanische Feministin Susan Moller Okin, in ihrem Essay „Is Multiculturalism bad for women?“ (1997/1999). Darin berichtet sie unter anderem, wie es im Zuge der Zuwanderung aus muslimisch geprägten Ländern in westliche Staaten wie England und Frankreich zu den ersten Konfrontationen in Bezug auf Frauenrechte kam. Angesprochen werden Polygamie und die Verschleierung von Frauen. Verlangte man zu Beginn die völlige Assimilation der Zuwandererinnen und Zuwanderer, sprach man ihnen von politischer Seite im Namen des Multikulturalismus mehr und mehr kulturelle Gruppenrechte und Privilegien zu (vgl. Okin 1997: 9f).

Okin vertritt die Meinung, dass Multikulturalismus, vor allem die Zusprechung von speziellen kulturellen Gruppenrechten und Privilegien sich schlecht auf die Stellung von immigrierten Frauen in liberalen demokratischen Staaten auswirkt. Die Anerkennung kultureller Praktiken durch Zusprechung von Gruppenrechten und die daraus folgende mildere Behandlung vor Gericht in Fällen von Polygamie, Zwangsheirat und Klitorisbeschneidung trete Frauenrechte mit Füßen. Okin weist auf die Gefahr hin, im Namen des Multikulturalismus und der Anerkennung kultureller Unterschiede, Missständen innerhalb der Communities - wie Gewalt gegen Frauen zu ignorieren und in gewisser Weise zu tolerieren (Okin 1999: 12ff).

Okin wurde dafür kritisiert,

„Kulturen zu essentialisieren, durch das Auslassen der innerhalb ihrer eigenen Kultur bestehenden Geschlechterungleichheiten mit zweierlei Maß zu messen und einen arroganten westlichen Feminismus zu vertreten, der andere Kulturen als die eigene als unterlegen betrachtet, womit sie nicht-westliche Frauen zu passiven Opfern ihrer unterdrückerischen Kulturen mache“ (Saharso 2009: 12).

Leti Volpp, Professorin an der American University Law School, argumentiert, dass „geschlechtliche Gewalt“ in westlichen Gesellschaften als Fehlverhalten einzelner Individuen verurteilt und beurteilt wird, während dieselbe ausgeführt von Immigranten eine gesamten Kultur definiert (vgl. Volpp 2003: 3ff). Demnach würden Immigranten gemäß „archaischen Sitten und

Traditionen handeln, wohingegen die Handlungen ‚in the west‘ rational oder psychisch motiviert seien“ (Volpp 2003: 7f). Der Fokus auf Kultur verstellt erstens die Sicht auf strukturelle Kräfte, die kulturelle Praktiken beeinflussen, zweitens auf andere Formen von weiblicher Diskriminierung und Unterdrückung, drittens auf Frauen als emanzipatorische, aktive Subjekte und viertens auf Sexismen innerhalb der westlichen ‚Kultur‘ und Politik (vgl. Volpp 2003 10). Darüber hinaus bewirkt der Kampf gegen die Unterdrückung der Frau im Namen von Kultur Widerstand, der einerseits zu einem ‚Einfrieren‘ gewisser identifikatorischer kultureller Merkmale führt, andererseits Frauen darin gefangen hält (vgl. Volpp 2003 16). Volpp plädiert dafür, anstatt sich auf kulturelle Merkmale zu versteifen, den Kontext, die Bedeutung der Differenz in einzelnen Fällen und die globale Disparität von Macht zu berücksichtigen.

Entgegen der Viktimisierung der türkischen, muslimischen Frau zeigt Sigrid Nökel in ihrem Werk „Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam“ (2002), die Bewegung der „Neo-Muslimas“, die den Ur-Islam entlang weiblicher Bedürfnisse neu interpretieren, als Variante des Widerstandes auf (vgl. Nökel 2002: 276).

„Sie bestreiten [...] ihre Viktimisierung, die sich in einer öffentlichen Sorge um ihre individuellen Bedürfnisse und Rechte zeigt. Stattdessen verweisen sie auf den frühen Islam als Instrumentarium des Rechts, das Gleichheit sowohl in Hinblick auf Geschlecht wie auf die Person zusichert und darüber die Formulierung der eigenen, der authentischen und ihrer Situation gemäßen Bedürfnisse zulässt.“ (Nökel 2002: 276)

Das schwierige Verhältnis von Feminismus und Multikulturalismus wird als eine der Erklärungen für die Abkehr von multikulturellen Ansätzen in Theorie und Politik herangezogen (vgl. Strasser u. Sauer 2009: 8).

„Die Anerkennung kulturell legitimer Praktiken wird angesichts von Gewalt gegen und Unterdrückung von Frauen als zunehmend problematisch gesehen. Doch genauso umstritten bleibt die Verwerfung von Zugeständnissen kultureller Gruppenrechten an Minderheiten und die Forderung nach Assimilation, die Selbstbestimmung begrenzt und Lebensentwürfe einschränkt.“ (vgl. Strasser u. Sauer 2009: 8)

Den Abschluss dieses Kapitels soll ein Zitat von Sawitri Saharso, aus ihrem Beitrag „Gibt es einen multikulturellen Feminismus?“ (2009) bilden.

„Angehörige der Mehrheitsgesellschaft – männliche wie weibliche – haben sowohl das Recht als auch die Verantwortung, sich gegen Geschlechterungerechtigkeiten auszusprechen, wo auch immer sie diesen begegnen; dies verurteilt uns jedoch nicht zu

unbefangenen Universalismus. Es gilt Praktiken und nicht Kulturen in ihrer Gesamtheit zu verurteilen.“ (Saharso 2009: 25)

Für die Textanalyse ergaben sich der Theorie folgend diese Fragen: Werden Argumentationsweisen verwendet, bei denen sexistische Haltungen und Verhaltensweisen zum Charakteristikum einer bestimmten Ethnie gemacht werden? Mit anderen Worten findet ein Prozess der Ethnisierung von Sexismus statt? Werden dabei kontrastierende Rollenbilder der ‚westlichen‘ und ‚orientalen‘ Frau produziert? Werden Frauen aufgrund ihres biologischen Geschlechts als homogene Gruppe dargestellt und fehlt die Differenzierung in gender – class – race? Fungiert ‚türkische Kultur‘ im Rückgriff auf das Geschlechterverhältnis als Beispiel zur Illustrierung der Grenzen des Multikulturalismus? Wird den Akteurinnen ein passiver oder aktiver Status zugeschrieben? Wird widerständiges Verhalten transparent?

5.2.1 ‚Das Kopftuch‘ – Symbol und Funktion

Selten wurde einem ‚Stückchen Stoff‘ solche Aufmerksamkeit zuteil wie dieser Tage dem Kopftuch. Nicht nur in Medien und Politik, auch in den Werken der KJL, deren Protagonistinnen türkische Mädchen sind, wird ‚das Kopftuch‘ zu einem zentralen Thema. In den meisten Geschichten wird das Bild vermittelt, dass Frauen und Mädchen, die ein Kopftuch tragen, automatisch unterdrückt werden und es keinesfalls freiwillig tragen würden. Das Kopftuch wird somit zum Symbol für die Unterdrückung der Frauen.

Das türkische Mädchen Aisha, in Ben Faridis Roman „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) wird von ihrer Familie gezwungen ein Kopftuch zu tragen. „*Aishas Gesicht sah traurig und eingesperrt aus (Faridi 2005: 29). [...] Aisha nahm ihr Kopftuch ab und warf es in die Luft. Wir sahen zu, wie es der Wind weit davontrug.*“ (ebd.: 69) Es wird als Akt der Freiheit dargestellt, als Aisha ihr Kopftuch theatralisch abnimmt und in die Luft wirft. Somit wird es als negativ gewertet, eines zu tragen. Auch Alex, Aishas heimlicher deutscher Freund weiß nicht, was er von einem Kopftuch halten soll und bewertet es als ein negatives Merkmal. „*Aber Leila kannte ich [Anm.: Alex] nicht und sie hatte ein Kopftuch auf. Ich war mir unsicher, was sie davon hält, dass ich mich an ihre beste Freundin heranmache (ebd.: 10f) [...] Konnte ich ihr wirklich vertrauen?*“ (ebd.: 19) Es entsteht die Mutmaßung, dass man Frauen mit Kopftuch

nicht vertrauen kann, die durch solche Aussagen eine gewisse allgemeine Gültigkeit erhält. Hierbei wird ein äußeres Merkmal, das Kopftuch, mit inneren Werten in Verbindung gebracht. Im Laufe der Geschichte wird das Kopftuch häufig thematisiert. So äußert sich Amalia, Alex Tante in Bezug auf das Kopftuch *„Kopftuch hin oder her’, [...] die Menschen hinter den Tüchern sind wichtig“* (ebd.: 69). Hier wird versucht, den negativen Vorstellungen zum Thema Kopftuch entgegenzuwirken, allerdings wird auch hier wieder das Kopftuch abgewertet. An einer anderen Stelle der Geschichte legt Faridi der Figur Amalia in den Mund: *„Die Welt braucht jedenfalls freie und selbstständige Menschen, die ihren Weg gehen. Und schaut euch doch mal um. Überall dort, wo Frauen sich selbst bestimmen, dort gibt es wohlhabende, offene und friedliche Gesellschaften.“* (ebd.: 83) Diese Textstelle impliziert, dass Frauen in der „rückständigen, armen, gewalttätigen Türkei“ keine freien selbstständigen Menschen sein können.

Das Werk „Kopftuch“ (2006) von Patricia Mennen handelt, wie es der Titel schon unschwer erkennen lässt, von der jungen Sibel, die ebenfalls von ihren Eltern gezwungen wird ein Kopftuch zu tragen. Seit sie das Kopftuch tragen muss, wird sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als *„Mantelpavian“* und *„Kopftuch – Tussi“* (Mennen 2006: 19) beschimpft. So äußert sich Boris, ein Mitschüler: *„Na du Türkenschlampe, das muss wohl an deinem Kopftuch liegen, dass du deine Zähne nicht auseinander bekommst [...]“* (ebd.: 20). Der gleiche Mitschüler sagt auch: *„Los, Kai, hilf unserer Türkin doch mal, ihr Kopftuch auszuziehen. Oder hast du Angst, dass darunter ein Sprengsatz versteckt ist?“* (ebd.: 21) Mit dem Tragen des Kopftuches geht nicht nur Sibels Ausgrenzung und Diskriminierung einher, sondern es wird auch mit Terrorismus in Verbindung gebracht.

Lola, Sibels beste Freundin mag ihre Freundin sehr denn *„sie weiß, unter dem Kopftuch steckt ein humorvolles und unternehmungslustiges Mädchen, allerdings hat es am Anfang eine Weile gedauert, bis sie das erkannte“* (ebd.: 16). An dieser Stelle wird die Leserin, der Leser aufgefordert, sich von Äußerlichkeiten nicht blenden zu lassen. Gleichzeitig wird aber das Kopftuch als etwas Negatives dargestellt, welches verhindert das Wesen eines Menschen zu erkennen. Im weiteren Textverlauf beschreibt Lola *„[...] als Sibel zum ersten Mal in die Klasse kam, sah sie wirklich schlimm aus. Langer, grauer Mantel, darunter irgend so eine lange Omaklamotte und dann dieses grässliche Türkenskapftuch. Einfach scheußlich!“* (ebd.: 17) Das

altmodische Erscheinungsbild von Sibel wird ‚den Türken‘ zugeschrieben. Es entsteht der Eindruck, dass es keine modern gekleideten Türkinnen gäbe und dass dies mit Kopftuch schon gar nicht möglich wäre. So drückt Lola ihr Entzücken aus, als sie Sibel ohne Kopftuch sieht „*„Ohne Kopftuch siehst du umwerfend aus“ [...] (ebd.: 24).*

Als Sibel den deutschen Matze kennen lernt, fragt dieser interessiert: „*„Trägst du dein Kopftuch denn nicht freiwillig?“ Sibel schüttelt den Kopf. „Meine Eltern finden, dass es sich für ein Mädchen in meinem Alter so gehört.““ (ebd.: 33)* An dieser Stelle versucht die Autorin durch die Figur von Matze auszudrücken, dass es nicht selbstverständlich ist, dass Mädchen ihr Kopftuch aufgezwungen bekämen. Denn Matze

„[...] kennt viele junge Türkinnen, die sich ihre Kopftücher aus freien Stücken umbinden. Sie sind sogar stolz darauf. Er findet das nicht schön, aber okay. Schließlich kann jeder machen, was er will. Die Nonnen in christlichen Klöstern tragen ja schließlich auch Hauben und Kutten.“ (ebd.: 34)

Sibel über das Tragen des Kopftuchs: „*Mit dem Tragen des Kopftuchs zwang er [Anm.: Sibels Vater) sie, sich ihm und allen anderen Männern zu unterwerfen. [...] Das Kopftuch war für Sibel zu einem Symbol der Minderwertigkeit und Unterdrückung geworden.“ (ebd.: 96)*

Als Sibel gegen ihren Willen verheiratet werden soll und vor ihrem zukünftigen Mann steht, der sie von oben bis unten mustert, ist sie „*[...] zum ersten Mal froh, dass sie ein Kopftuch trägt“ (ebd.: 87).*

In „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (1988) kommt dem Kopftuch erst Bedeutung zu, als die Familie zurück in die Heimat Türkei kehrt. Die in Deutschland modern lebende und auch modern gekleidete Mutter von Oya beginnt in der Türkei, zur Oyas Verwunderung, wieder regelmäßig ein Kopftuch zu tragen. „*Sie hatte es nach dem Beten nicht mehr abgesetzt. Ich wunderte mich, denn in Deutschland trug sie das Kopftuch immer nur bei der Arbeit“ (König, Straube, Taylan 1988: 34).*

Das Werk „Hamide spielt Hamide“ (1986) von Annelies Schwarz thematisiert das Kopftuch vor allem aus dem Blickwinkel der Ich-Erzählerin, einer Lehrerin. Diese weiß nicht recht, was sie von dem ‚Stück Stoff‘ halten soll.

„[Lehrerin] [...] muss ich immer wieder auf ihr grünes Kopftuch schauen. [...] Auf der Straße fallen mir heute die türkischen Frauen in ihren fast knöchellangen Mänteln und geblühten Kopftüchern mehr auf als sonst. Viele sind es, die [...] ihre Kinder an der Hand führen und schwere Einkaufstüten tragen.“ (Schwarz 1986: 25f)

Wie auch in den anderen Geschichten wird das Kopftuch mit der Eingeschränktheit und Unfreiheit der türkischen Mädchen in Verbindung gebracht, wie das nachstehende Beispiel zeigt. (Gedanken der Lehrerin) *„Melek, auch sie darf nicht mehr mitspielen. Melek geht jetzt wieder in die Koranschule, gerade in der Zeit, in der wir Theater spielen. Seit kurzem trägt sie wieder ein Kopftuch, tief in die Stirn gezogen.“ (ebd.: 45)* Bei der Theateraufführung in der Schule am Ende des Buches wird dem Kopftuch besondere Bedeutung geschenkt, als sich Hamide theatralisch von diesem befreit:

„Hamide braucht das Kopftuch in der Schule nicht mehr umzubinden. Sie zieht es vom Kopf, legt, nein, heute wirft sie ihr Tuch auf den Tisch, es rutscht mit Schwung über die Tischfläche, fällt auf den Boden. Ein Raunen geht jetzt durch die Reihe der türkischen Frauen, die mit ihren umgebundenen Tüchern dasitzen. Am Schluss dieser Szene klatschen viele, diese Frauen klatschen nicht.“ (ebd.: 105)

Unübersehbar zieht sich das Kopftuch als Symbol für die Unterdrückung der türkischen Frau durch sämtliche Werke. Die Autorinnen zeigen in ihren Geschichten den mühsamen Weg ihrer Protagonistinnen auf, sich von diesem zu befreien beziehungsweise ihrem bevorstehenden Kopftuch„zwang“ zu entkommen. Das Kopftuch wird als etwas sehr Negatives dargestellt. Diversität in Bezug auf die Kopftuchthematik wird allein in dem Werk „Seidenhaar“ (Çelik 2007) aufgezeigt. Es wird versucht mit gängigen Vorurteilen aufzuräumen und es wird gezeigt, dass es durchaus Mädchen und Frauen gibt, die ihr Kopftuch freiwillig tragen. Ebenso wird über türkische Mädchen berichtet, die kein Kopftuch tragen und trotzdem nicht gegen den Willen ihrer Familien handeln. Ferner wird in „Seidenhaar“ auch über die Motive der Mädchen geschrieben, sich für oder gegen das Tragen eines Kopftuchs zu entscheiden.

