



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's thesis

Die Critical Whiteness Studies: Ein neuer Blickwinkel auf die Bildungssituation
von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund

verfasst von / submitted by

Tanja Sokoll, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it
appears on the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it
appears on the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Inhalt

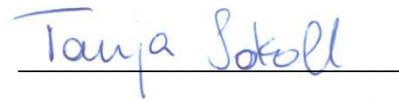
Vorwort und Danksagung	1
Einleitung	1
1. Forschungsstand	6
2. Rassismus	9
2.1 Rassismus: Eine Definition	10
2.2 Die Normalität des Rassismus.....	13
3. Critical Whiteness Studies	16
3.1 Die wichtigsten Begrifflichkeiten	16
3.1.1 Der Begriff der „Rasse“	17
3.1.2 Schwarz-Weiß-Schwarzsein-Weißsein	17
3.1.3 People of Color.....	19
3.2 Die Entwicklung der Weißen (Über-)Lebensstrategie	20
3.2.1 Weißsein im europäischen Kolonialismus	20
3.2.2 Der Prozess des Weiß-Werdens	23
3.3 Die Entstehung der Critical Whiteness Studies.....	24
3.3.1 Die Wurzeln der Critical Whiteness Studies.....	25
3.3.2 Die Critical Whiteness Studies im deutschsprachigem Raum	26
3.3.3 Postkolonialismus als Referenzrahmen von Weißsein.....	27
3.4 Die Wirkungsweise des Weißsein.....	28
3.4.1 Weißsein als unsichtbare Norm.....	28
3.4.2 Weiße Privilegien	29
4. Orient vs. Okzident	31
4.1 Der Islam und der Orientalismus	32
4.2 Das „typisch“ Türkische - Ein Einblick in zahlreiche Stereotypen und Vorurteile	35
4.3 Geschichtlicher Überblick über die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und der Habsburgermonarchie	38
4.3.1 Kriegerische Auseinandersetzungen vom 15. bis zum 18. Jahrhundert: Das Osmanische Reich als Weltmacht	39

4.3.2 Die Änderung der Machtverhältnisse: Der europäische Einfluss auf das Osmanische Reich ab dem 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der osmanisch-habsburgerischen Beziehung.....	42
5. Studien zur Bildungssituation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund.....	47
5.1 Der besondere Status: Migrationshintergrund.....	49
5.2 Der Möglichkeitsraum der Adoleszenz.....	51
5.3 Die Familie als Ressource oder Hindernis	55
5.4 Die Institutionelle Diskriminierung	56
6. Die methodische Vorgehensweise	59
6.1 Die Hermeneutik	60
6.2 Die hermeneutische Interpretation des Slam Poetry	62
6.3 Die Einbindung von Öznur Yedigars Kommentaren und der Rückbezug zur hermeneutischen Analyse.....	78
6.4 Die lyrische Analyse des Slam Poetry	84
6.5 Verknüpfung mit dem theoretischen Teil.....	92
7. Resümee	96
Literaturverzeichnis.....	103
Abstract	116
Anhang.....	118

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Tanja Sokoll, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit eigenständig verfasst, nur die im Literatur- und Quellenverzeichnis angeführten Quellen und Hilfsmittel verwendet, wörtlich oder sinngemäß übernommene Stellen aus Quellen in der Arbeit gekennzeichnet und mich sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 2017


Tanja Sokoll, BA

Vorwort und Danksagung

Die Auseinandersetzung mit der Thematik rund um Rassismus begleitet mich bereits seit meiner Schulzeit. Dabei stand vor allem die Frage, aus welchem Motiv heraus rassistische Handlungen und Haltungen entstehen, im Mittelpunkt meiner Aufmerksamkeit. Während des Bachelorstudiums bin ich auf den Ansatz der Critical Whiteness Studies gestoßen und ein großes Interesse, dieser Blickweise auf Rassismus nachzugehen, wurde in mir geweckt. Im Zuge meines Masterstudiums konnte ich mich noch ausführlicher mit den Inhalten auseinandersetzen, wodurch es mir gelang mein Verständnis zu vertiefen. Aus diesem Grund beschloss ich, meine Masterarbeit dieser Thematik zu widmen und im Rahmen des Masterbegleitseminars Herrn Schluß als Betreuer zu gewinnen.