5.2.2 „unterdrückt, passiv und hilfsbedürftig“ – Türkische Mütter/ Frauen

Durchgehend durch die meisten Werke zieht sich die Darstellungsweise der türkischen Frauen beziehungsweise der türkischen Mütter. Sie werden als ‚unterdrückt, passiv und hilfsbedürftig‘ dargestellt. Zwar versucht Ben Faridi in seinem Roman „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) anhand der Person von Mehtis Mutter aufzuzeigen, dass nicht alle Frauen, die

mit einem türkischen Mann verheiratet sind, unterdrückt werden. *„Mehtis Mutter ist in Deutschland geboren und mit einem Türken verheiratet“ (Faridi 2005: 30).* Jedoch besetzt Faridi die Rolle mit einer deutschen Frau und somit entsteht für die Leserin und den Leser wiederholt der Eindruck, nur eine deutsche Frau schafft es gleichberechtigt zu sein. So erzählt Mehtis Mutter:

„Ich erinnere mich noch gut, als ich Mehtis Vater kennen gelernt habe. Er ist nach Deutschland zum Arbeiten gekommen. Hier kam ich auch prima mit ihm klar. Als es aber dann daran ging, zu seiner Familie in die Türkei zu gehen, fing er an, mir Vorschriften machen zu wollen. Zum Beispiel ein Kopftuch zu tragen oder auf der Straße nicht neben, sondern hinter ihm zu laufen. Oder ihm vor anderen nicht zu widersprechen.“ (ebd.: 82)

Bei dieser Textstelle wird das Land Türkei gegenüber Deutschland als ‚schlecht‘ beziehungsweise als Gefahr für die Rechte der Frau dargestellt. Im Rückgriff auf das Geschlechterverhältnis werden die Grenzen des Multikulturalismus verdeutlicht. Die Frauen in der Geschichte werden jedoch nicht als homogene Einheit dargestellt, sie werden differenziert nach ethnischer Zugehörigkeit und gender. Dies wird auch an der Stelle als Alex Mehtis Mutter fragt, warum Frauen Kopftücher tragen, deutlich. *„[...] Kopftücher tragen Frauen aus ganz unterschiedlichen Gründen. Meine Mutter hat zum Beispiel oft ein Kopftuch getragen, weil auf dem Acker die Sonne so auf dem Kopf brannte.“ (ebd.: 30)* Daraufhin fragt Alex: *„[...] Kopftücher tragen doch meistens Moslems, oder?“ (ebd.: 30)* Mehtis Mutter dazu: *„Nein, gar nicht. In Europa haben sich zum Beispiel Prinzessinnen verschleiert. Und es gibt moslemische Frauen mit und ohne Kopftuch.“ (ebd.: 30)*

Der folgende Textauszug verstärkt den Eindruck, dass es nur eine deutsche Frau schaffen kann, einem türkischen, patriarchalischen Mann Parole zu bieten. Aus einem Dialog zwischen Alex und Mehti geht hervor, dass es auch hier wieder Mehtis Mutter als die deutsche Frau ist, die sich nicht von ihrem türkischen Ehemann unterdrücken lässt und es wagt ihm entgegenzutreten. Alex fragt seinen Freund: *„Sag mal dein Vater ist doch Türke, oder? Könntest du denn eine deutsche Freundin mit nach Hause bringen?“ (ebd.: 17)* Mehti antwortet:

„Klar. Meine Mutter hat das geregelt. Als wir nach Deutschland gezogen sind, hat mein Vater gesagt, dass meine Schwester hier nicht so rumlaufen kann wie die anderen. So ginge das nicht. Minirock und so. Meine Mutter ist ziemlich ausgerastet und hat ihn richtig angepöffelt. Das ginge ihn gar nichts an. Wäre hier kein türkisches Gefängnis.“

Das könnte er woanders haben und so. Mein Vater hat einen Rückzieher gemacht und seitdem wird nicht mehr darüber geredet.“ (ebd.: 17)

Bei der Darstellung der türkischen Frau bedient sich Faridi zahlreicher Klischees und Vorurteile. ‚Die unterdrückte, eingesperrte und stets passive Türkin‘ steht ‚der freien, aktiven, selbstbewussten deutschen Frau‘ gegenüber. Somit werden kontrastierende Rollenbilder der ‚westlichen‘ und ‚türkischen Frau‘ produziert. Es gibt zwar den Versuch, Diversität aufzuzeigen, allerdings misslingt es, da sofort ein weiteres Klischee aufgegriffen wird. Die Protagonistin Aisha, die türkische Heldin der Geschichte, entwickelt sich aus einer anfänglichen passiven Figur zu einer aktiv handelnden Person. Sie beginnt sich gegen ihren herrschenden Vater und dessen unterdrückende, traditionelle, ‚kulturbedingte‘ Wertvorstellungen zu widersetzen. Als sie zum Beispiel zu ihrem Cousin Yilmaz sagt: *„Ich entscheide selbst, was ich tue, [...] es ist mein Leben, mein Freund und es sind meine Haare, die ich zeige. Such dir eine Frau die Kopftücher mag.“* Yilmaz war überrascht, dass Aisha ihn so direkt angesprochen hatte.“ (ebd.: 87) Auch in diesem Zitat wird wiederholt das Kopftuch zu etwas Negativem stigmatisiert und zu einem Symbol für die Unterdrückung der Frauen.

Die türkische Mutter - Aishas Mutter - wird im Gegensatz zu Mehtis Mutter als ‚typische türkische Frau‘ dargestellt, welche rein für den Haushalt zuständig ist, sich um die Kinder kümmert und ihrem Mann Gehorsam leistet. *„[Aisha] ‚Ich habe zu Hause keine Sekunde für mich. Meine Mutter ist immer da und macht Haushalt. Und wenn Papa abends kommt, verziehe ich mich mit meiner Schwester lieber.“*“ (ebd.: 14)

Immer wieder wird in den Geschichten wie in dem unten angeführten Textbeispiel auf den Analphabetismus der Mutter verwiesen. Dies ist ein besonders deutlicher Hinweis auf die angenommene Rückständigkeit der türkischen Frauen und deren geringen sozialen Status. Durch die Beschreibungen gehen die wesentlichen Funktionen der türkischen Mütter für die Familien verloren und es entsteht der Eindruck bei türkischen Müttern handle es sich um bedeutungslose Frauen. *„Meine Mutter gab mir Zettel und Bleistift, damit ich aufschrieb, was ihr in der Nacht eingefallen war. Meine Mutter kann nämlich weder lesen noch schreiben.“* (König, Straube, Taylan 1988: 13)

Häufig wird in den Werken darauf verwiesen, dass der Platz einer ‚guten‘ Frau und Mutter zuhause sei, um sich um Haushalt und Kindererziehung zu kümmern. So können auch in „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (König, Straube, Taylan 1988) einige Textstellen aufgezeigt werden, die dieses Bild nachzeichnen. „[Oyas Vater] ‚Der Platz der Frau ist am Kochtopf‘“ (ebd.: 11). Es lässt sich keine einzige Stelle finden, in der sich der Mann um häusliche Angelegenheiten kümmert. Im Gegenteil, so tritt dieser im Kontext von Hausarbeit nur in Erscheinung, wenn er seiner Frau herrische Anweisungen und Befehle gibt, sich um sein Wohl und das seiner Gäste zu kümmern. „[Vater] ‚Frau mach uns einen Kaffee!‘ Mutter verschwand in der Küche“ (ebd.: 12). Die Mütter fügen sich schweigend und scheinbar widerstandslos ihrem Schicksal, auch Oyas Mutter ist es wichtig in erster Linie eine gute Hausfrau und Mutter zu sein und dies auch an ihre Töchter weiterzugeben. Den Söhnen werden diese Fertigkeiten nicht näher gebracht. „[Mutter] ‚Vielleicht kannst du ja in der Türkei morgens zur Schule gehen und nachmittags zeige ich dir, was du alles im Haushalt lernen musst um eine gute Hausfrau zu werden‘“ (ebd.: 12).

„Den Nachmittag verbrachte ich [Anm.: Oya] damit, meiner Mutter beim Kochen zu helfen. Zehn Leute sollten zum Essen kommen, da gab es einiges vorzubereiten. Derya musste Spinat waschen und den Salat putzen [...]. Beim Abendessen waren alle Frauen in der Küche versammelt. Die Männer saßen im Wohnzimmer am Tisch. Wenn Besuch da war, aßen wir Frauen immer in der Küche, nachdem wir die Männer bewirtet hatten.“ (ebd.: 16f)

In dem Roman „Kopftuch“ (Mennen 2006) steht der Frau ebenfalls allein die Rolle der Hausfrau und Mutter zu, auch wenn die türkische Protagonistin Sibel davon träumt „[...] den Realabschluss zu machen und dann eine Ausbildung zur Reiskauffrau“ (Mennen 2006: 41). Doch ihre Eltern haben andere Pläne mit ihr. „Ihrer Meinung nach ist eine Frau die Seele eines Hauses. Ihre Erfüllung findet sie, wenn sie sich um das Wohl der Familie kümmert.“ (ebd.: 41)

Nicht anders fällt die Darstellung der türkischen Mutter in Annelies Schwarz Roman „Hamide spielt Hamide“ (1986) aus, denn „Kinderhüten ist bei ihnen [Anm.: den ‚Türken‘] nun einmal Sache von Frauen oder Geschwistern“ (Schwarz 1986: 68). Bei einem Besuch des Schulleiters und der Lehrerin bei Hamide zuhause, wird folgende Situation geschildert:

„Leise betritt Hamides Mutter den Raum, sie trägt drei kleine Teegläser in zierlichen Messingbehältern auf einem Tablett. Freundlich nickt sie uns zu und füllt die Gläser mit Tee [...]. Nachdem sie die Gläser vor uns auf den Tisch gestellt hat, verlässt sie wieder das Zimmer. [...] Wäre nicht auch ein Glas für mich [Anm.: Lehrerin] serviert worden,

würde ich jetzt zu Hamide und ihrer Mutter hinausgehen und nicht bei den Männern sitzen bleiben.“ (ebd.: 99)

Nachstehende Textsequenzen geben Einblick in Renate Welsh Werk „Ülkü, das fremde Mädchen“ (1973). Die Ich – Erzählerin Bärbel versucht ihrer türkischen Freundin immer wieder klarzumachen, dass sie sich ihrem Schicksal nicht fügen müsste und viel mehr erreichen könnte.

„Du [Anm.: Ülkü] mußt doch gar nicht heiraten! Du könntest doch studieren, du könntest alles studieren, was du nur willst, mit deinem Kopf. Du könntest wirklich etwas erreichen.“ Ich malte Ülkü die schönsten Zukunftspläne aus, sie könnte Ärztin werden oder Lehrerin und wirklich etwas erreichen in ihrem Land, davon war ich ganz überzeugt. [...] Als ich aufgehört hatte, weil mir die Luft ausgegangen war, sagte Ülkü: „Ich glaube nicht daran. Es geht nicht!“ (Welsh 1973: 95)

Ülkü wird zum passiven Opfer stigmatisiert, das keine emanzipatorischen Bemühungen anstellt, auch wenn sie sich insgeheim ein anderes Leben wünscht als ihr in der Türkei blüht. Die bemühte Bärbel würde sie am liebsten „[...] herausreißen aus ihrem Alles-Hinnehmen“ (ebd.: 96). Dadurch wird bei der jugendlichen Leserschaft Empörung über die Unterdrückung und Freiheitsberaubung geweckt beziehungsweise in weiterer Folge Mitleid. Sowohl Empörung als auch Mitleid vermitteln das Gefühl selbstzufriedener Überlegenheit. Nicht nur Ülkü, vor allem ihre Mutter wird viktimisiert. Sie erscheint passiv und hilfsbedürftig und vollkommen unmündig, wie auch das Beispiel einer Situation zwischen der hilfsbereiten Frau Wospatschecz und Ülküs Mutter zeigt. „Frau Wospatschecz [...] nahm Ülküs Mutter an der Hand wie ein kleines Kind. Wir mußten zuerst die Entlassungspapiere aus der Verwaltungskanzlei holen und Ülküs Mutter mußte etwas unterschreiben. Sie malte ihren Namen wie ein Kind.“ (ebd.: 57)

Vor allem die Art und Weise, wie über die Rolle der türkischen Frau berichtet wird, ist an dem Werk „Ülkü - das fremde Mädchen“ zu kritisieren, so lässt die Autorin Renate Welsh ihre türkischen Figuren kaum selbst zu Wort kommen, sondern die österreichische Mutter und Frau Wospatschecz spricht aufklärend über diese. Bärbels Mutter erzählt ihrer Tochter über das vermeintlich ‚rückständige‘ Leben der Frauen in der Türkei, welches allein von Haushalt und Kinderhüten geprägt ist.

„Bei ihnen [Anm.: den ‚Türken‘] daheim im Dorf ist der Tag, wie soll ich dir das sagen, nicht nach Stunden eingeteilt, sondern nach Arbeiten, die ganz regelmäßig wiederkommen: die Frauen gehen zum Brunnen Wasser holen und reden dabei, und wenn sie im Hof die Wäsche aufhängen, ist die Nachbarin auch grad dabei, und sie führen die

Ziegen hinaus auf die Weide, und immer sind die Frauen beisammen. [...] Daheim wäre Ülkü schon aus der Schule und würde mit den Frauen arbeiten bis sie heiratet, und dann würde sie erst recht arbeiten [...] für ihren Mann und ihre Kinder.’“ (Welsh 1973: 51)

Eine gewisse Relativierung erfährt dieser Punkt an zwei positiv herauszustreichenden Momenten im Text von Renate Welsh: Erstens ist Bärbels Mutter, die halbtags als Ordinationshilfe bei einem Arzt arbeitet in vielen Szenen mit Hausarbeit beschäftigt, während der Vater Überstunden leistet. Zweitens findet Ülküs Mutter, entgegen dem Vorurteil: ‚Türkische Frauen dürfen nicht arbeiten gehen‘, eine Anstellung in einer Fabrik. Andererseits gibt es für die Tatsache, dass sich Bärbels Mutter auch allein um den Haushalt kümmert, eine rationale Erklärung. Bärbels Vater arbeitet den ganzen Tag und hat keine Zeit, sich um den Haushalt und die Kinder zu kümmern. Auch Bärbel selbst reflektiert nicht die konservative Geschlechterrolle ihrer Mutter. Der zweite Punkt jedoch argumentiert mit dem Begriff der ‚Kultur‘: Die Gegenwart anderer Frauen erinnert Ülküs Mutter an die eigene Heimat und bringt sie dem Ziel der Rückkehr auch wieder näher. Sie arbeitet darüber hinaus nur für die Erfüllung des Traumes ihres Mannes, einen Kiosk in der Türkei aufzustellen. Ülkü sagt in diesem Zusammenhang: *„Meine Mutter arbeitet seit drei Wochen in einer Fabrik. [...] Seither ist sie ganz anders. Sie ist dort unter Frauen, und wenn sie Freitag ihren Lohn heimträgt, geht sie wie zu Hause mit einem Wasserkrug auf dem Kopf.“* (Welsh 1973: 89)

Hausarbeit widerspricht dem Bild der westlichen, berufstätigen, erfolgreichen und emanzipierten Frau. Dabei werden die Diskriminierung der Frau gegenüber dem Mann, fehlende Gleichberechtigung und strukturelle Einschränkungen in der ‚eigenen‘ Gesellschaft in Österreich und Deutschland vollkommen ausgeblendet. Im Zusammenhang mit Geschlechterrollenbildern ist eine polarisierende Gegenüberstellung von Fortschritt und Modernität auf der ‚eigenen‘ und Rückständigkeit auf der ‚anderen‘, der türkischen Seite festzustellen. Es werden Gegenbilder des österreichischen, deutschen gegenüber dem türkischen Mädchen geschaffen. So werden zum Beispiel in „Ülkü - das fremde Mädchen“ (Welsh 1973) die beiden Protagonistinnen zu Repräsentantinnen zweier unvereinbarer Welten. Bärbel ist emanzipiert, frei, alle Türen stehen ihr offen, wohingegen Ülkü unterdrückt und ein Opfer ihres Geschlechts und ihrer ‚Kultur‘ ist.

5.2.3 „patriarchalisch und gewalttätig“ – Türkische Väter

Auffallend ist, dass die türkischen Väter weitaus häufiger thematisiert werden als die türkischen Mütter, deren Beschreibungen in der Regel knapper ausfallen. Türkische Väter und Männer allgemein kommen in den Werken nicht gut weg. Sie werden als patriarchalisch, fundamentalistisch und gewalttätig charakterisiert. So wird nicht nur die türkische Frau klischeehaft besetzt, besonders der türkische Mann erhält aufgrund seiner ‚türkischen Kultur‘ negative Zuschreibungen. Er ist herrschsüchtig, gewalttätig und unterdrückt seine Frau und Tochter. Ferner ist er den traditionellen Werten seiner Heimat sehr verbunden. Die übrigen Familienmitglieder begegnen ihm mit Respekt oder gar Angst. Darin spiegelt sich der autoritäre Erziehungsstil wider, wie er den untersuchten Romanen zufolge in den türkischen Familien herrschen muss.

In Ben Faridis Roman wird Aishas Vater als ein „[...] ziemlich konservativer Knochen“ beschrieben, welcher „seinen Töchtern am liebsten so einen Komplett-Schleier verpassen und sie nicht aus dem Haus lassen würde, bis sie verheiratet sind“ (Faridi 2005: 19). Immer wieder warnt Mehti seinen Freund Alex: „Wenn ihr Vater rauskriegt, dass ihr euch trefft, hetzt er wirklich ein paar Schläger auf dich. Und wer weiß, was er mit Aisha anstellt“. (ebd.: 22) Alex teilt die Angst nicht, da er sich in Deutschland sicher fühlt. „Aber wir sind doch hier in Deutschland“ (ebd.: 23). Aisha hat große Angst vor ihrem Vater, sie sieht sich in einer aussichtslosen Situation und erinnert sich, welche Folgen es damals für ihre ältere Schwester hatte, als sie sich gegen ihren vorgezeichneten Weg auflehnte.

„Meine Schwester hat auch versucht, sich gegen den für sie vorgezeichneten Weg zu stellen. Sie ist fünf Jahre älter und als wir noch in der Türkei waren, wollte sie einen Heiratskandidaten nicht sehen, den mein Onkel für sie ausgesucht hatte. Mein Vater hat sie damals mit einem Holzstück windelweich geprügelt. Das Holzstück hat er mit nach Deutschland gebracht und in unseren Flur gehängt.“ (ebd.: 56)

Als Aishas Vater von seiner Frau über die Treffen seiner Tochter mit einem Jungen namens Alex erfährt, reagiert er wie folgt:

„[Aisha über ihren Vater] ‚Sein Gesicht wurde ganz düster. [...] Dann begann er zu schreien, dass er keine Hure in seiner Familie dulden würde. Dann hat er mit seinem Bruder in der Türkei telefoniert. Was jetzt zu tun wäre. So kam die Entscheidung mit dem

Kopftuch. Seitdem bin ich unter Dauerbewachung. Niemand fragt mich. Diese und jene Leute werden um Rat gebeten, was mit der missratenen Tochter zu tun sei. Was ich will, spielt gar keine Rolle. Ich habe das Gefühl, mir wird die Luft abgedrückt.’“ (ebd.: 55)

In dem Roman „Kopftuch“ (2006) von Patricia Mennen reagiert Sibels Vater äußerst brutal, als seine Tochter beginnt sich gegen ihn aufzulehnen. Bevor er ihr Schläge verpasst, sagt er: *„Du wagst es, das zu mir zu sagen?’ [...] ,Du undankbares Weib! Du ziehst dich und unsere Familie in den Schmutz. Du bringst Schande über uns [...]. Allah wird deine Seele verdammen. Er wird dich bestrafen. Und ich werde sein Werkzeug sein!’“ (Mennen 2006: 67)* Der Mann wird nicht nur als sehr gewalttätiger Vater dargestellt, begründet wird dies auch noch mit seinem Glauben. Es werden doch sehr drastische und eindringliche Worte gewählt, wenn man bedenkt, dass dieses Buch für junge Leserinnen und Leser vorgesehen ist. Als Sibel vergeblich versucht sich gegen die bevorstehende Ehe zu wehren, begegnet ihr noch mehr Gewalt, sowohl von ihrem Vater als auch von ihrem zukünftigen Ehemann Kasim. *„Eine kräftige Ohrfeige trifft ihre Wange. [...] ,Du wirst unsere Ehre nicht beschmutzen! Du wirst gehorchen!’“ (ebd.: 93). ,Du wärst die Erste, die da etwas mitzureden hätte! Frauen müssen gehorchen. Und nun komm her!’“ (ebd.: 92).*

Wie in den Beispielen oben, scheint den türkischen Vätern auch in den weiteren Romanen die Wahrung des Rufs ihrer Töchter besonders wichtig zu sein.

„Und Thorstan fragt Hamide, ob sie auch einen älteren Bruder habe. ,Auf mich passt mein Vater auf’ [...] ,Er weiß aber nicht daß ich Theater spiele, das würde er niemals erlauben; auch weil Ali und Cemal dabei sind. Mein Vater denkt, dass dies meinem Ruf schaden würde und dass ich später keinen Mann bekäme.’“ (Schwarz 1986: 27f)

„[Vater] ,Mein Kind kommt mit [Anm.: in die Türkei]! [...] Wie kann ich in der Türkei den Nachbarn ins Gesicht sehen, wenn die unverheiratete Tochter in der Fremde bleibt. Die Ehre der Familie wäre befleckt, mein Ansehen wäre dahin und für Oya würde ich keinen Mann mehr finden.’“ (König, Straube, Taylan 1988: 11)

Die Entscheidungen der türkischen Väter wirken willkürlich, die übrigen Familienmitglieder werden meist nicht miteinbezogen. Die Autorität der türkischen Väter wird dadurch betont und ein deutliches Bild des türkischen Patriarchats nachgezeichnet.

„Mein Vater hatte die Entscheidung [Anm.: in die Türkei zurückzukehren] im türkischen Teehaus gefällt, wo er sich jeden Nachmittag nach der Arbeit mit seinen Freunden traf. Einscheidungen sind bei uns Türken Männersache, und sie fallen in der Regel im Cafe,

zwischen zwei Tavla-Spielen, das die Deutschen Backgammon nennen. Im Teehaus sind Frauen nicht erwünscht.“ (König, Straube, Taylan 1988: 8)

„Cemal stand vor mir [Anm.: Lehrerin], den Kopf, den Kopf gesenkt. [...] Er spricht langsam, jedes Wort mit Bedacht. „Ich soll jetzt gleich zurück in die Türkei, weil ich in Deutschland als Ausländer keine Lehrstelle kriege. Das sagt mein Vater, und ich muß tun, was mein Vater will.“ [...] Sein Vater hat sich dazu entschieden, ohne Cemal zu fragen, ob er will oder nicht, ohne zu warten, bis Cemal wenigstens den Hauptschulabschluß in Deutschland bekommen hat.“ (Schwarz 1986: 32f)

Durch die kritische Kommentierung der Lehrerin als Ich-Erzählerin wirkt die Entscheidung von Cemals Vater noch negativer als durch die reine Erwähnung in Cemals Aussage. Das autoritäre Verhalten der türkischen Väter kann bei den Leserinnen und Lesern zu einer Ablehnung der türkischen Väter führen, da sowohl Cemals Vater als auch Hamides Vater als deren typische Vertreter dargestellt werden.

Der Stereotyp des ‚patriarchalischen, gewalttätigen türkischen Mannes, der Frauen unterdrückt‘, wird ebenso in „Ülkü - das fremde Mädchen“ (Welsh 1973) reproduziert. Gleichzeitig wird die Opferrolle des türkischen Mädchens und der türkischen Frau, die vom Mann beziehungsweise vom Vater geschlagen und bedroht werden, festgeschrieben. Im Folgenden wird dieses Szenario von der deutschen Ich-Erzählerin Bärbel beschrieben.

„[...] da kam Ülküs Vater herein. Er starrte die Sessel an, starrte uns an und begann plötzlich zu brüllen. Ülkü zitterte und hielt sich am Bett fest. Ich verstand nichts von dem was er brüllte. Es war natürlich türkisch. [...] Viel später übersetzte mir Ülkü, daß [...] er Ülkü jeden weiteren Umgang mit mir streng verbiete. Während er noch schrie, kam Ülküs Mutter zurück. Sie blieb in der Tür stehen und schlug die Hände vors Gesicht. Nach einer Weile sagte sie ein paar türkische Worte, aber da wurde der Vater noch wütender. Ich hatte furchtbare Angst.“ (Welsh 1973: 65f)

Ülküs Vater sagt bei diesem zuvor erwähnten Vorfall:

„[...] seine Tochter sei ein anständiges türkisches Mädchen, und daran würde auch die Schule nichts ändern. Weder die Buben noch ich. Luxusnachthemden und rote Sessel! Das fehle noch! Seine Tochter brauche solche Dinge nicht. Und überhaupt, wie die Frauen bei uns lebten. Er wisse Bescheid, er lese auch Zeitung. [...] Ihr Vater sagte ein türkisches Wort, goß Wasser aus dem zerbeulten Krug in die Waschschüssel und wusch sich sorgfältig Hände und Gesicht. Seine Frau brachte ihm ein sauberes Handtuch.“ (ebd.: 65f)

Ülküs Vater wird autoritär, patriarchalisch und gewaltbereit dargestellt. Frau und Tochter kommen nicht gegen den Vater an, haben beide Angst vor ihm und bieten keinen Widerstand, um seinen Jähzorn nicht zu erhöhen. Die Mutter greift nicht ein, als die Tochter geschlagen wird. „[...] Ülkü sagte etwas auf türkisch. Fast im gleichen Augenblick schlug ihr Vater sie ins Gesicht, sodaß sie zurücktaumelte.“ (ebd.: 67) Ülküs Mutter hat ihrem Mann, welcher über sie und die Tochter bestimmt, zu dienen. Eine Tochter ist weniger wert als ein Sohn: „Ich hätte eigentlich drei Brüder, aber sie sind tot. Mein Vater wollte einen Sohn, einen tapferen Sohn. Er hat nur mich.“ (ebd.: 94) Es kommt zum Ausdruck, wie minderwertig sich Ülkü aufgrund dessen, dass sie ‚nur‘ ein Mädchen ist, fühlt.

Als Leserin und Leser folgt man im Laufe der Geschichte den inneren Gedanken des Vaters. Sein Kulturschock beziehungsweise sein Prozess, sich in einer für ihn fremden Umgebung mit anderen Sitten und Regeln zurechtzufinden, wird abgebildet. Der Versuch der Autorin, sich in die Figur des Vaters hineinzusetzen, wird so deutlich. Des Vaters Gewalt könne als ‚aus Verzweiflung und Sorge um das Kind heraus passiert‘, interpretiert werden. Ehre und Anstand sind die höchsten Werte eines türkischen Mannes. Auch hierbei wird ein kontrastierendes Gegenbild der ‚westlichen, unanständigen‘ und der ‚orientalen, anständigen‘ Frau produziert.

5.2.4 „aggressiv und kriminell“ – Türkische Jugendliche

Die in Kapitel drei, dieser Arbeit angeführten stereotypen Vorstellungen über die Törkinnen und Törken in Österreich, finden sich auch in den Büchern wieder. Ein illustrierendes Beispiel ist die Darstellung türkischer Jugendlicher. Die heranwachsenden Männer sind Machos, tendieren zu Gewalt, sind aggressiv und geben sich als die Bewacher ihrer Schwestern und Cousinen aus.

In Ben Faridis Roman zeigt sich dies in der Figur Yilmaz, welcher zu Alex sagt „*Du meinst wohl du könntest ungestraft unsere Bräute flachlegen, oder was? Lass sofort Aishas Hand los!*““ (Faridi 2005: 86) Es entsteht der Eindruck die ‚Jungmänner‘ müssten sich ihrem Schicksal fügen, um dem zugeschriebenem Rollenbild des türkischen Mannes gerecht zu werden. Diese stereotypen Darstellungen werden in Faridis Werk zahlreiche Male aufgegriffen. Unter anderem als Alex Aishas beste Freundin Leila begrüßen will. „*Blitzartig tauchten hinter ihr zwei Typen auf. Sie stellten sich wie Bodyguards vor sie und meinten: ‚Was willst du?‘ [...] ‚Zieh Leine.*

Unsere Mädchen reden nicht gern mit euch.“ (ebd.: 38) Mehti äußert seine Angst vor Yilmaz und seinen Brüdern: *„Wenn irgendjemand rauskriegt, dass ich dir helfe, dann grillen mich die großen Brüder von Yilmaz und servieren mich als Döner.“* (ebd.: 47)

Besonders die Brüder der türkischen Mädchen werden in der Rolle des Aufpassers und Beschützers dargestellt. Auch Aishas Bruder wird den stereotypen Darstellungen, des ‚aggressiven, bewachenden türkischen Machos‘ gerecht. *„[Aisha] ,[...] und mein Bruder versucht sich als Familienchef aufzuspielen“* (ebd.: 95). *„[Alex] , [...] ihr Bruder beobachtete Aisha heimlich [...]“* (ebd.: 28).

Auf ähnliche Weise werden die türkischen Brüder in den anderen Werken dargestellt.

„Melek kommt in der letzten Zeit ohne Ertan zur nachmittäglichen Theatergruppe. Er weiß ja was wir machen; sie darf mitspielen, er hat seine Zustimmung gegeben. Wie wichtig ist es doch für ein türkisches Mädchen, dass ihr älterer Bruder mit ihrem Tun einverstanden ist.“ (Schwarz 1986: 34)

„Ali hat mir [Anm.: Oya] verboten meine Poster aufzuhängen und hat all meine Lieblingsklamotten aussortiert. [...] Mutter hat mich dabei nicht in Schutz genommen, da mein Bruder als Mann mehr zu sagen hat.“ (König, Straube, Taylan 1988: 41)

„Sibel läuft traurig hinter ihren Brüdern her. Seit jenem Tag darf sie keinen Schritt mehr alleine aus der Wohnung machen. Kadir und Nasrin begleiten sie überallhin. Es macht ihnen Spaß, Sibel zu demütigen. Sie lassen keine Gelegenheit aus. Endlich können sie ihrer Stiefschwester mal zeigen, wer hier das Sagen hat.“ (Mennen 2006: 68)

„[Bruder] ,Den schnappen wir uns. Unsere Nuttenschwester wird schon sehen, was mit ihren Freiern geschieht.“ (ebd.: 81)

5.2.5 Im Namen der „Ehre“

Beharrlich durch alle Werke zieht sich das Thema der ‚Ehre‘. Besonders die türkischen Väter und die türkischen männlichen Jugendlichen sind äußerst darauf bedacht, die Ehre ihrer Frauen, Töchter und Schwestern zu bewahren. Wenn nötig gilt es, diese auch mit Gewalt zu verteidigen. Wehe der, die Schande über die Familie bringt. *„Eine kräftige Ohrfeige trifft ihre [Anm.: Sibels] Wange. [...] ,Du wirst unsere Ehre nicht beschmutzen! Du wirst gehorchen.“* (Mennen 2006: 93)

„[Bruder] ‚Das ist dafür, dass du [Anm.: Freund der Schwester] dich unserer Schwester genähert hast!’ Bevor er sich wieder ganz aufgerichtet hat, platziert Nasrin den nächsten Schlag. [...] ‚Und das ist dafür, dass du die Ehre unserer Familie beschmutzt hast.’“ (Mennen 2006: 82)

Als mein Bruder Ali unseren Koffer in das Zimmer brachte, klinkte er aus. Schreiend stürzte er sich auf das Poster von Mike Cox. ‚Was soll der halbnackte Neger hier? Schämst du [Anm.: Oya] dich nicht? Du verletzt die Ehre unserer Familie. Was sollen die Nachbarn von uns denken!’“ (König, Straube, Taylan 1988: 38)

Oftmals wird die Ehre in religiöse Zusammenhänge gebracht. *„[Stiefmutter] ‚Die Schule und die Menschen hier haben dich [Anm.: Sibel] versaut. Ein Ungläubiger hat deine Ehre besudelt. Oh Allah, warum tust du mir das an!’“ (Mennen 2006: 65)* Den Wandel ihres Vaters vom liebenden fürsorglichen Vater schreibt Sibel seiner zunehmenden Religiosität zu. *„[Sibel] Sie hatte ihn verloren – an seinen strengen Glauben und die Ehre, die ihm wichtiger ist, als das Glück seines Kindes“ (ebd.: 67).*

Gewalt an den Frauen und Mädchen wird mit ‚Kultur’, der so genannten ‚Tradition der Ehre’ in Verbindung gebracht und gewissermaßen auch gerechtfertigt. Dadurch wird die ohnedies vorhandene Meinung über die Bedrohlichkeit von ‚anderen Kulturen’ bestätigt und gestärkt. An manchen Stellen entsteht der Eindruck, Gewalt an Frauen und Mädchen geschehe im Namen der Ehre und sei mit dem Argument der ‚anderen Kultur’ erklär- und nachvollziehbar. So könnte die Gewalt der türkischen Väter auch als aus der Sorge um das Kind resultierend, interpretiert werden.