An erster Stelle möchte ich daher meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß danken, der mich von Beginn an in meinem Vorhaben unterstützt und gestärkt hat. Durch seine langjährige Erfahrung stand er mir im Laufe der Betreuung immer wieder hilfreich zur Seite und konnte mir den nötigen Input geben. Nicht zuletzt eröffnete er mir aufgrund seines umfangreichen Wissens und seines herausragenden wissenschaftlichen Zugangs die Möglichkeit, eine qualitativ hochwertige Masterarbeit zu verfassen.

Ich möchte an dieser Stelle auch Öznur Yadikar danken, die mir nicht nur ihr Einverständnis gab, ihren Poetry Slam für die Analyse zu verwenden, sondern sich auch Zeit genommen hat, um meine Ausführungen zu kommentieren und diese zu besprechen. Ohne ihren Einsatz hätte ich die Masterarbeit nicht vollenden können.

Ein ebenso großer Dank gebührt meiner Familie und Freunden, die mich während der gesamten Zeit unterstützt und auch motiviert haben. Ich möchte vor allem meinen Eltern danken, die mir immer wieder gezeigt haben, dass ich es schaffen kann und die mir ermöglicht haben, zu studieren. Ebenso wichtig war die Unterstützung meiner Schwester, die es verstand mich aufzuheitern und auf andere Gedanken zu bringen. Besonders zu erwähnen sind auch meine Freunde, die sehr oft auf mich verzichten mussten, aber mir in der meist kurzen und intensiven Zeit den nötigen Halt gegeben haben. Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinen Studienkolleginnen bedanken, die mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind und durch ihre Anmerkungen und Korrekturen wichtige Anregungen geboten haben.

Einleitung

Die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund¹ wurde in den letzten Jahren mit sehr unterschiedlichen Zugängen untersucht und analysiert (vgl. z.B. Gomolla, Radtke 2009; Quehl 2007; King 2009, Zölch, King, Koller 2009). Obwohl die Autor*innen meist ein ähnliches Ziel verfolgen, nämlich die Untersuchung der Ursachen für das schlechtere Abschneiden von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Schulwesen bzw. in weiterer Folge der Gründe, warum Schüler*innen mit Migrationshintergrund in ihrer Bildungslaufbahn mit Benachteiligungen konfrontiert sind, herauszufiltern, sind die Ergebnisse und auch die Herangehensweise an die Problematik sehr heterogen. Einige Arbeiten, unter anderem jene von King (2009) und Zölch, King, Koller et al. (2009), beschäftigen sich mit den Bildungsprozessen von adoleszenten Migrant*innen und verorten die Schwierigkeit bildungserfolgreich zu sein in den erschwerten Bedingungen der besonderen Phase der Adoleszenz in Verbindung mit Migrationserfahrungen. Hingegen sehen Gomolla und Radtke (2009) sowie Quehl (2007) die Probleme in der Institution Schule selbst. Ersterer Zugang bezieht sich auf die Altersgruppe der Adoleszenten, da die Phase der Adoleszenz für das Verständnis von Bildungsverläufen sehr aufschlussreich ist (King, Koller 2009, 9). Adoleszente mit Migrationshintergrund nehmen laut den Autor*innen einen besonderen Stellenwert ein, da nicht nur die weitreichenden Veränderungen in Bezug auf sich selbst, zur Beziehung der Eltern und Freunde und zur eigenen Positionierung in der Welt von großer Bedeutung sind, sondern sie auch mit den Bedingungen der Migration, also mit den jeweiligen Motiven und den Erfahrungen in der Ankunftsgesellschaft hinsichtlich der Migration konfrontiert werden (ebd., 10ff.). Zweiter Zugang durch Gomolla und Radtke (2009, 20) richtet sich auf die Institution Schule selbst. Die beiden Autor*innen untersuchen, inwiefern die Organisation Schule die Zuerkennung von Schulabschlüssen von nicht-deutschen gegenüber deutschen Schüler*innen aufgrund der ethnischen Unterschiede ungleich regelt. Sie fokussieren sich in ihrer Studie auf die Grundschule, da besonders in dieser Schulstufe wichtige und folgenreiche Entscheidungen über die Bildungskarriere von Kindern getroffen werden (ebd., 31). Dabei handelt es sich konkret um Selektionsentscheidungen beim Übertritt vom Kindergarten in eine Sonderschule sowie beim