„[Lehrerin] ‚Der Vater hat Angst, dass Hamide hier in Deutschland auf die Idee kommen könnte, sich selbst ihren Freund auszusuchen, und daß sie sich erst um eine Ausbildung bemühen möchte, bevor sie heiratet. [...] Und Theaterspielen! Das schickt sich nicht für ein anständiges türkisches Mädchen!’“ (Schwarz 1986: 80)

Hamides Vater als er auf Chris, Sibels vermeintlichen Freund im Krankenhaus trifft:
„‚Sie haben meine Tochter besucht, [...] ich verbiete Ihnen das ein für allemal. Beleidigen Sie deutsche Mädchen, aber nicht türkische!’“ (ebd.: 122)

„Nicht mal aus dem Fenster durfte ich [Anm.: Oya] so lange schauen, wie ich wollte. Sofort zeterte meine Mutter: ‚Junge Mädchen tun so etwas nicht. Sonst denken die Nachbarn, du hältst Ausschau nach den Jungen.’“ (König, Straube, Taylan 1988: 86)

5.2.6 „Ehrenmord“ und „Zwangsheirat“

Besonders drastisch im Kontext von Ehre ist die Thematisierung von ‚Ehrenmord‘. Sehen die türkischen Väter die „sexuelle Ehre“²² ihrer Töchter in Gefahr, fühlen sie sich dazu gezwungen, durch Eheschließungen gegen den Willen der Mädchen, die Einschränkung der Bewegungsfreiheit oder gar durch Ermordung die Wiederherstellung der Ehre zu veranlassen.

Am Ende von Ben Faridis Roman „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) eskaliert die Situation, als Aisha und Alex nach ihrer Flucht von der Polizei zurück nach Deutschland gebracht werden und Aisha massiv in Gefahr ist. „[Mehti] „Der Kerl ist ein Cousin zweiten Grades von Aishas Vater. Er lebt illegal in Deutschland. Und er sagt, Aishas Vater hätte ihn angeheuert. [...] Er wollte Aisha umbringen lassen!““ (Faridi 2005: 93) Hier wird nicht nur das Bild des kriminellen in Deutschland illegal lebenden Türken untermauert, sondern auch das Phänomen ‚Ehrenmord‘ als gängige Folge für ungehorsame Töchter vermittelt.

In „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (König, Straube, Taylan 1988) wird die türkische Protagonistin gezwungen ihren schon seit Kindheitstagen versprochenen Cousin zu heiraten.

„[Vater] „Ich freue mich sehr, dass ich heute mein vor sechzehn Jahren gegebenes Wort einlösen kann. Damals hatten Hüsnü und ich unsere Kinder einander versprochen. Heute ist es nun so weit. Ich bin sehr stolz darauf, einen so gebildeten und erfolgreichen Schwiegersohn zu bekommen. Wir haben jahrelang in Deutschland mit der Hoffnung gelebt, dass unsere Tochter Oya eines Tages Ahmet heiraten wird.““ (König, Straube, Taylan 1988: 113)

Anfänglich versucht sie alles um ihrem ‚Schicksal‘ zu entfliehen, doch letztendlich fügt sie sich und ist zuletzt sogar zufrieden, es so gut getroffen zu haben. Somit wird die Tragik einer erzwungenen arrangierten Ehe verharmlost.

Ebenfalls heiraten soll die türkische Protagonistin in „Hamide spielt Hamide“ (Schwarz 1986). „„Hamide soll bald heiraten. Er [Anm.: Hamides Vater] hat schon einen Bräutigam für sie. Es sei

²² „Der Begriff ‚sexuelle Gewalt‘ hat durch die Diskussionen um Gewalt an Frauen ‚im Namen der Ehre‘ in die globale wie nationale Politik Eingang gefunden. In diesem Kontext wird ‚sexuelle Ehre‘ als Instrument der Gewalt gesehen, das Zwang zu und Kontrolle von vorehelicher Jungfräulichkeit, Eheschließung gegen den Willen der Betroffenen, Genitalverstümmelung, die Einschränkung der Bewegungsfreiheit oder gar die Ermordung zur Wiederherstellung der Ehre der betroffenen Gemeinschaft umfasst.“ (Strasser 2009: 63)

höchste Zeit für das Mädchen, sagt er, bevor die modernen deutschen Einflüsse noch mehr Macht über sie bekämen und ihre zukünftige Ehe zerstören.“ (Schwarz 1986: 79f) Um sich aus der auswegslosen Situation zu befreien, versucht sie sich das Leben zu nehmen. Der Selbstmordversuch scheitert, wie auch alle Versuche der engagierten Lehrerin den Vater umzustimmen und Hamide kehrt als zukünftige Ehefrau in die Türkei zurück.

Auch in „Kopftuch“ (Mennen 2006) soll Sibel einen ihr unbekannten um vieles älteren Mann heiraten und auch sie wehrt sich: *„[Sibel] ‚Ich will noch nicht heiraten! Ich bin gerade erst fünfzehn. Ich will zur Schule gehen, die Mittlere Reife machen und einen Beruf lernen‘“ (Mennen 2006: 51). Doch jede Widerrede ist zwecklos. „[Der Hodscha zu Sibel] ‚Sie haben dir einen Bräutigam ausgesucht. Du wirst mit ihrer Wahl zufrieden sein‘“ (ebd.: 49) Anders als bei „Oya. Fremde Heimat“ (König, Straube, Taylan 1988) und „Hamide spielt Hamide“ (Schwarz 1986) schafft das Mädchen, der bevorstehenden Heirat zu entfliehen. Sie flüchtet von zuhause, verlässt ihre Familie, ihre Freunde und sogar ihren Freund und findet Hilfe in einer sozialen Einrichtung. Sie führt nun ein Leben in ständiger Angst, von ihrer Familie gefunden und umgebracht zu werden. In dem Abschiedsbrief an ihren Freund schreibt sie: *„In den Augen meiner Eltern bin ich nur eine nichtsnutzige Schlampe, die der Familie Schande gebracht hat. Sie wollen sich an mir rächen. Ich musste fliehen, denn mein Vater wollte mich zwingen, den Bruder meiner Stiefmutter zu heiraten.“ (Mennen 2006: 108)**

5.2.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend und in Hinblick auf die Fragestellungen lässt sich sagen, dass in den Werken der Prozess der Ethnisierung von Sexismus stattfindet, da die Unterdrückung der Frauen allein der türkischen ‚Kultur‘ zugeschrieben wird. Die türkische Frau zeigt ‚diesen traditionellen Werten‘ gegenüber ihr stillschweigendes Einverständnis. Im Gegensatz dazu kämpft die ‚deutsche Frau‘, aktiv, emanzipiert, frei und selbstbewusst für ihre Rechte. Durch die türkischen Protagonistinnen, die sich nicht dem Vater und dessen Werten unterwerfen wollen, wird ein gegenteiliges Verhalten aufgezeigt. Letztendlich bleiben sie jedoch in ihrer ‚Kultur‘ gefangen. Auch die negativen Eigenschaften der Männer werden allein der türkischen ‚Kultur‘ zugeschrieben. Der ‚türkische Mann‘ wird in den Werken allen nur erdenklichen stereotypen

Vorstellungen gerecht und als ‚aggressiver, gewalttätiger, religiös fanatischer Patriarch‘ dargestellt.

Die Unterdrückung der Frau geschieht aus einem ethnischen, nicht - zumindest nicht explizit - religiösen Hintergrund heraus. Diversität wird nicht aufgezeigt. Die Emanzipation der türkischen Frau, die bereits vor einem halben Jahrhundert erworbenen Rechte, die Modernisierung des Geschlechterverhältnisses, werden nicht berücksichtigt und thematisiert.²³ Dabei wird das Stereotyp der traditionsverbundenen, ‚rückständigen‘ türkischen Familie immer wieder reproduziert und aktualisiert.

Sexistische Haltungen und Verhaltensweisen, vor allem das Anwenden von Gewalt gegen Frauen, werden durch die Darstellung zum Charakteristikum von Türken. In dieser Hinsicht kommt es zu einer Ethnisierung von Sexismus und zu einer Naturalisierung der Geschlechterbeziehung. Zwangsehe, Ehrenmord und Kopftuchzwang werden in den Werken vielfach aufgegriffen und zu kennzeichnenden Merkmalen der türkischen Kultur gemacht

Es wird gezeigt, dass das Vorurteil des patriarchalischen Vaters allseits präsent ist. Zu kritisieren ist, dass dieses nicht entkräftet, sondern im Gegenteil bestätigt wird. Das Opfer Frau wird als polarisierendes Zeichen eines Wertekonfliktes zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den türkischen Familien gesetzt. ‚Türkische Kultur‘ fungiert im Rückgriff auf das Geschlechterverhältnis als Beispiel zur Illustrierung der Grenzen des gegenseitigen Verstehens. Innergesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen des ‚fremden‘ Landes werden nicht berücksichtigt. Die Darstellungen beschränken sich auf oberflächliche allseits bekannte ethnozentristische Vorurteile.

²³ Für weitere Informationen zu „Modernisierung des Geschlechterverhältnisses“ siehe Bednarz-Braun 2004: 77ff.

6 Darstellung und Ergebnisse der Interviews

Nachfolgender Abschnitt behandelt die Ergebnisse der Interviews. Es wurden sechs Frauen interviewt (Julia, Agnes, Birgit, Nurdagül, Maryem, Safye), davon haben drei einen türkischen Migrationshintergrund. Die Namen aller Interviewpartnerinnen wurden gemäß den Regeln der Anonymitätssicherung verändert. Alle Interviewten waren zum Interviewzeitpunkt zwischen 24 und 28 Jahre alt, alle arbeiteten als Deutschlehrerinnen an unterschiedlichen Wiener Hauptschulen. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und wurden im Zeitraum von März bis April 2011 durchgeführt. Die Orte für die Gespräche wählten die Personen selbst aus und fanden teils in Lokalen, in deren Wohnungen oder den Schulen, in denen sie arbeiten, statt.

Den qualitativen Interviews lag ein halbstrukturierter Leitfaden zugrunde. Die Anwendung der qualitativen Variante erschien deshalb sinnvoll, da sie den Kontakt auf persönlicher Ebene ermöglicht und auch die Möglichkeit bietet, im Gespräch aufkommende Fragen direkt aufzugreifen und Näheres zum Thema in Erfahrung zu bringen. Die Interviewgattung erlaubt eine Vergleichbarkeit der Aussagen im Nachhinein, das heißt, dass die Befragten einen Leitfaden mit Fragen zur Verfügung gestellt bekamen, über die Formulierung und Reihenfolge der Beantwortung jedoch selbst bestimmen konnten (vgl. Mayring 2008: 18). Es sollte bewusst offen gefragt werden, um Raum für eigene Erfahrungsberichte und persönliche Einstellungen zu geben. Im Vorfeld bekamen die Lehrerinnen die Bücher zu lesen, welche als Primärtexte analysiert wurden, um Erinnerungen aufzufrischen, beziehungsweise um unbekannte Werke kennen zu lernen. Für die Auswertung der Daten wurde ein Raster erstellt und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2007) vorgegangen.

Ziel der Interviews war es, die Wahrnehmung und Meinung von Pflichtschullehrerinnen zu den Darstellungen, Themen und Geschichten in den analysierten Werken „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (König, Straube, Taylan 1988), „Hamide spielt Hamide (Schwarz 1986), „Ülkü – das fremde Mädchen“ (Welsh 1973), „Kopftuch“ (Mennen 2006), „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (Faridi 2005) und „Seidenhaar“ (Çelik 2007) KJL zu ermitteln. Wie beurteilen sie die Darstellung der türkischen Personen in den untersuchten Werken, was kritisieren sie, was heben sie positiv hervor, inwiefern erkennen sie Parallelen zwischen den Büchern, stellen sie

Vorurteile und Klischees fest? Wenn ja – wie wird damit umgegangen und welche Auswirkungen könnte das auf den Unterricht haben, würden sie die Werke in ihrem Unterricht einsetzen – warum, warum nicht? Welche expliziten und impliziten Meinungen und Ansichten haben sie zu den angeführten Stereotypen und Klischees? Die Interviews sollen zeigen wie reflektiert Lehrpersonen sind. Ferner soll festgestellt werden inwiefern es einen Unterschied zwischen Lehrerinnen mit und ohne Migrationshintergrund gibt.

Zu Beginn der Interviews bekamen alle Frauen die Frage gestellt, inwieweit ihnen die Bücher bekannt sind. Manche haben eines davon in der Schule oder privat gelesen, andere kennen es aufgrund ihres Lehrerdaseins und andere waren zuvor noch nie mit den Werken in Berührung gekommen.

Alle Interviewten wiesen auf Parallelen in den Werken hin.

Agnes „[...] es ist immer um den Fall Mädchen mit türkischen Migrationshintergrund gegangen, dann immer wieder auch diese Zwangsheirat oder dieses ‚eingeschränkt sein‘, durch die türkische Kultur und durch die muslimische Religion [...].“ (Agnes Zeile 1 – 3)

Nurdagül „[...] es wird jedes Mal so dargestellt, dass die Mädchen nichts machen können, nichts dürfen und jedes Mal das Opfer sind [...] und kämpfen dagegen an.“ (Nurdagül Zeile 7 – 9)

Julia „[...] also hauptsächlich geht es darum, [...] dass das Tragen vom Kopftuch eine Problematik darstellt, sowohl in der Schule, als auch in der Gesellschaft [...].“ (Julia Zeile 19 – 21)

Safye „[...] jedes Mal wird das Mädchen geschlagen oder sie muss flüchten [...].“ (Safye Zeile 28 – 29)

Ebenso fielen allen Lehrerinnen die ähnlichen Darstellungsweisen der einzelnen Familienmitglieder besonders auf. Fast alle Befragten gaben an, dass der Vater in allen Werken, als böse und furchteinflößend dargestellt wird, während die Mutter als die zurückhaltende, unterdrückte Frau, die nichts zu sagen hat, abgebildet wird. *Maryem: „[...] der böse Vater und das arme Mädchen, das das Kopftuch tragen muss und die Mutter die nichts machen kann [...].“ (Maryem Zeile 43 – 45). Nurdagül: Der Vater ist immer der Strenge [...].“ (Nurdagül Zeile 14).* Die Protagonistin, das türkische Mädchen, wird meist als besonders arm und hilfsbedürftig beschrieben. Nur Julia sieht die Darstellung der Mädchen anders. *„Eigentlich als sehr starke*

Frauen, würde ich sagen, die eigentlich auf das beharren, was ihnen zusteht, weil sie ja hier aufgewachsen sind, die sich aber im Endeffekt fügen müssen oder dazu gezwungen werden, das zu tun was die Eltern von ihnen wollen [...]“ (Julia Zeile 28 – 31).

Auf die Frage, ob sie als Lehrerinnen eines der Bücher mit ihren Schülerinnen und Schülern lesen würden, kamen sehr unterschiedliche Antworten. Während Julia, Agnes und Birgit die Bücher lesen würden, würden die Lehrerinnen mit türkischem Migrationshintergrund die Werke nur bedingt im Unterricht behandeln. Bis auf Nurdagül, die sich positiv über das Werk „Ülkü - das fremde Mädchen“ (1973) von Renate Welsh äußerte, sprachen sich ihre Kolleginnen gänzlich gegen eine Verwendung der Bücher aus. Maryem begründet dies mit dem Aspekt, dass die Inhalte schon sehr veraltet seien und daher für die heutige Zeit, die heutige Jugend uninteressant wären. Angesprochen auf die aktuelleren Werke „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum“ (Faridi) von 2005 und „Kopftuch“ (Mennen), welches 2006 erschien, sagt sie: *„Sollten sie vielleicht, aber es ist trotzdem noch viel zu veraltet, es sind die gleichen Geschichten wie vor zehn, fünfzehn Jahren [...]. Die Kinder, die heutzutage in Österreich geboren werden, zwar ein Kopftuch vielleicht tragen, wachsen trotzdem anders auf“ (Maryem Zeile 63 – 65).* Nur in einem Punkt haben die Autorinnen und Autoren ihrer Ansicht nach recht, nämlich in Bezug auf Liebesbeziehungen zwischen muslimischen Mädchen und nicht muslimischen Jungen.