¹ Wenn in der vorliegenden Masterarbeit von Bildungsbenachteiligung im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund gesprochen wird, bedeutet dies nicht, dass alle Personen mit Migrationshintergrund mit Benachteiligungen konfrontiert sind. Laut Statistik Austria (2016, 15 Abb.5) sind vor allem jene Schüler*innen/Menschen, die aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien oder aus arabischen Staaten stammen, betroffen.

Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe, genauer gesagt in eine Realschule oder ein Gymnasium (ebd., 95). Dieser Ansatz der institutionellen Diskriminierung unterscheidet sich von anderen Studien insofern, da die Benachteiligung nicht auf Faktoren der sozialen Schicht, Eigenschaften bzw. Kompetenzen der Kinder oder auf familiäre Einflüsse bezogen, sondern das Problem in der Schulstruktur verortet wird. Problematisch, aber zugleich aufschlussreich erscheint den Autor*innen dieser Ansatz jedoch deshalb, da die Schule im Allgemeinen durch eine gerechte Beurteilung als Ort der Chancengleichheit gesehen wird (ebd., 21). Schulabschlüsse und die dadurch erworbenen Qualifikationen sind in einer Gesellschaft eine wichtige Voraussetzung, um an den verschiedenen Teilsystemen wie dem Beschäftigungssystem, dem Wohnungsmarkt und dem Gesundheitssystem teilnehmen zu können (ebd., 24). Quehl (2007, 98) verweist ebenso auf die Aufgabe der Schule gesellschaftlichen Ungleichheiten entgegenzuwirken, stellt jedoch gleichzeitig fest, dass aufgrund des formalen Bildungssystems soziale Positionen selektiert und gesellschaftliche Ungleichheiten weiter produziert werden. Mecheril (2007, 5) bestätigt dieses Ergebnis und kritisiert die selektierende Vorgehensweise der Schule, die Teil der rassistischen Normalität ist. Die Normalität des Rassismus, die sich auch in der Schule erkennbar zeigt, ist mitunter deshalb so wirkmächtig, weil sich die Gesellschaftsmitglieder daran gewöhnt haben, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund benachteiligt sind bzw. gegenüber Schüler*innen ohne Migrationshintergrund schlechter im Schulsystem abschneiden (ebd., 6). Die institutionelle Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch die Schule stellt sich als höchst problematisch dar, wobei Gomolla und Radtke (2009, 24f.) anmerken, dass es sich dabei nicht um böswillige Akte seitens der Akteur*innen handelt. Diskriminierungen von bestimmten Gruppen werden als Problem des modernen Wohlfahrtsstaates angesehen, in welcher Gleichheits- und Gerechtigkeitsansprüche artikuliert werden, derartige Ungleichheitsmechanismen aufgrund der differenzierten funktionalen Gesellschaft jedoch selbst produziert werden (ebd.). Betrachtet man die Schule als wichtigen Bestandteil einer Gesellschaft, ist es sinnvoll, sich nicht nur auf Schulebene mit Diskriminierungen von Gruppen und Rassismus zu beschäftigen, sondern erscheint es notwendig, den Blick auf das Vorhandensein und die Ursachen von Diskriminierungen und Rassismen innerhalb einer Gesellschaft zu richten.

Ergebnisse der Rassismusforschung haben aufgezeigt, dass Rassismus auch heutzutage ein weit verbreitetes Phänomen ist (Jäger 2007, 27). Obwohl sich die Mehrheit der Gesellschaft davon klar abgrenzt, da dieser den gesellschaftlichen Werten nicht entspricht, gehört

Rassismus zur Normalität (ebd.). Mecheril (2007, 4) formuliert, dass Rassismus zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, die zu Effekten der Normalisierung, Alltäglichkeit und Gewohnheit führen. Was als normal gewertet wird, liegt Jäger (2007, 28) zufolge aber keinen festen Grenzen zugrunde, sondern kann sich abhängig vom Kontext verändern. Mecheril (2007, 7) ist in seinen Ausführungen der Frage nachgegangen, warum es zur Normalität von Rassismus gekommen ist bzw. kommt und hat festgehalten, dass Rassismus als eine hilfreiche Abgrenzungspraktik der Mehrheitsgesellschaft fungiert. Rassismus beeinflusst die Wirk-Imagination einer Gesellschaft und legt fest, wer als zugehörig und nicht zugehörig gilt (ebd.). Es wird eine Ordnung hergestellt, die für die Gesellschaftsmitglieder normal ist und infolgedessen nicht weiter thematisiert wird (ebd.). Folgt man Mecherils (ebd., 10) Aussage, so ist diese Praxis des Ordnen und Trennens relativ jung, da er sie mit dem Aufkommen des Nationalstaates in Verbindung bringt. Im Zuge dessen bestand aufgrund administrativem und organisatorischem Bedarf die Notwendigkeit nationalstaatliche Unterscheidungen vorzunehmen, die an eine politische Ordnung gebunden sind (ebd.). Wollrad (2005, 54) wiederum datiert die Entstehung von Zugehörigkeitsordnungen bereits im Mittelalter mit der Einteilung von Christen und Nicht-Christen. Der Herrschaftsanspruch der Kirche wollte der Pluralität der Anderen, genauer gesagt den Heiden, Juden, Abtrünnigen sowie Homosexuellen, unbedingt entgegenwirken und es wurde mit massiver Gewalt dagegen vorgegangen (ebd.). Die Grenzziehung war notwendig für die kirchliche Herrschaftsausübung. Die beiden Autor*innen setzen das Eintreten von bewusster Differenzierung innerhalb einer Gesellschaft an sehr unterschiedlichen Zeitpunkten der Geschichte fest, jedoch weisen beide darauf hin, dass derartige Grenzziehungen aufgrund eines Herrschaftsanspruches zustande kamen. Weilers (2004, 249) Erkenntnissen folgend, ist die Begegnung mit dem Fremden und die daraus resultierenden Diskriminierungen ein fester Bestandteil der menschlichen Geschichte. Als eines der markantesten Beispiele ist Platons Polis zu nennen, die bezüglich der Kontakte zu anderen Staaten ein genaues Regelwerk hervorgebracht hat (Weiler 2004, 255). In den Nomoi wurden vier verschiedene Kategorien von Fremden unterschieden, welche mit mehr oder weniger Rechten ausgestattet waren, aber unter ständiger Kontrolle zu sein hatten (ebd., 255f.). Grundsätzlich galt jedoch, dass Fremde außerhalb der Stadt verweilen sollten, denn sie wurden als Bedrohung der Polis wahrgenommen (ebd., 256f.). Einen ähnlichen Umgang mit dem Fremden findet man im spartanischen Staat, wo die Begegnung mit dem Fremden mit der Aneignung schlechter Lebensgewohnheiten assoziiert und aus diesem Grund beschränkt wurde (ebd., 257). Ein sehr bekanntes Beispiel der Griechen im Umgang mit dem Fremden ist das Barbarenklischee,