„[...] ich möchte noch unbedingt sagen, das was sicher heut noch so ist, ist das zum Beispiel nicht gern gesehen wird, das ein muslimisches Mädchen mit einem christlichen ähm Jungen sagen wir jetzt nicht befreundet sondern eine Beziehung hat, oder das sie einander heiraten wollen, das ist auf jeden Fall, das ist sicher noch aktuell - weil das wird nicht gerne gesehen.“ (Maryem Zeile 69 – 74)

Obwohl sich alle der befragten Lehrerinnen bewusst waren, dass in den Werken zahlreiche Stereotype aufgegriffen werden, gaben doch die meisten an, die Bücher mit ihren Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht zu lesen. Julia zum Beispiel meinte: *„Ja, warum nicht? Wir lesen in der 4. Klasse jetzt Wüstenblume, das ist ja auch so eine Problematik, nur eine andere Kultur, ja warum nicht“ (Julia Zeile 47 – 48).* An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Waris Diries Roman „Wüstenblume“ (1998) eine autobiographische Erzählung ist und nicht wie die Werke der KJL frei erfunden sind. Julia sieht in den Werken eventuell sogar

„[...] eine Chance für Mädchen, die sagen wir jetzt, zuhause betroffen sind von solchen Problematiken, sich ihrer Lage bewusst zu werden beziehungsweise sich dem zu

widersetzten oder sich Hilfe zu suchen. Ich glaube aber nicht, ähm dass sie im Endeffekt, überhaupt stark genug wären, sich irgendwie dagegen aufzulehnen.“ (Julia Zeile 53 – 56)

Bei der Frage, ob sie eventuell auch eine Gefahr darin sehe, dass sich dann manche Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, wenn sie so einen Text lesen, ‚angegriffen‘ fühlen könnten oder glauben könnten ‚ihre Kultur‘ verteidigen zu müssen, antwortet sie:

„Doch glaub‘ ich schon, weil ich viele türkische Mädchen habe die extrem aufgeschlossen, extrem modern sind und die sicher aber auch sehr darauf pochen das sie türkischer Herkunft sind und auch ihre türkische Sprache sprechen und ich glaub‘ da wäre sehr wohl die Kontroverse da, ‚bei uns zu Hause ist das nicht so, das stimmt nicht, oder bei uns ist das nicht gang und gäbe, dass so etwas passiert, ich kann heiraten, wen ich möchte‘ zum Beispiel.“ (Julia Zeile 70 – 76)

Auch Agnes vertritt die Meinung, dass sich manche Schülerinnen und Schüler gegen den Inhalt der Werke auflehnen könnten. Sie führt dies auf den besonderen Stolz und das Ehrgefühl der „türkischen“²⁴ Schülerinnen und Schüler zurück.

„Das ist Mentalitäts- und Erziehungssache, dass die diesen wahnsinnigen Stolz haben, ja also, irrsinnig heimatverbunden, vielleicht ist es, weil sie grad nicht in der Türkei sind, ich kann mir schon vorstellen, wenn ich jetzt irgendwo anders bin, in Frankreich oder so, und ich würde dort in einem Kurs oder in einer Schule ähm gemeinsam mit allen anderen etwas Schlechtes über Österreicher oder Wiener lesen, dass ich mir dann schon denk, oder das Bedürfnis hätte zu sagen, ‚ja naja das ist jetzt ein Beispiel, aber ganz ehrlich liebe Leute, das ist nicht die Regel in Österreich‘ ‚das ich da etwas Verteidigendes sage“ (Birgit Zeile 224 – 232).

Safye hingegen sieht die Gefahr eher darin, dass Schülerinnen und Schüler in ihren Vorurteilen gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit türkischem Migrationshintergrund bestärkt werden könnten.

„[...] dass dann irgendwelche Kinder, die nicht genau wissen warum man das Kopftuch trägt, dann halt beginnen zu sagen, ‚ja du wirst von deinem Vater unterdrückt und ihr seids ja eh so und ja und ich hab eh schon immer gewusst, das alle Türken gewalttätig sind‘ und so weiter und sofort [...].“ (Safye Zeile 220 – 224)

Auch Nurdagül weist auf die Problematik hin, die Jugendlichen könnten die geschilderten Einzelfälle in den Geschichten auf die gesamte türkische Kultur übertragen. Sie vergleicht dies

²⁴ Nachdem die Bezeichnung ‚Türkinnen und Türken‘ von den Interviewpartnerinnen auch für Eingebürgerte mit türkischem Migrationshintergrund benutzt wird, ist hier von Türkinnen und Österreicherinnen die Rede, obwohl die Staatsbürgerschaft natürlich auch bei den ‚Türkinnen‘ die österreichische sein kann. In der Auswertung werden die Nationalitätsbezeichnungen daher immer unter Anführungszeichen gesetzt.

mit ihrem Empfinden als sie in dem Alter Waris Diries „Wüstenblume“ las: „[...] als ich zum Beispiel das Buch von der Waris Dirie gelesen habe, da habe ich mir schon gedacht, - ah in Somalia ist das so, die sind alle so - das ist unbewusst auch [...]“ (Nurdagül Zeile 53 – 56). Ferner vertritt Nurdagül die Ansicht, wenn Bücher über ‚die Migrantinnen und Migranten‘ im Unterricht gelesen werden, immer auch eine Abgrenzung zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ einhergehe. Nach einer längeren Gesprächspause sagte sie:

„Ich finde dadurch zeigt man jedes Mal - die Migranten - das ist jetzt unser Thema, ich mein das sind dann immer - ja wir sind die Österreicher und das sind die Migranten - und dadurch wird das dann mehr betont find ich. Also sie fühlen sich dann nicht, auch wenn sie sich als ÖsterreicherInnen fühlen wollten jedes Mal werden sie dann abgestempelt - ja die Migranten [...].“ (Nurdagül Zeile 65 – 70)

In diesem Zusammenhang berichtete sie auch über ihre eigene Schulzeit. Immer wenn im Unterricht Bezug auf ‚die Türkei oder die Türken‘ genommen wurde, fragte die Lehrerin bei ihr nach.

„Ich kann mich erinnern, in der Volksschule, da haben wir ähm in Sachunterricht die Türkenbelagerung gemacht und die Lehrerin hat uns, also wir waren zu dritt, so dargestellt als wären wir dafür schuldig, ja sie hat, die ganze Klasse hat uns dann am Ende ganz schief angeschaut, ja das ward ihr‘ und so und ich war erst keine Ahnung neun, acht, [...].“ (Nurdagül Zeile 80 – 84)

Während der Interviews kamen die Lehrerinnen mit türkischen Migrationshintergrund immer wieder auf persönliche Erfahrungen innerhalb der Schul- und Studienzeit zu sprechen. Sie thematisieren Ausgrenzung, Diskriminierung und Begegnung mit Vorurteilen aufgrund ihres Kopftuchs, ihres muslimischen Glaubens und ihres türkischen Migrationshintergrundes. Da dies zum Verständnis für ihre Ablehnung der Werke über türkische Migrantenkinder beitragen kann, sollen auch diese Aspekte in die vorliegende Arbeit eingearbeitet werden. Ferner stehen diese Erfahrungsberichte im Kontext von Ursprung und Verbreitung stereotyper Darstellungsweisen in Werken der KJL und Vorurteilen in Teilen der österreichischen und deutschen Gesellschaft.

Im Verlauf der Interviews wurde auch der Frage nachgegangen, welchen Ursprung die klischeehafte Darstellungsweise in den Werken der KJL haben könnte. Nachdem alle Interviewten beim Lesen der Bücher auf dieselben Stereotype aufmerksam wurden, wurde erörtert woran das liegen könnte.

„Ich glaube auch, dass das absichtlich so geschrieben wurde, ich denke das wollte man auch zeigen, denk ich mir mal, also das es so zugeht [...].“ (Maryem Zeile 47 – 48)

„Weil sie, die Autoren wahrscheinlich die gleichen Vorurteile selber haben. Durch ihre Bücher zeigen sie dann den Schülern - ah die darf das nicht, die darf jenes nicht [...].“ (Safye Zeile 39 – 40)

„Ich möchte jetzt nicht über die Bücher urteilen, meine Vermutung ist halt, dass gerade in Büchern schon immer eher dazu tendiert wird, das Schlimme quasi oder das Schlechte hervorzuheben und daher geht es dann auch ein wenig unter, dass es da was anderes auch gibt [...].“ (Agnes Zeile 69 – 73)

„Ich glaub’, weil’s genau das ist, was in den Medien propagiert wird.“ (Birgit Zeile 99)

„[...] weil die Autoren das wahrscheinlich nicht anders kennen, also, das heißt vielleicht kennen sie ein, zwei Beispiele und dadurch haben sie auch darauf geschlossen, dass es immer so ist, das heißt die Autoren haben sich vielleicht doch nicht eh weiter umgesehen als ein, zwei Beispiele [...].“ (Nurdagül Zeile 78 – 82)

Anknüpfend an die Analyseergebnisse, wonach sich eine Vielzahl der Werke der KJL über Migrantinnen und Migranten besonders mit Türkinnen und Türken beschäftigen, und den Ergebnissen der Literaturrecherche, wonach sich der Großteil der Vorurteile und der in Österreich zu findenden Ausländerfeindlichkeit gegen türkische Einwanderinnen und Einwanderer richtet, wurde in den Interviews nach den möglichen Gründen für diese Stigmatisierung ‚der Türken‘ zu ‚den Ausländern‘ gesucht.

Maryem sieht die Ursachen zum einen in der Geschichte und zum anderen in der Religion. Damit begründet sie auch die positivere Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten aus christlich geprägten Ländern, wie folgendes Zitat zeigt:

„[...] das hat schon was mit der Geschichte, der früheren Geschichte zu tun, weil wir waren ja einmal eine Bedrohung und ich glaube wir sind halt anders als die Serbokroaten, weil die vom Balkan haben doch mehr - also sind auch christlich, das heißt sie haben schon mehr Gemeinsamkeiten als Muslime mit ähm [...].“ (Maryem Zeile 107 – 112)

Ebenso wie Julia und Agnes sieht sie im äußeren Erscheinungsbild und den phänotypischen Merkmalen einen weiteren Anlass für deren Ablehnung.

„[...] weil ähm, die Leute aus dem Balkan sind ja auch blond, blauäugig, nicht alle, aber einige, das heißt die fallen viel weniger auf, wenn ich kein Kopftuch tragen würde, ich

glaub’; allein das würde ähm schon was ausmachen, dass ich ähm weniger diskriminiert werde und zum anderen ... es ist einfach die Religion, wir fallen viel mehr auf, haben eine ganz andere Kultur und das führt natürlich alles dazu; dass wir halt nicht so gern gesehen werden.“ (Maryem Zeile 118 – 123)

Julia sieht das wie folgt:

„Erstens, weil du es ihnen ansiehst, einem Serben siehst du es nicht an, außer er beginnt vielleicht zu sprechen, [...] sie sehen anders aus, oft sind sie auch dunkel, [...] weil man sie einfach mehr bemerkt ähm sie haben eine irrsinnig laute Mentalität, ich sags mal so, die zu unserem eher überhaupt nicht passt, ruhig sein, Kopf hinunter, [...].“ (Julia 146 – 162)

Agnes vertritt die Ansicht, dass türkische Migrantinnen und Migranten nicht nur dadurch auffallen, dass „[...] einfach schon rein äußerlich, man sieht das die anders sind als wir [...]“ (Agnes Zeile 100 – 101), sondern meint auch, angesprochen auf die Stereotype, dass „gewisse Dinge stimmen sicher auch, ja auch, das gibt es einfach, und es gibt einfach die Zwangsheirat und es ist halt auch oft so und ich bin auch nicht der große Fan von vom muslimischen Glauben [...]“. (Agnes Zeile 107 – 110).

Nurdagül ist sich auch bewusst, dass sie, obwohl sie Österreicherin ist, durch ihren türkischen Migrationshintergrund besondere Ablehnung erfährt. Diese Tatsache macht sie sehr traurig, findet jedoch wenig Erklärung dafür. „[...] ich mein’, manche sagen ja, das ist, weil sie keine Moslems sind, aber es gibt ja auch viele Serben, die Moslems sind, oder Bosnier oder Araber, aber trotzdem die sieht man nicht [...]“. (Nurdagül 96 – 98)

Allen Gesprächen kann man entnehmen, dass laut Aussagen der Interviewpartnerinnen Politik und Medien für die Festschreibung gewisser Vorurteile verantwortlich sind. Vor allem die Wahlkampagnen der FPÖ treffe eine große Schuld. Angesprochen auf die vielen Stereotype, die sich einerseits durch alle Werke ziehen und andererseits auch der Allgemeinheit sehr bekannt sind, teilen zwei der Interviewten die Meinung, dass in jedem Klischee auch ein Fünkchen Wahrheit stecke. Eine der türkischstämmigen Lehrerinnen meint, dass gewisse Dinge wie, dass die ‚türkische Frau unterdrückt’ sei, noch von der Zeit ihrer Großeltern stammen, als die ersten ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter’ nach Österreich kamen. Damals möge dies ihrer Ansicht nach eventuell noch häufiger zugetroffen haben, aber dass auch heute noch permanent dieses Klischee auftrete, kritisiert sie. Sie macht darauf aufmerksam, dass vor dreißig Jahren auch noch

in vielen österreichischen Familien allein der Mann das Sagen hatte. Sie sieht viele der Vorurteile als Relikte lang vergangener Tage, die sich leider immer weiter überliefert haben, von Politikerinnen und Politikern und Medien immer wieder hervorgeholt werden und durch Einzelfälle neue Aktualität erfahren. Auch Autorinnen und Autoren jener Bücher, welche nicht ausreichend recherchiert haben und auch in Werken der letzten Jahre nichts als Vorurteile reproduzieren, tragen dazu bei. Sie hat die Hoffnung, dass durch die heutigen Jugendlichen, welche bereits vermehrt mit Mitschülerinnen und Mitschülern unterschiedlichster Herkunft aufwachsen, viele Vorurteile verschwinden.

Zu dem stereotypisierenden Vorurteil ‚Türkinnen und Türken seien nicht integrationswillig‘ sagt Safye:

„[...]es gibt schon welche, die nicht integrationswillig sind, ja da kann ich gar nichts sagen, es ist einfach so, es wird auch immer Leute geben, in irgendwelchen anderen Kulturen, die in irgendein anderes Land gehen und sich nicht integrieren wollen, das wird einfach so sein, das ist einfach abhängig vom Menschen, ja, das kann man nicht auf eine ganze Gesellschaft umlegen, das geht einfach nicht, es gibt genug Türken und Türkinnen, die sehr wohl integriert sind, die sehr wohl die Sprache beherrschen, die sich sehr wohl an die Gesetze halten, die auch schon Unternehmer und Unternehmerinnen sind [...].“ (Safye Zeile 265 – 274)

Julia ist der Auffassung, dass die „Türken“ generell zum größten Teil selbst dafür verantwortlich sind, dass sie als integrationsunwillig gelten. Sie greift auf ihre Erfahrung als Lehrerin zurück, wenn sie meint:

„Das sind Kinder, die haben die Ö Staatsbürgerschaft ähm und deklarieren sich selbst aber als Ausländer und wundern sich dann aber, wenn sie andere als Ausländer quasi so bissl abstempeln. Also das kommt auf der einen Seite sicher kommt’s von der Gesellschaft aber auf der anderen Seite kommt es ja auch von den Betroffenen selber, sie sehen sich ja auch selber nicht als als ein Glied der Gesellschaft, sondern als Außenstehende [...].“ (Julia Zeile 272 – 278).

Auf die Frage, ob sie sagen würde, dass sie sich bewusst abgrenzen, antwortet sie:

„Das wäre vielleicht zuviel gesagt, denn da würde ich ihnen ja unterstellen sich nicht zu integrieren, aber ich würde aber wirklich also ich würde sagen (wird sehr leise) perfekt integrieren tun sie sich nicht. Sie wollen immer nur unter sich bleiben und das ist ja nicht Integration [...], wenn man sich immer separiert.“ (Julia Zeile 282 – 286)

Auf den Einwand, ob nicht ‚wir‘ uns auch in den Einstellungen ändern sollten und mehr

Akzeptanz und Toleranz gegenüber Menschen anderer Herkunft und Religion zeigen sollten, äußert sie sich so:

„Nein, also seh’ ich auch nicht ein, warum sich alle ändern müssen für einen geringen Teil, warum sich nicht der geringere Teil für die Mehrheit ändert. Es ist ja eh der freie Wille, sie müssen kein Kopftuch tragen, sie müssen es jetzt auch nicht ablegen, es ist jetzt kein Gesetz man darf kein Kopftuch tragen, das würd ich auch nicht richtig finden, also, sie müssen wissen, wie sie sich am besten fühlen und wie sie damit zurechtkommen, und gibt halt Sachen die kann ich nicht miteinander vereinbaren. Das muss ihnen klar sein und wenn sie lieber die Karrierefrau sein wollen, dann können sie halt kein Kopftuch tragen.“ (Julia Zeile 362 – 370)

Angesprochen auf das Thema ‚Zwangsheirat‘ berichtet Nurdagül über ein Erlebnis während ihrer Studienzeit. Als eine ihrer Professorinnen mitbekam, dass sie geheiratet hat, war ihre erste Frage, ob sie dazu gezwungen worden wäre. Nurdagül nimmt an *„Wärst zum Beispiel du an meiner Stelle gewesen, hätte sie dich wahrscheinlich beglückwünscht“ (Nurdagül Zeile 225 – 226)*. Hiermit zeigt Nurdagül, dass sie durchaus auch mit Vorurteilen, welche auch durch Werke der KJL gefestigt werden können, konfrontiert ist. Dies ist zwar nur ein Beispiel, könnte aber zeigen wie sehr dieses Vorurteil ‚jungen Türkinnen werden zwangsverheiratet‘ von Österreicherinnen und Österreichern auch mit hohem Bildungsniveau verinnerlicht wurde. In einem anderen Beispiel schildert sie eine Situation aus ihrer Schulzeit. Das Thema Gewalt in der Familie wurde diskutiert, Nurdagül erinnert sich nicht mehr so genau an den Auslöser, dafür aber umso mehr an das, was folgte: ihrem Vater wurde von Mitschülerinnen und Mitschülern unterstellt er schlage seine Tochter. Niemand glaubte ihr, dass ihr Vater sie nicht schlug. Zu Beginn versuchte Nurdagül sich noch vehement gegen diese Behauptungen zu wehren, aber irgendwann gab sie dann auf. *„Ich habe mich aufgeregt, ich habe mich aufgeregt, dann wenn er noch immer behauptet ich werde geschlagen, dann habe ich’s gelassen“ (Nurdagül Zeile 245 – 246)*. Auch hier ist die Annahme berechtigt, dass Nurdagüls Mitschülerinnen und Mitschüler wahrscheinlich das Bild des gewalttätigen türkischen Vaters im Hinterkopf hatten. Aus dem Interview mit Nurdagül geht hervor, dass sie sich oftmals in ihrem Leben mit den ihr entgegengebrachten Vorurteilen auseinandersetzen muss, dass sie aber auch dieser ständigen Rechtfertigungen leid ist.