welches mit vielen Stigmatisierungen des Barbaren/Fremden einhergeht und diesen auf herabwürdigende Weise mit Tieren vergleicht (ebd., 258). Aber nicht nur in der griechischen Welt war das Zusammentreffen mit dem Fremden mit negativen Konnotationen verbunden, sondern ebenfalls in der römischen Welt. Auch hier wurde das Fremde als eine Bedrohung wahrgenommen, was sich nicht nur im Kriegsgeschehen gegen die Germanen und Kelten gezeigt hat, sondern auch in der römischen Gesetzgebung, in der es Fremden erschwert wurde eine Staatsbürgerschaft zu erlangen und es als unpassend galt, sich mit Fremden zu vermischen (ebd., 259). Weilers (2004, 263ff.) zeigt noch weitere Beispiele auf, die die Abwertung des Fremden darstellen. So finden sich nicht nur im Alten Orient unterschiedliche, aber meist abwertende Bezeichnungen für den Fremden, sondern auch in China zu Beginn der Zhou-Dynastie (ebd.). Die Angst vor dem Fremden beschreibt Weilers (ebd., 261) daher als ubiquitäres Phänomen, dass sowohl für die Vergangenheit als auch für die Gegenwart passend ist. Warum es zu einer derartigen Angst gekommen ist, wurde bereits angedeutet, wenn von Bedrohungen und dem Schutz des eigenen Staates die Rede war. Weilers (ebd., 258) betont in diesem Zusammenhang, dass die Fremdenangst stark mit dem Vorhandensein eines Wir-Bewusstseins aufgetreten ist, da es notwendig war, sich von anderen Gruppen abzugrenzen. Ähnlich argumentiert der Ethnologe Kohl (2000, 30), wenn er davon spricht, dass Gesellschaften ein sehr stark ausgeprägtes Wir-Gefühl entwickeln. Der Begriff Ethnozentrismus ist federführend in der Erklärung, warum Gesellschaften ein derartig starkes Gemeinschaftsgefühl besitzen (Kohl 2000, 30). Damit wird die „Tendenz, die eigenkulturellen Lebensformen, Normen und Wertorientierungen und religiösen Überzeugungen als die einzig wahren anzusehen“ bezeichnet (ebd.). Infolgedessen wurde das Menschsein manchen Ethnien/Gruppen abgesprochen und sie wurden mit abwertenden Namen gekennzeichnet (ebd., 30f.). Der Glaube, dass das eigene Volk im Mittelpunkt der Welt steht, ist charakteristisch für eine ethnozentrische Ansicht (ebd., 31). Kohl (ebd., 32) verweist zugleich darauf, dass Ethnozentrismus nicht mit Fremdenhass assoziiert werden darf, da sich beim Ethnozentrismus in erster Linie das Selbstwertgefühl einer Gesellschaft zeigt, ohne das eine Gesellschaft nicht auskommen würde. Dass andere Gesellschaften daher nur gering geschätzt werden, deutet auf die Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen hin (ebd.). Nur im Falle einer ernststen Bedrohung wird die ethnozentrische Lebenshaltung zu einem „Instrument aggressiver Selbstbehauptung“ (ebd.).

Die Zuordnung von Menschen in bestimmte Gruppen ist daher anscheinend ein durchgehender Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens und keine moderne Erfindung.