Ebenfalls im Laufe der Interviews aufgegriffen wurde das plakative Statement ‚türkische Kinder senken das Niveau an Schulen‘. Dass dies eine nicht den Tatsachen entsprechende Unwahrheit

ist, bestritt niemand der befragten Lehrerinnen. Maryem vertritt die Ansicht, dass bildungspolitisch zu lange nichts für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund getan wurde und an den Problemen, die damit einhergehen, einfach vorbeigeschaut wurde.

„[...] da hätte man schon früher etwas tun sollen, ja da muss man auch einmal fragen, warum ist das passiert, warum hat man lange nichts dagegen getan, warum sprechen Kinder heute, die zwar hier geboren werden, noch immer kein ordentliches Deutsch, das liegt glaub ich nicht nur an den türkischen Kindern selbst. Da liegt viel mehr dahinter wenn man darüber nachdenkt.“ (Maryem Zeile 277 – 283)

Nurdagül ist sogar der Meinung, viele Lehrkräfte würden Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund benachteiligen, da sie schon im Vorhinein erwarten, dass sie nichts könnten und sie dann eben auch nicht fordern. Diese Behauptung stützt sie mit Erfahrungsberichten aus ihrer Zeit als Nachhilfelehrerin.

„[...] ich hatte einmal einen Schüler, im Nachhilfeeinstitut, der wurde von den Lehrern als Integrationskind eingestuft, nur weil er kein Deutsch konnte, aber der war extrem gescheit und er war dann in der dritten Leistungsgruppe und nach einem halben Jahr war er dann in der 2. LG mit einer 2 und er hat immer selbstständig gearbeitet, ich habe ihm nur zwei Stunden die Woche Nachhilfe gegeben, ich habe ihm immer extra Aufgaben gegeben, ihn gefordert und gefördert und er war total eifrig [...].“ (Nurdagül Zeile 249 – 259).

Nurdagül betont, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern immer sage, dass sie mehr könnten, versucht sie zu motivieren. Dies sei aber nicht immer so einfach denn *„[...] sie glauben nicht an sich, ich mein wenn die Lehrer ständig sagen ‚ja das schaffst du eh nicht‘, auch wenn die Kinder weiter studieren wollen würden, die trauen sich das einfach nicht [...].“ (Nurdagül Zeile 266 – 269)*

In diesem Zusammenhang kommt Nurdagül auch wiederholt auf ihre eigene Kindheit und Schulzeit zu sprechen. Nach der Volksschule wollte Nurdagüls Mutter, dass sie auf ein Gymnasium gehe, aber die Lehrerin meinte, das schaffe sie nicht und sie kam in eine Hauptschule. Dies wiederholte sich als Nurdagül danach eine Handelsakademie besuchen wollte. *„[...] dann als ich nach der Hauptschule, also in der 4. Klasse gesagt habe, ich möchte in eine HAK, mein Klassenvorstand hat mich ausgelacht, vor der Klasse, das war total peinlich.“ (Nurdagül Zeile 272 – 275)* Letztendlich schaffte Nurdagül als eine der wenigen ihrer Klasse den Übertritt in die weiterführende Schule, maturierte und schloss auch ihr Studium erfolgreich ab.

Während die türkischstämmigen Lehrerinnen sehr sensibel auf die einzelnen Vorurteile eingehen und auch auf eine persönliche Ebene bringen, indem sie eigene Erlebnisse schildern, befassen sich die österreichischen Lehrerinnen nur sehr kurz und oberflächlich mit der Thematik.

So äußert sich Julia *„In manchen Dingen würde ich wieder sagen - es stimmen immer gewisse Dinge und andere sind wieder von weit her geholt, dass die Frauen und die Männer wahrscheinlich nicht gleich berechtigt sind, in manchen Familien ist es wahrscheinlich so [...]“* (Julia Zeile 203 – 206).

Agnes weist abermals darauf hin, dass alle genannten Vorurteile nicht komplett von der Hand zu weisen sind.

„Teilweise steckt hinter jeder Aussage sicher auch ein Fünkchen Wahrheit, es ist jetzt nicht aus der Luft geholt, aber es ist sicher verallgemeinert und eventuell dramatisiert. Ehemalige türkische Kinder senken das Niveau an Schulen - ähm stimmt wahrscheinlich auch, manche türkische Kinder ..., aber es gibt genügend österreichische Kinder die auch das Niveau an Schulen senken - aber ich glaube auch das viele viele türkische Jugendliche kriminell sind, aber auch ganz viele nicht.“ (Agnes Zeile 378 – 384)

Zuletzt soll noch das Kriterium ‚Kopftuch‘ behandelt werden. Die Erfahrungen und Ansichten der türkischstämmigen Lehrerinnen Nurdagül, Maryem und Safye, die selbst auch ein Kopftuch tragen, werden denen der anderen Lehrerinnen gegenübergestellt. Da sich das Thema Kopftuch durch alle analysierten Werke zieht und von den Autorinnen und Autoren sehr kritisch behandelt wird, war es interessant, die Meinung der Lehrerinnen dazu einzuholen.

Abermals wird von Julia und Birgit das Kopftuch als äußeres Merkmal beschrieben, an dem Türkinnen zu erkennen seien. Dadurch werde es erst ersichtlich

„[...] dass die eine andere Religion und eine andere Kultur haben, weil wenn jetzt irgendein Serbokroate ähm mit einem kurzen Rockerl da jetzt die Straße entlang geht, solange sie nicht den Mund aufmacht, kann man nicht wirklich sagen ob das jetzt eine Österreicherin ist oder vielleicht doch irgendwie ein Migrationshintergrund vorhanden ist.“ (Agnes Zeile 60 – 65)

Die Kritik vieler Menschen an dem Kopftuch erklären sie sich damit, dass das Kopftuch als Symbol ihrer Unangepasstheit an die österreichische Kultur verstanden wird. Unverständlich ist ihnen, warum eine Frau, wenn sie aufgrund des Tragens ihres Kopftuchs auf Probleme stößt, dieses nicht einfach ablegt. *„Also ich glaube, also ich würde es so machen, wenn ich mir so vorkomme, aufgrund des Kopftuchtragens [...] werde ich benachteiligt behandelt, würde ich für mich das Kopftuch einfach ablegen“* (Agnes Zeile 305 – 308). Noch mehr Unverständnis zeigt sie

für eine Bekannte, die ihrer Ansicht nach nicht dem Bild der typischen „Kopftuchtürkin“ (Agnes) entspricht. Aus nachstehendem Zitat geht auch hervor, dass für sie modern Sein und zugleich Kopftuch Tragen nicht miteinander vereinbar sind.

„Also grad in Bezug auf die Nazli, würde ich es mir an ihrer Stelle schwer überlegen, weil sie macht ganz viele Sachen - sie ist eine hypermoderne Türkin und widerspricht in so vielen Sachen - ja so wie die nackt vor mir umadum spaziert und wie sie sich manchmal stylt und vor allem sie trägt Kopftuch und ist irrsinnig geschminkt - ja pinker Lippenstift, ja auffälliger geht es gar nicht mehr, [...] aber Hauptsache sie hat das Kopftuch um.“ (Agnes Zeile 311 – 318).

Beim Thema Kopftuch wird trotz aller Versuche die *Political Correctness* zu bewahren, eine eher negative Haltung gegenüber dem Kopftuch sichtbar, wie folgendes Zitat zeigt.

„[...] es ist nun mal in Ö so, aber wundern darf man sich dann halt nicht wenn man einfach nicht davon abgehen möchte, wenn man einfach das möchte, wenn man das Kopftuch tragen möchte und mit dieser Kutte umananda rennen möchte, muss einem halt auch klar sein, dass das nicht bei jedem akzeptiert und erwünscht ist, das ist halt nun einmal so [...].“ (Agnes 322 – 327)

„Und wenn andere Frauen mit einem Kopftuch zufrieden sind, dann ist es die Rolle die sie sich aufschanzen. Dann müssen sie damit klarkommen. Sie dürfen es dann halt nicht kritisieren, sie dürfen nicht sagen, ach ich bin so arm, ich werde nur benachteiligt weil ich dieses Kopftuch trage, da muss man sich entscheiden.“ (ebd.: 352 – 356)

Fest steht für Agnes, dass man als Frau mit Kopftuch in Österreich beruflich nicht erfolgreich werden kann. Ferner zweifelt sie die Freiwilligkeit von Frauen und Mädchen, ein Kopftuch zu tragen, stark an. Für sie stellt sich die Frage, inwiefern diese Frauen wirklich unbeeinflusst für sich selbst entscheiden, oder ob, sie es nicht ‚der Familie recht machen wollen‘. Sie deutet es, falsche Freiwilligkeit, nur weil kein offensichtlicher Zwang dahinter steckt.

Im Zuge der problematischen Darstellung des Kopftuchs in den Werken sprachen die Lehrerinnen Maryem, Nurdagül und Safye sehr offen über ihre eigenen Motive ein Kopftuch zu tragen und darüber, wie sie ihre eigene Situation als österreichische Lehrerin mit Kopftuch in Österreich wahrnehmen. Schnell wird der ZuhörerIn, dem Zuhörer bewusst, wie viel Mut, Selbstbewusstsein und Stärke notwendig ist, um den offenen und verdeckten Vorurteilen und rassistischen Äußerungen, die einem im österreichischen Alltag, im Bildungswesen, in der Arbeitswelt begegnen, stand zu halten. Maryem erzählt zum Beispiel:

„[...] es kommen immer immer Fragen, ich werde tagtäglich damit konfrontiert, und wenn zum Beispiel dumme Sprüche in der U-Bahn kommen, wie ‚geh ham, wie schaut denn du aus und was glaubst du was du bist‘ oder sonst irgendetwas darauf steig ich natürlich nicht ein, [...] da hört man am besten lieber weg, [...] aber wenn mich jemand g’scheit fragt, warum, weshalb, dann beantworte ich ihm natürlich gerne die Fragen und ich bin bereit, es immer wieder zu beantworten, bis alle Bescheid wissen warum und ich würd auch gerne denen in der U-Bahn einmal sagen warum und weshalb [...].“ (Maryem Zeile 141 – 150.

Auf die Frage, ob sie sich deswegen schon einmal überlegt habe, das Kopftuch abzulegen erwidert sie:

„Ja, ja, ich habe mir das schon einmal überlegt und zwar da war ich in der Pubertät, mit 15, hab ich mir gedacht, nein jetzt nicht mehr, jetzt will ich das runter geben, aber sobald ich das unten hatte, war ich nicht mehr ich selbst, das heißt es hat ähm das gehört einfach so zu mir und ich kann ohne dem nicht, also das heißt egal, was mir jetzt entgegen kommt, ich nehm das in kauf, weil das gehört zu mir und vielleicht macht es mir das Leben genau deshalb also es gibt mir irgendwie einen Sinn [...]“.“ (Maryem Zeile 130 – 136)

Maryem trägt ihr Kopftuch, weil sie Muslimin ist und dieses für sie zum Islam gehört, *„auch wenn einige behaupten, es steht im Koran nicht, dass man ein Kopftuch tragen soll, es steht nicht eins zu eins drinnen, aber es steht halt ‚Bedeckt eure Reize‘ und ich finde halt ähm Haare sind doch sehr reizvoll“* (Maryem Zeile 156 – 160). Sie betont, dass sie glücklich und zufrieden damit ist und ist stolz, dort zu sein wo sie jetzt ist, trotz aller Schwierigkeiten. Maryem weist darauf hin, dass es ihre freie Entscheidung war ein Kopftuch zu tragen und dass trotz selber Erziehung ihre beiden Schwestern sich dazu entschlossen haben, keines zu tragen.

Auch Nurdagül trägt schon sehr lange ihr Kopftuch, seit ihrem ersten Schultag und auch sie berichtet, dass es nicht immer leicht ist. Als Beispiel nennt sie Situationen aus der Schule, als sie aufgrund ihrer Freundschaften zu Mädchen mit und ohne Kopftuch von einem Lehrer gefragt wurde *„ja verstehst du dich auch wirklich mit ihr, sie trägt ja kein Kopftuch“* (Nurdagül Zeile 109). Der Lehrer ging anscheinend davon aus, Mädchen mit Kopftuch müssten unter sich bleiben. Ein Erlebnis ist ihr bis heute in Erinnerung:

„[...] am ersten Schultag, da eh wo alle Eltern dabei sind und so weiter da ist ein Mädchen gesessen und ich bin ein bisschen später gekommen eh ihr Platz war frei, ich habe mich zu ihr gesetzt, dann ist nach ein paar Minuten die Mutter gekommen und hat sie weggesetzt. Ich bin dann allein gesessen, die ganze Zeit und ich glaub - das war mein allererster Tag mit dem Kopftuch und ja Aufregung usw. und dann wird sie weggesetzt, am Anfang habe ich’s ja nicht bemerkt, ich mein als Kind da war ich erst zehn, da merk

ich ja nicht, dass das wegen dem Kopftuch war. Erst im Nachhinein dann.“ (Nurdagül 127 – 135)

Dass die Mutter des Mädchens nicht wollte, das Nurdagül neben ihr sitzt, führt sie heute darauf zurück, dass sie ein Kopftuch trug. Solche Erlebnisse haben Nurdagül sehr verunsichert und vorsichtig gemacht. Schon früh bekam sie zu spüren, dass sie, obwohl sie in Wien geboren ist, von vielen anderen Österreicherinnen und Österreichern anders wahrgenommen wird. Fortwährende Diskriminierungen führen ihrer Meinung dazu, dass man ‚unter seines gleichen‘ bleiben will. Ebenso wurde ihr auf der Universität sehr viel Unmut entgegengebracht.

„Ich war ja zuerst auf der Uni und habe Englisch und Philosophie, Psychologie gemacht, und da gab es ein Seminar in Philosophie, gleich am ersten Tag, bzw. ich bin dann eh nimmer hingegangen, eh er [Annahme der Professor] so ‚ja sie kommen aus der Türkei und nehmen euch die Plätze weg‘ und ich so ‚ich bin nicht aus der Türkei, ich bin hier geboren, ich bin genauso wie jeder andere Österreicherin‘ und er so ‚ja trotzdem ihr kommt her ...‘ jeder hat geschwiegen, ich habe fast geheult das war mein erster Tag auf der Uni. Der hat sich total aufgeregt, als ich rein gekommen bin und die anderen Studenten haben nichts gesagt, gar nichts. Ich war dann nie wieder dort.“ (Nurdagül Zeile 296 – 305)

Der Professor hatte die Annahme, dass sie nur weil Nurdagül ein Kopftuch trug, eine Gaststudentin aus der Türkei wäre und ließ jede und jeden wissen, welche Einstellung er dazu hegte. Beim Erzählen dieser Erlebnisse kommen der Interviewten immer mehr solcher Beispiele in Erinnerung, sie wirkt traurig und nachdenklich.