Zwei Aspekte stechen dabei deutlich hervor: Zum einen scheint die Grenzziehung und die Einteilung in Gruppen gerade deshalb ein relevanter Faktor innerhalb einer Gesellschaft zu sein, weil dadurch die Individuen ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln und ihnen ebenso vermittelt wird, wohin sie gehören. Das Wir-Gefühl stärkt den Zusammenhalt und den Selbstwert einer Gesellschaft und kann so weit gehen, dass zum Schutz dessen andere Gruppen oder Gesellschaften als Feinde dargestellt werden. Zum anderen und dies wurde bis jetzt nur angedeutet, wird mit der Grenzziehung auch das Ziel verbunden, Macht gegenüber anderen auszuüben. Wollrad (2007, 39ff.) versucht mithilfe des antirassistischen Ansatzes der Critical Whiteness Studies Aspekte der Machtausübung und der damit einhergehenden Einteilung in privilegierte und nicht-privilegierte Gruppen bzw. der Unterscheidung in Weiße und Nicht-Weiße näher zu beleuchten. Die Critical Whiteness Studies vertreten den Ansatz, dass Rassismus nicht nur aufseiten der rassistisch Diskriminierten wirkmächtig ist, sondern alle Subjekte einer Gesellschaft betrifft (Wollrad 2007, 39). Im Zentrum der Auseinandersetzung steht dabei die Konstruktion von Weißsein, die die Weiße Herrschaft und die daraus resultierenden Privilegien in Bezug auf Weiße aufrecht erhält (Wollrad 2005, 14). In Anlehnung an Arndt (2005, 343) wird Weißsein als eine Konstruktion von Rassismus verstanden, wodurch sich kollektive Wahrnehmungs-, Wissens- und Handlungsmuster konstituieren. Dabei nimmt Weißsein eine historisch und kulturell geprägte symbolische sowie soziale Position ein, mit welcher wie Wollrad (2007, 39) bereits betont hat, Macht und Privilegien verbunden sind (ebd.). Schwarzsein hingegen wird als politische Kategorie aufgefasst, die die Unterdrückungserfahrungen von People of Color zum Ausdruck bringen soll (Piesche 1999, 204). Die Dichotomisierung von Weißsein und Schwarzsein findet ihren Ursprung bereits im dominanten Christentum des Mittelalters und wird Schritt für Schritt von „Rasstheorien“, die auf die biologische Privilegiertheit von bestimmten Gruppen abzielt, abgelöst (Wollrad 2005, 19). Arndt (2005, 341) verweist in diesem Zusammenhang auf die Rechtfertigungsideologie, die sich im Zuge der Aufklärung allmählich entwickelt hat, um die koloniale Ausbeutung, Eroberung und Gewaltherrschaft politisch vertreten zu können. Zum anderen wird Weißsein als Norm verstanden, die in den unterschiedlichsten Kontexten der Gesellschaft wiederzufinden ist und zur selbstverständlichen Realität gehört (ebd.). Weißsein wird, um die Aufrechterhaltung von hierarchisierenden Herrschaftsverhältnissen nicht zu gefährden und um einen Bruch in den vorhandenen Normalitätsvorstellungen zu vermeiden, nicht thematisiert und bleibt daher unmarkiert (ebd., 11). Arndt (2005, 346) beschreibt diesen Vorgang der Unmarkiertheit wie folgt: „Weißsein ist in der Regel als Selbstkonzept nicht bewusst vorhanden. Werden Weiße damit konfrontiert so erklären sie oft, dass Weißsein

nichts über ihr *Eigenes* Leben aussage“ (Hervorhebung im Original). Dadurch besteht nach Wollrads (2007, 39) Auffassung die Gefahr, dass das Wissen über die Allgegenwärtigkeit von Rassismus verschwindet und führt Arndt (2005, 348) zufolge dazu, dass die Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen, mit denen Schwarze und People of Color konfrontiert werden nicht ernst genug genommen werden. Die Forscher*innen der Critical Whiteness Studies haben es sich daher zum Ziel gemacht, eben diese Unmarkiertheit des Weißseins und die ihr zugrundeliegenden Machtaspekte zu enttarnen.

1. Forschungsstand

Bei der Durchsicht der für die Thematik relevanten Literatur ist aufgefallen, dass bislang nur einige wenige Autor*innen wie unter anderem Wollrad (2007), Walgenbach (2008), Arndt (2005) sich mit den in Amerika entstandenen Critical Whiteness Studies beschäftigen bzw. diese auch auf den deutschsprachigen Raum umlegen. Da die Critical Whiteness Studies sich aus den Black Studies und Postcolonial Studies heraus entwickelt haben und auf deren Quellen bzw. theoretische Auslegung bezogen sind, kommt diesen beiden Forschungsbereichen eine erhebliche Bedeutung im Verstehen von Weißsein und der Machtausübung Weißer Menschen zu (Wollrad 2005, 48). Gerade eben diese Forschungsbereiche sind im deutschsprachigen Raum nach Wollrad (ebd., 49) nicht zu finden, was der Autorin zufolge zum einen auf die Marginalisierung und die Vormachtstellung von Weißsein hindeutet. Ein Grund, dass bisher nur begrenzt Literatur über dieses Thema veröffentlicht wurde und warum sich die Critical Whiteness Studies im deutschsprachigen Raum noch nicht wie im angloamerikanischen Raum entwickelt haben, könnte unter anderem auf das Fehlen der zwei bedeutenden Forschungsbereiche zurückzuführen sein. Zum anderen argumentiert Kerner (2013, 283), dass den USA und Deutschland eine unterschiedliche Rassismusgeschichte zu Grunde liegt. Während in den USA gezielt gegen schwarze Menschen vorgegangen wurde, wurde das gesellschaftliche und politische Leben in Deutschland neben dem Kolonialrassismus, vom Antisemitismus, vom Antiziganismus und zuletzt vom Anti-Islamismus stark beeinflusst (ebd.). Sie argumentiert weiter, dass an Stelle der Kategorie „Rasse“ der Fokus auf nationalkulturelle und religiöse Differenzen gelegt wurde und aus diesem Grund die Bedeutung der Wirkmächtigkeit von Weißsein in den Hintergrund rückte (ebd.). Wollrad (2005, 49) teilt ihren Ausführungen zufolge eine ähnliche Auffassung betreffend der Verschiebung von einem rassistischen Klassifikationssystem hin zu kulturell, national und religiös geprägten Kategorien. Sie hält fest, dass das Fehlen eines postkolonialen Verständnisses in Deutschland dazu geführt hat, dass Weißsein als Initiator

von Rassefizierungsprozessen immer noch wirkmächtig ist und sich auf die Ebene kultureller Differenzen zwischen Mehr- und Minderheiten innerhalb der Gesellschaft verschoben hat. Demnach werden nicht der Körper bzw. körperliche Unterschiede als Ursache für die Inferiorität bzw. Superiorität herangezogen, sondern kulturelle Unterschiede.

Obwohl beide Autorinnen die Gründe der relativ späten Auseinandersetzung mit den Critical Whiteness Studies unterschiedlich verorten, machen sie doch deutlich, dass die Differenzierung von Menschen aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft, Religion usw. auf die Wirkmächtigkeit von Weißsein schließen lässt. Die Auseinandersetzung mit Weißsein und den damit verbundenen Konstruktionsprozessen steht daher im deutschsprachigen Raum noch am Beginn. Da die Anfänge der Critical Whiteness Studies in der Zeit der Sklaverei wurzeln und sich die ersten Auseinandersetzungen mit der Benachteiligung und Diskriminierung von schwarzen Menschen beschäftigten (hooks 1994, 204), kann zudem vermutet werden, dass die Umlegung bzw. Übersetzung der Critical Whiteness Studies auf den deutschsprachigen Raum für Weiße Menschen fragwürdig erscheint. Die Critical Whiteness Studies haben im Laufe der Zeit ihren Fokus nicht nur auf die Inferiorität schwarzer Menschen gerichtet, sondern auf die Diskriminierung von People of Color im Allgemeinen. Angesichts der Tatsache, dass im Jahr 2015 durchschnittlich 1,813 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich lebten (Statistik Austria 2016, 9), und die Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund durch kulturelle Differenzen und nicht durch die vorhandene Vormachtstellung von weißen Menschen begründet wird, erscheint es daher als angemessen, den Critical Whiteness Studies im Weiteren mehr Platz einzuräumen, da sie neben bereits vorhandenen antirassistischen Ansätzen eine weitere Perspektive auf das Phänomen Rassismus liefern.

Wurde im Bericht „Migration und Integration. zahlen. daten. indikatoren 2014“ die vergleichsweise geringe Anzahl an Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund hervorgehoben (Statistik Austria 2014, 10), so zeigte sich im aktuellen Bericht aus dem Jahr 2016, dass sich die zweite Generation der in Österreich lebenden Migrant*innen an das Bildungsniveau der autochthonen Bevölkerung annähert (Statistik Austria 2016, 10). Zugleich ist dem Bericht zu entnehmen, dass die Arbeitslosigkeit von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund nicht nur unter den Erwachsenen um einiges höher ist als bei Menschen ohne Migrationshintergrund, sondern auch bei Jugendlichen. Auffällig an diesem Report erscheint zudem, dass Menschen mit türkischem Migrationshintergrund überdurchschnittlich oft als Gruppe hervorgehoben werden. King, Koller, Zölch et al. (2011, 585) erwähnen in ihrem Beitrag, dass Schüler mit türkischem Migrationshintergrund in