Angesprochen auf die jetzige Situation und wie sie es nun als Lehrerin an Wiener Schulen erlebe schildert sie weitere unschöne Ereignisse. Von Schülerinnen und Schülern, *„die ständig irgendwelche Sprüche abliefern“ (Nurdagül Zeile 153)*, von Kolleginnen und Kollegen, die ihr gegenüber sehr misstrauisch sind und selbst große Vorurteile haben. *„Die Lehrer haben schon Vorurteile, find ich. Einen nennen sie ‚den Scheich‘ nur weil er aus Ägypten kommt, aber nicht zu ihm, das ist nur während der Konferenz, wenn sie über ihn reden. Das ist dann auch....“ (Nurdagül 210 – 212)*

Immer wieder, gerade in dieser Schule im 11. Bezirk, kommen Schülerinnen und Schüler zu ihr und erzählen ihr auch von Beleidigungen diverser Mitschülerinnen und Mitschüler, wie zum Beispiel *„ja ein Schüler sagt die ganze Zeit scheiß Türken“ (Nurdagül Zeile 89)*. Doch als sie mit dem Klassenvorstand darüber sprach, sagte der nur *„das ist nicht mein Problem“ (ebd.)*. Es wäre sehr wichtig, dass Lehrpersonen in solchen Situationen eingreifen, aber wenn schon von den

Lehrerinnen und Lehrern nichts komme, dann würden die Probleme an Schulen auch nicht weniger. Nurdagül ist sehr glücklich Lehrerin geworden zu sein, auch wenn ihr immer wieder Hindernisse in den Weg gelegt wurden und hat sich von Äußerungen wie im nachstehenden Zitat nicht unterkriegen lassen. „*Mir hat, ich möchte jetzt keinen Namen sagen, aber eine Prof. gesagt, ich werde keinen Job finden, ich kann aufhören. Oder der andere hat gesagt, ja wieso mache ich HS Lehramt ich sollte Sonderschulpädagogik machen, weil es da mehr türkische Schüler gibt.*“ (Nurdagül Zeile 309 – 312)

6.1 Zusammenfassende Analyse der Interviews

Die Text- und Inhaltsanalyse in vorliegender Arbeit ergab, dass in den Werken „Ülkü – das fremde Mädchen“ (1973) von Renate Welsh, „Hamide spielt Hamide“ (1986) von Annelies Schwarz, „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (1988) von Karin König/Hanne Straube/Kamil Taylan, „Kopftuch“ (2006) von Patricia Mennen und „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) von Ben Faridi sehr vorurteils- und klischeehaft über türkischstämmige Personen und die türkische Kultur geschrieben wird. Die Literaturrecherche in Bezug auf das Bild der Türkei und der Türken in Österreich ergab, dass es sich bei den Vorurteilen, welche in Österreichs Gesellschaft verbreitet sind (vgl. Kapitel 3) und denen, welche in den Werken zu finden sind, um die gleichen handelt. Der Fokus der Analyse richtete sich nun einerseits konkret auf die Werke und andererseits auf die Erhebung der Meinungen der Interviewpartnerinnen zu den genannten Klischees und Vorurteilen.

Gemeinsam ist allen Interviewpartnerinnen, dass sie Parallelen in den Handlungen der Geschichten und der in den Werken dargestellten Personen sehen. Ebenso äußern sich alle Befragten kritisch über die klischeehafte Darstellung der ‚türkischen‘ Kultur und zählen ähnliche, ihrer Ansicht nach in den Werken vorkommende Stereotype auf. Diese decken sich mit den in vorliegender Arbeit aufgrund der Analyse aufgelisteten Stereotypen.

Bei den Interviews fiel besonders auf, dass es große Unterschiede zwischen den Meinungen und Aussagen der ‚türkischen‘ und den österreichischen Lehrerinnen gab. Interviewpartnerinnen mit türkischem Background sahen die Werke als Unterrichtsmaterial und Lesestoff für Schülerinnen

und Schüler als nur wenig geeignet an, während die Gruppe der ‚österreichischen‘ Lehrerinnen die Werke durchaus in ihren Unterricht miteinbeziehen würden. Weiters zeigten sich Unterschiede in den Stellungnahmen zu den angeführten Klischees und Vorurteilen. Während die türkischstämmigen Befragten sehr ausführlich auf die dargelegten stereotypisierenden Vorurteile eingingen, sogar von persönlichen Begegnungen mit diesen erzählten, äußerte sich die andere Lehrerinnengruppe eher oberflächlich und distanziert darüber. Auffallend war, dass sie in ihren Aussagen sehr um Political Correctness bemüht waren, im Laufe der Gespräche wurden aber immer häufiger auch gegenteilige Einstellungen und verinnerlichte Vorurteile sichtbar. Oftmals kam ein so genanntes ‚Aber‘ oder Bemerkungen im Flüsterton. So zeigte sich zum Beispiel, dass manche in Vorurteilen durchaus ein Fünkchen Wahrheit sahen. Besonders dem Thema Kopftuch wurde viel Unverständnis entgegengebracht. Das Tragen der Kopftücher sei immer nur bedingt freiwillig und ein Zeichen der Unangepasstheit und symbolisiere zudem die Unfreiheit der türkischen Frauen und Mädchen. Bemerkbar wurde auch eine negative Grundstimmung gegenüber dem Islam. Ferner wurde meist sehr verallgemeinernd von den ‚Türken‘ gesprochen, obwohl auch bei den ‚Türken‘ die Staatsbürgerschaft die österreichische sein kann. Unbeachtet blieben ebenfalls Bildungs- und milieubedingte Unterschiede und unterschiedliche Herkunftsregionen der Türkei. Bei den Erklärungen, warum gerade den türkischen Einwanderinnen und Einwanderer in Österreich soviel Abneigung entgegengebracht werde, kommen sehr ethnozentristische²⁵ Ansichten zum Vorschein. So verstehen sie unter Integration völlige Assimilation – es liege allein an den Migrantinnen und Migranten, dass sie so wenig integriert seien, da sie viele kulturelle und religiöse Besonderheiten behielten und sich nicht völlig der österreichischen Mehrheit, der Norm anpassen würden. Ihrer Ansicht nach seien die Migrantinnen und Migranten, besonders die ‚Türken‘ selbst schuld.

Sehr interessant waren die ethnizierenden Selbstbeschreibungen der türkischstämmigen Lehrerinnen. Denn obwohl alle die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und in Österreich auf die Welt kamen, Maryem sogar schon in dritter Generation hier lebt, bezeichneten sie sich alle während der Interviews als ‚wir‘ die ‚Türken‘ und grenzten sich von den ‚Österreichern‘ ab. Die Kontakte zu den ‚Österreichern‘ seien auf die Arbeit beschränkt, die erlebten Zurückweisungen und Anfeindungen seien zu stark und schmerzlich. Alle wurden traurig,

²⁵ „Ethnocentrism [...] means evaluating other people from one's own vantage-point and describing them in one's own terms“ (Erikson 2001: 6). Die ‚eigene‘ Gesellschaft wird als das Zentrum aller Dinge gesehen und alle Anderen werden im Hinblick auf die ‚eigenen Weltanschauungen‘ eingestuft und bewertet.

wirkten nachdenklich, als sie von diskriminierenden Erlebnissen und Begegnungen mit Vorurteilen berichtete. Ihrer Meinung nach habe sich in Österreich, speziell in Wien wenig in Bezug auf Vorurteile geändert, sondern eher das Gegenteil: Ausländerfeindlichkeit sei noch deutlich spürbarer geworden.

7 Conclusio

Im Vergleich der Werke zeigen sich bezüglich der Darstellung von Türkinnen und Türken in den Werken „Ülkü – das fremde Mädchen“ (Welsh 1973), „Hamide spielt Hamide“ (Schwarz 1986), „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (König, Straube, Taylan 1988), „Kopftuch“ (Mennen 2006), „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (Faridi 2005) ähnliche Beschreibungselemente. Stereotypen zu türkischen Frauen und Männern und ihrer ‚Kultur‘ finden sich in den Büchern reproduziert. Der Mann und Junge wird als patriarchalisch, gewalttätig und herrschsüchtig charakterisiert, wogegen die Frau und das Mädchen als das arme, passive unterdrückte Opfer dargestellt wird. Das ‚Herkunftsland‘ Türkei wird gegenüber Österreich und Deutschland als rückständig und traditionell beschrieben. Das heißt ein kohärentes ‚Wir‘ wird gegen die ‚türkischen Anderen‘ strikt abgegrenzt. Beide ‚Kulturen‘ beziehungsweise die kulturellen Werte gelten als unvereinbar und unveränderbar, was auf ein starres Kulturkonzept hinweist. Sozioökonomische, politische und geschlechtspolitische Prozesse in der Türkei und Entwicklungen bleiben vollkommen unberücksichtigt. Die Romane konstruieren den ‚schlechten Orientalen‘ anhand ‚des Türken‘. Somit wird eine unüberwindbare Grenze konstituiert.

Trotz der Parallelen sind die Erzählungen im jeweiligen historischen Kontext zu lesen. Während Ülkü und Hamide in den 1970er Jahren noch eines der wenigen ‚Gastarbeiterkinder‘ in Österreich sind, finden Aisha und Sibel eine Peergroup mit gleichem Migrationshintergrund. Bei den Autorinnen Renate Welsh und Annelies Schwarz werden Ausgrenzung und Diskriminierung stark thematisiert, wohingegen Aisha, Sibel und Oya bereits in die Mehrheitsgesellschaft voll integriert sind. Ihre Familien sind in eine türkische ‚Community‘ eingebunden und unterhalten transnationale Beziehungen zum ‚Herkunftsland‘. Einen markanten Unterschied in den Darstellungen der türkischen Mädchen stellt die aktive beziehungsweise passive Rollenzuschreibung dar. Aisha und Sibel zeigen selbst aktiv Widerstand und schaffen es, dem Kopftuchzwang und der Zwangsheirat zu entfliehen, während Ülkü, Hamide und Oya sich gegen ihr vorbestimmtes Schicksal nicht wehren können.

Im historischen Zusammenhang erkennt man eine Wandlung des Feindbildes des ‚Gastarbeiters‘ beziehungsweise ‚des Ausländers‘ hin zu der Thematisierung von Islamfeindlichkeit. Letzteres

kann in direktem Bezug zu den Terroranschlägen seit 11. September 2001 gesetzt werden. Das Kopftuch wurde in den letzten Jahren von Politik und Medien als Symbol für ein gegenüber Frauen unterdrückendes Element des Islam instrumentalisiert. Diese Einstellungen werden in den Erzählungen rund um Aisha und Sibel bekräftigt. Themen wie ‚Ehre‘ und ‚Zwangsheirat‘ kommen zwar in allen Büchern vor, werden jedoch unterschiedlich behandelt. Bei Aisha und Sibel sind sie religiös bedingt und sehr brutal aufgearbeitet. In „Seidenhaar“ wird ebenso der Islam stark thematisiert. Bei Ülkü, Hamide und Oya ist Religion weniger von Bedeutung. Im Gegensatz zu den anderen untersuchten Werken findet das Kopftuch in „Ülkü – das fremde Mädchen“ keine Erwähnung.

Vorliegende Untersuchung stellt fest, dass die Darstellung des türkischen Mädchens in der deutschsprachigen KJL sehr undifferenziert und auf Vorurteilen und Stereotypen basierend erfolgt. Von dieser Kritik ausgenommen ist das Werk „Seidenhaar“ (2007) von Aygen-Sibel Çelik. Anders als andere Werke schafft es „Seidenhaar“ mit gängigen Klischees aufzuräumen und Diversität in Bezug auf die ‚Kopftuchthematik‘, Geschlechterrollen, Familienverhältnisse und den Islam aufzuzeigen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die befragten ‚türkischen‘ Lehrerinnen Kritik an Çeliks Werk übten. Ihrer Ansicht nach sei es stark dramatisierend dargestellt, dass die Freundschaft der beiden türkischen Mädchen am Entschluss ein Kopftuch zu tragen beziehungsweise keines zu tragen, zu zerbrechen droht. Dem ‚Kopftuch‘ würde generell zuviel Bedeutung beigemessen werden.

Die Recherchen zu die Autorinnen und Autoren zeigen, dass es diesen nicht nur ein Anliegen war, über die Thematik zu schreiben, sondern auch, dass ihnen durch persönliche, professionelle und wissenschaftliche Erfahrungen besondere Kompetenzen zugesprochen werden. Trotz der guten Absichten der Autorinnen und Autoren sind die hier analysierten Jugendwerke aufgrund der Reproduktion von Stereotypen und Klischees zu kritisieren. Sie verfehlen den Zweck, ein respektvolles Miteinander zu fördern. Darüber hinaus werden sie der Grundforderung interkulturellen Lernens, von der Gleichwertigkeit der Kulturen auszugehen, nicht gerecht. Die Darstellungen führen dazu, dass die österreichischen Leserinnen und Leser in ihrer positiven Einstellung zur ‚eigenen Kultur‘ – folglich in ihrem Ethnozentrismus – bestärkt werden, während die ‚ausländischen‘ Leserinnen und Leser die vermeintliche Minderwertigkeit ihrer Kultur vor Augen geführt bekommen. Die kulturelle Differenz zu einer ‚fremden‘ Gruppe wird überbetont,

wodurch fließende Grenzen zwischen Grenzorientalismus und Ethnozentrismus entstehen. Im Bemühen die Unterschiede zwischen den Kulturen darzustellen, kommt es zu einer Wiederholung von vorurteilshaften, stereotypen Merkmals- und Verhaltenszuschreibungen, wie sie sich in dem allgemeinen Bewusstsein der österreichischen und deutschen Bevölkerung finden lassen. Hierdurch kann es zu einer Festschreibung ‚kultureller Unterschiede‘ kommen.

Trotz der Zeitspanne von über 30 Jahren, die zwischen dem Erscheinen der einzelnen Bücher steht, werden teilweise gleiche, als grenzorientalisiert oder sexistisch zu bewertende Stereotypisierungen unreflektiert reproduziert. ‚Kulturen‘ beziehungsweise die kulturellen Werte gelten als unvereinbar und unveränderbar, was auf die Verwendung eines starren Kulturkonzeptes hinweist.

Die Analyse online einsehbarer Buchrezessionen zeigte, dass die Werke, wie es auch im Sinne der Autorinnen und Autoren war, sich in Schulen besonderer Beliebtheit erfreuen. Sie werden in Form von Klassenlektüre und/oder als Unterrichtsmaterial für Interkulturelles Lernen gerne gelesen und von Lehrpersonen, aufgrund der ‚realistischen‘ und ‚authentischen‘ Erzählweise gelobt. Sie seien lesenswert, da sie über Sitten und Gebräuche der Türkei und über die Lebenswelt türkischer Migrantinnen in Deutschland informieren und aufklären würden. Da aufgrund der Textanalyse aufgezeigt wurde, dass viele der Werke aufgrund ihrer stereotypisierenden Darstellungen türkischer Personen problematisch seien, wurde im Zuge einer kleinen empirischen Forschung der Frage nachgegangen, wie reflektiert österreichische Lehrpersonen an die Werke herangehen, ob sie diese im Unterricht nutzen und welche expliziten und impliziten Meinungen und Ansichten sie zu den angeführten Stereotypen und Klischees haben.

Die Ergebnisse der Interviews zeigten, dass die Werke bei österreichischen Lehrerinnen nicht unbekannt sind und auch als Mittel schulischer Belehrung genutzt werden. Bei den Interviews zeigte sich ein großer Unterschied zwischen den ‚österreichischen‘ und den ‚türkischen‘ Lehrerinnen. Zwar kritisierte ein Großteil der befragten ‚österreichischen‘ Personen die stereotypisierenden Beschreibungen in den Werken, waren jedoch nicht abgeneigt, diese eventuell für ihren Unterricht heranzuziehen. Die befragten Lehrerinnen mit türkischem Migrationshintergrund hingegen würden jene Werke aufgrund der stereotypisierenden

Darstellungsweisen nicht in ihren Unterricht einbauen. Sie sind aufgrund persönlicher Erfahrungen und Begegnungen mit Vorurteilen und Anti-Muslimismus besonders sensibilisiert und lehnen daher Texte, die diskriminierende Elemente enthalten, ab. Bei den Lehrerinnen ohne Migrationshintergrund zeigten sich von Ethnozentrismus geprägte Anschauungen und eine unreflektiertere Perspektive auf die Werke.

Die Arbeit schließt mit einem Appell, an Inhalte von Kinder- und Jugendbüchern kritischer heranzugehen und diese stärker zu diskutieren. In Zukunft wäre es wünschenswert, wenn Klischees und Stereotype revidiert würden, zum Beispiel durch das Aufzeigen von Diversität und emanzipatorischer Auswege, durch das Betonen der Gemeinsamkeiten anstatt der Differenzen, durch die Thematisierung von alternativen Lebensweisen (etwa in Familien, wo Frauen ein gleichberechtigter Status zukommt und wo Bildung auch für Frauen als wertvolles Gut angesehen wird) und nicht zuletzt durch die kritische Durchleuchtung der eigenen mehrheitsgesellschaftlichen kulturellen Werte.

8 Literaturverzeichnis

Abu-Lughod, Lila (1996): Writing against culture. In: Lenz, Ilse; Germer, Andrea (Hg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Opladen: Leske & Budrich, S. 137- 161.

Arndt, Susan und Hornscheidt, Antje (Hg.) (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

Attia, Iman (Hg.) (2007): Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Unrast Verlag. Münster.

Bauböck, Rainer (1996): Nach Rasse und Sprache verschieden. Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. Wien: IHS.

Bauer, Josef (1982): Die Türken in Österreich. Geschichte Sagen Legenden. St. Pölten: Verlag Niederösterreichisches Pressehaus.

Baumann, Gerd (2004): Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach. In: Baumann Gerd und Andre Gingrich (Hg.) (2004) Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach. New York, Oxford: Berghahn Books, 18-52.

Becerik, Özlem (2003): Das von österreichischen Tageszeitungen vermittelte Bild der Ausländer – am Beispiel der Türken und Rumänen. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Wien: Diplomarbeit an der Uni Wien.

Bednarz-Braun, Iris (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze-Forschungsstand-Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Begusch, Sabine (2006): Die Verbreitung von Vorurteilen gegenüber Türken durch österreichische Wochenzeitschriften: ein Grund mehr für die Skepsis eines EU – Beitritts der Türkei? Wien: Diplomarbeit an der Uni Wien.

Çelik, Aygen-Sibel (2007): Seidenhaar. Wien: Ueberreuter.

Dahrendorf, Malte (1983): Fremde unter uns. Probleme der Darstellung des Gastarbeiterthemas und der Fremdenfeindlichkeit in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Informationen Jugendliteratur und Medien 4. S. 68-74.

Doll, Annegret (2000): Latenter Rassismus und Ausländerfeindlichkeit gegenüber ausländischen Arbeitnehmern im deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart. Stuttgart: Ibidem – Verl.

Eriksen, Thomas Hylland (2001): Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Faridi, Ben (2005): Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum! Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Fleischanderl, Bettina; Kozmann, Verena; Schönberger, Thomas (2008): „Wenn der Nachbar zum Feind wird...“ Zur Wahrnehmung von MuslimInnen in Österreich. In: Die Maske. Zeitschrift für Kultur- und Sozialanthropologie. 3/ Juni 2008, S. 9-11.

Gallenbacher, Mehrafagh (1998): In einem fremden Spiegel: Interview mit Renate Welsh. In: 1000 und 1 Buch. 4/1998, S. 36-37.

Gingrich, Andre (2003): Grenzmythen des Orientalismus: Die Islamische Welt in Öffentlichkeit und Volkskultur Mitteleuropas. (dt. Übers. von 1998) In: Mayr-Oehring, Erika und Doppler, Elke (Hg.): Orientalische Reise: Malerei und Exotik im späten 19.Jh. Wien: Wien Museum, S. 110-129.

Gingrich, Andre (2008): Nahe Grenzen. Nationalismus, Frontier Orientalism & Rassismus. In: Die Maske. Zeitschrift für Kultur- und Sozialanthropologie. 3/ Juni 2008, S. 5-8.

Grenz, Dagmar (1993): Fremde Kulturen – Die Darstellung türkischer Migranten und Migrantinnen in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Häßler, Hans-Jürgen (Hg): Frieden, Tradition und Zukunft als Kulturaufgabe. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Haller, Dieter (2005): Dtv-Atlas Ethnologie. München: Taschenbuch – Verl.

İpşiroğlu, Zehra (1996): Türkeibilder in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 1. S. 2-10.

İpşiroğlu, Zehra (2008): Eine andere Türkei. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Jäger, Margret (1996): Fatale Effekte, die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Duisburg: Diss.

Kalkavan, Zeynep (2007): Das kulturelle Bild türkischer Migranten in der schulischen Literaturreflexion der Primarstufe betrachtet auf der Folie morgenländischer Imagination. Uni Dortmund: Diss.

Kübel, Jana (2008): „moscheeade oder moschee.at?“ Eine Konfliktanalyse zu der Frage, inwiefern oder ob Islamphobie in Österreich tatsächlich existiert. Wien: Diplomarbeit an der Uni Wien.

König, Karin; Straube Hanne; Taylan, Kamil (1988): Oya. Fremde Heimat Türkei.. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Löschnak, Franz (1993): Menschen aus der Fremde. Flüchtlinge, Vertriebene, Gastarbeiter. Wien: Holzhausen.

Markom, Christa und Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braunmüller.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim (u. a.): Beltz.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5. Auflage.

Mennen, Patricia (2006): Kopftuch. Ravensburger Buchverlag.

Miles, Robert (1999): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg [u.a.]: Argument-Verlag.

Mundweil, Alexandra (2003): „Sich schreibend auf die Spur kommen“: Zeitgeschichte – Vergangenheit. Autobiographische Elemente und andere bedeutende Aspekte in der Kinder- und Jugendliteratur von Renate Welsh. Wien: Diplomarbeit an der Uni Wien.

Nökel, Sigrid (2002): Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Bielefeld: Transcript.

Nuscheler, Franz (1995): Internationale Migration, Flucht und Asyl. Opladen: Leske u. Budrich.

Okin, Susan M. (1999): Is multiculturalism bad for women? Princeton, N. J. [u. a.]: Princeton Univ. Press.

Özyer, Nuran (1995): Darstellung türkischer Mädchen und Frauen in der zeitgenössischen österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Pardy, Lisa (Hg.): Österreichische Literatur - Literatur aus Österreich. Tagungsbeiträge des Symposiums des Österreichischen Kulturinstituts Istanbul und der Universität Istanbul.

Paulus, Stanislaw (2007): „Einblicke in fremde Welten“. Orientalistische Selbst/Fremdkonstruktionen in TV-Dokumentationen über Muslime in Deutschland. In: Attia, Iman (Hg.): Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Unrast Verlag, Münster. S. 279-292.

Parnreiter, Christof (2000): Theorien und Forschungsansätze zu Migration. In: Husa, Karl et. al.: Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Frankfurt am Main, Wien: Reihe HSK, Internationale Entwicklung. Nr. 17, S. 25-52.

Plattner, Hans (1999): Die Türkei. Eine Herausforderung für Europa. München: Herbig Verlag.

Prader, Johanna (2010): „Rückständig, unwillig und religiös“. Sexismen und Grenzorientalismus analysiert anhand Renate Welshs „Ülkü – das fremde Mädchen“ und Ben Faridis „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“. Wien: Bachelorarbeit an der Pädagogische Hochschule Wien.

Reindl, Heidi-Nicole (1997): Offene und verdeckte Vorurteile gegenüber in Österreich lebende Türken. Wien: Diplomarbeit an der Uni Wien.

Saharso, Sawitri (2009): Gibt es einen multikulturellen Feminismus? Ansätze zwischen Universalismus und Anti-Essenzialismus. In: Sauer, Birgit/Strasser, Sabine (Hg.): Zwangsfreiheiten. Multikulturalität und Feminismus. Wien: Promedia Verlag & Südwind. S. 11-27.

Sagun, Semis (2008): „Ein Stimmungsbild über die Türkei. Wie wird die Türkei von ÖsterreicherInnen und Türkei-TürkInnen wahrgenommen?“. Wien: Diplomarbeit an der Uni Wien.

Said, Edward (1995) [1978]: Orientalism. Western Conceptions of the Orient. Reprint with a new afterword 1995. London: Penguin Books.

Sauer, Birgit/Strasser, Sabine (Hg.) (2009): Zwangsfreiheiten. Multikulturalität und Feminismus. Wien: Promedia Verlag & Südwind.

Schwarz, Annelies (1986): Hamide spielt Hamide. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Scherf, Walter (1978): Strukturanalyse der Kinder- und Jugendliteratur. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sticker, Maja (2008): Sondermodell Österreich?: die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ). Klagenfurt: Drava-Verlag.

Stranzinger, Silke (1988): Renate Welsh. Ein Porträt der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin und eine Analyse ihrer Texte für jugendliche Leserinnen ab 10 Jahren. Diplomarbeit an der Uni Salzburg. Salzburg.

Urbanek, Andrea (2006): Renate Welshs Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Volpp, Leti (2003): Moving beyond the feminism versus multiculturalism debate. Konferenz "Diversity, Justice and Democracy: Challenges and Visions" Wien: Diplomatische Akademie Wien.

Welsh, Renate (1973): Ülkü – das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation. Wien: Jugend und Volk.

URL 1

Kleedorfer, Jutta (1997): „Dann eben mit Gewalt...“. Fremdenfeindlichkeit und Medien. Abrufbar unter: <http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/gewalt/20kleed.pdf> (01.12.2008 11:09).

URL 2

Schulz, Gudrun: Gastarbeiterkinder Abrufbar unter: <http://www.litde.com/taschenbuch-der-kinder-und-jugendliteratur/gudrun-schulz/gastarbeiterkinder.php> (5.10. 16:23).

URL 3

Boeree, C. George; dt. Wieser (2007): Grundlagen der Sozialpsychologie. Vorurteil. Abrufbar unter: <http://www.social-psychology.de/sp/konzepte/vorurteil> (27.5.2011 8:50)

URL 4

Boeree, C. George; dt. Wieser (2007): Grundlagen der Sozialpsychologie. Stereotyp. Abrufbar unter: <http://www.social-psychology.de/sp/gds/04>. (22.1.2009 10:03)

URL 5

Standard (2008): „Türkei: ‚Familienehre‘ forderte über 300 Opfer in den letzten sieben Jahren“ (21.12.08 11:35) Abrufbar unter:
http://diestandard.at/?url=/?id%3d1227287821847%26sap%3d2%26_pid%3d11426599

URL 6

Die Presse (2008): „Jung, türkisch, männlich – und kriminell?“ Abrufbar unter:
http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/399546/index.do?direct=399560&_vl_backlink=/home/politik/innenpolitik/399560/index.do&selChannel= (21.12.08 11:30)

URL 7

Die Presse (2008): „Kriminell, unwillig, religiös: ‚Der Türke‘ als Stereotyp“. Abrufbar unter:
http://diepresse.com/home/politik/integration/405661/index.do?_vl_backlink=/home/index.do (21.12.08 11:33)

URL 8

Türkische Kulturgemeinde Österreich: Abrufbar unter: <http://www.turkischegemeinde.at> (27.5.2011 13:51)

URL 9

Exil Club: Abrufbar unter:
<http://www.exilclub.de/dyn/9.asp?Aid=203&Avalidate=4451931&cache=43173&url=57688p>

URL 10

Balkanforum: Abrufbar unter:

<http://www.balkanforum.info/f19/vorurteile-gegenueber-tuerken-25490/>

URL 11

Schulz, Irene und Echtermeyer, Katrin (2003): „Türkische Machos“ und „kriminelle Ausländer“ – Der Einfluss des Fernsehens auf das Ausländerbild von Kindern und Jugendlichen.

Abrufbar unter: http://www.eduhi.at/dl/46_Echtermeyer.pdf

URL 12

Jugend & Volk (o.J.): Geschichte. Abrufbar unter:

http://www.jugendvolk.co.at/content.php?c_id=2 (26.12.2008 10:09)

URL 13

Österreichischer Buchklub der Jugend (o.J). Abrufbar unter:

http://www2.lesefit.at/lehrer/artikel_detail.php?id=295&kat=jum_07_08 (25.12.2008 15:20).

URL 14

Welsh-Rabady, Renate (o.J.): Kinder (finden) Welten in Büchern. Abrufbar unter:

<http://www.fib.at/Bilder/20jahrefeier/welshRaby.pdf> (25.12.2008 14:30).

URL 15

Exil Club: Abrufbar unter:

<http://www.exilclub.de/dyn/9.asp?Aid=92&Avalidate=570720851&cache=47629&url=50114.asp> (29.12.10 13:34)

URL 16

Leseforum Bayern: Abrufbar unter:

<http://www.leseforum.bayern.de/index.asp?MNav=1&SNDNav=1&TNav=2&ID=3177&Suchseite=index.asp%3FMNav%3D1%26SNDNav%3D1%26TNav%3D1%26AutorID%3D2358%26GaltID%3D87> (29.12.10 13:45)

URL 17 (29.12.10.13:30)

Buchrezensionen Annelies Schwarz: Abrufbar unter:

http://www.exil-club.de/html/30_projekte/31_projekte_00/biografien/schwarz/buecher.html

(29.12.10.13:30)

URL 18

Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv) Karin König: Abrufbar unter:

http://www.dtv.de/autoren/wirtschaft_40.html (5.1.11 13:09).

URL 19

Abrufbar unter: <http://www.fd.shuttle.de/fd/mpshilders/oya.htm>

URL 20

Abrufbar unter: http://www.dtv.de/autoren/wirtschaft_40.html (5.1.11 13:09)

URL 21

Homepage Patricia Mennen:

Abrufbar unter: <http://www.patricia-mennen.de/index-Dateien/Page713.htm>

URL 22

http://www.buch.de/buch/13585/018_kopftuch_short_easy_band_52315.html

URL 23

Homepage Ben Faridi (o.J). Abrufbar unter: <http://www.benfaridi.de> (4.12.2008 16:06)

URL 24

Abrufbar unter:

http://www.hdmstuttgart.de/ifak/medienpaedagogik_lesefoerderung/lesefoerderung_jugend/

(5.12.2008 12:15)

URL 25

Hamburger Abendblatt (2007): Unternehmensberater und Autor einer Marktlücke. Abrufbar unter: <http://www.abendblatt.de/daten/2007/09/12/793131.html> (8.12.2008 11:12)

URL 26

Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.06.2007, Nr. 143 / Seite 34

Abrufbar unter: <http://www.tamara-steg.de/aygen-sibel-%C3%A7elik/> (22.01.11 15:47)

URL 27

Homepage von Autorin Aygen-Sibel Çelik:

Abrufbar unter: <http://www.aygenart.de/Biografie.html> (22.01.11 14:55)

URL 28

Kulturbüro Tamara Steg: Autorin Aygen-Sibel Çelik:

Abrufbar unter: <http://www.tamara-steg.de/aygen-sibel-%C3%A7elik/> (27.05.11 14:07)

URL 29

Kulturbüro Tamara Steg: Autorin Aygen-Sibel Çelik

Abrufbar unter: <http://www.aygenart.de/Presse.html> (22.01.11 14:55)

URL 30

Homepage des Deutschen Taschenbuchverlags: Abrufbar unter:
www.dtvjunior.de

9 Anhang

9.1 Abstract

Mit der vermehrten Zuwanderung von Menschen aus der Türkei nach Österreich und Deutschland, geht auch eine verstärkte Thematisierung türkischer Migrantinnen und Migranten in der Kinder- und Jugendliteratur einher. In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, wie Personen mit türkischem Migrationshintergrund in der zeitgenössischen deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur dargestellt werden. Inwiefern werden Klischeevorstellungen, Stereotypen und Vorurteile transportiert? Welche Orient- und Islambilder werden in den Werken vermittelt? Gelingt es, das Fremde der Türkei als different und eigenwertig darzustellen? Die Werke „Ülkü – das fremde Mädchen“ (1973) von Renate Welsh, „Hamide spielt Hamide“ (1986) von Annelies Schwarz, „Oya. Fremde Heimat Türkei“ (1988) von Karin König/Hanne Straube/Kamil Taylan, „Kopftuch“ (2006) von Patricia Mennen, „Seidenhaar“ (2007) von Aygen-Sibel Çelik und „Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!“ (2005) von Ben Faridi werden einer kritischen Betrachtung unterzogen und im Kontext von Theorien zu Orientalismus (Said 1995), *frontier orientalism* (Gingrich 2003) und Sexismus im Besonderen der Ethnisierung von Sexismus (Jäger 1996) analysiert. Da die Werke unter anderem für den schulischen Gebrauch gedacht sind, wird in Interviews mit Lehrerinnen mit und ohne türkischen Migrationshintergrund der Frage nachgegangen, wie reflektiert österreichische Lehrpersonen an die Werke herangehen. Im Laufe der Arbeit wird gezeigt, dass die Darstellung ‚türkischer‘ Personen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur sehr undifferenziert und auf Vorurteilen und Stereotypen basierend erfolgt und durch die teils unreflektierte Herangehensweise von Lehrpersonen noch verstärkt werden könnte.

9.2 Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre ferner, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle ausgedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

9.3 Lebenslauf

Johanna Prader

Persönliche Daten:

Staatsangehörigkeit: Österreich
Geburtsdatum: 03.02.1986
Geburtsort: Grieskirchen/OÖ

Ausbildung

1992 - 1994 Hausunterricht
1994 - 1996 Volksschule Münnichplatz, 1110 Wien
1996 - 2000 Mittelschule Enkplatz, 1110 Wien
2000 - 2005 Höhere Lehranstalt für Tourismus und Wirtschaft
Bergeheidengasse, 1130 Wien
2005 BHS Matura
2005 - 2011 Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der
Universität Wien
2007 - 2010 Studium an der Pädagogischen Hochschule Wien

Berufliche Tätigkeiten

2003 - 2007 Tätigkeiten in der Gastronomie
2007 - 2010 beschäftigt bei den Wiener Kinderfreunden in der Kinder-
und Jugendbetreuung
seit September 2010 angestellt beim Wiener Stadtschulrat als Hauptschullehrerin