Deutschland zu den Bildungsverlierern zählen, merken jedoch an, dass in den bisherigen Untersuchungen der Fokus auf den schlechten schulischen Leistungen von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund gelegt wurde. Jene, die durchaus bildungserfolgreich waren, wurden in der Vergangenheit eher ausgeklammert. obwohl an dieser Stelle die Studie von Zölch, King, Koller et al. (2009) zu erwähnen ist, die sich ausschließlich mit bildungserfolgreichen türkischen Migrant*innen auseinandergesetzt hat. Aufgrund dessen liegt der Schwerpunkt der Masterarbeit auf bildungserfolgreichen türkischen Migrant*innen. Mithilfe des Ansatzes der Critical Whiteness Studies wird zum einen versucht, die Schwierigkeiten und Hürden, bildungserfolgreich zu sein, aus einer anderen Perspektive als bisher aufzuzeigen und den Fokus dabei auf diskriminierende Erfahrungen während der schulischen und/ oder beruflichen Ausbildung zu legen. Zum anderen soll aufgezeigt werden, warum es jenen türkischen Migrant*innen gelungen ist, trotz derartiger Hindernisse bildungserfolgreich zu sein und sich den Benachteiligungen entgegenzusetzen. Folgende Forschungsfrage wird nachfolgend daher ins Zentrum der Betrachtung gestellt:

*„Inwiefern kann mithilfe der Critical Whiteness Studies im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der Erforschung und Beschreibung der Bildungssituation türkischer Migrant*innen eine neue Perspektive eröffnet werden?“*

Um die angeführte Forschungsfrage entsprechend beantworten zu können, bedarf es im Theorieteil der Masterarbeit einer ausführlichen Literaturanalyse. Durch die Verknüpfung der einzelnen Theorien und Forschungen wird der theoretische Rahmen der Masterarbeit erarbeitet. Zu Beginn der Masterarbeit wird der Definition von Rassismus Raum gegeben. Dabei werden vor allem die Ausführungen von Miles (1999) und Hall (2000) herangezogen. In einem weiteren Unterkapitel wird auf die Normalität des Rassismus hingewiesen, um aufzuzeigen, dass Rassismus als alltägliches Phänomen stark in den gesellschaftlichen Strukturen verankert ist. Hierbei stehen die Ausführungen von Mecheril (2007), Broden (2007), Jäger (2007), Scharathow (2007), Messerschmidt (2011) und Foitzik (2007) im Zentrum der Diskussion. Die Erläuterung dieses Kapitels erweist sich insofern als bedeutend, da sich die Critical Whiteness Studies als antirassistischer Ansatz verstehen und es demnach als grundlegend erscheint, einerseits die Hintergründe und Entstehung des Rassismus darzulegen und um andererseits auf die Verstrickung von Rassismen innerhalb des gesellschaftlichen Systems auch im aktuellen Kontext zu verweisen. Nach der Auseinandersetzung folgt in Kapitel drei die Einführung in die Critical Whiteness Studies.

Neben der historischen Entstehungsgeschichte und der Beschäftigung mit der Thematik im angloamerikanischen Raum, werden im Weiteren die Critical Whiteness Studies im deutschsprachigen Raum und deren Stellenwert erläutert. Als zentral erweisen sich in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Wollrad (2005), Wachendorfer (2002), hooks (1992), Roediger (2002), McIntosh (2012) und Frankenberg (1993). In Kapitel vier wird das Verhältnis zwischen Abendland und Orient bzw. Osten und Westen aus geschichtlicher und gegenwärtiger Perspektive fokussiert, um vergangene sowie aktuelle Spannungen aufzuzeigen. Ein Einblick erscheint insofern als notwendig, da vor allem türkische Migrant*innen in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum immer wieder benachteiligt wurden und werden.

Im methodischen Teil, der im sechsten Kapitel behandelt wird, wird zunächst die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird der Slam Poetry von Öznur Yadigar mithilfe der hermeneutischen Textauslegung interpretiert. Um dem Anspruch der Critical Whiteness Studies gerecht zu werden, werden die Darstellungen von der Slampoetin selbst kritisch re-kommentiert. Darauffolgend werden die Kommentare der Slampoetin auf die Analyse bezogen, um festzustellen, ob die Interpretation des Slam Poetry korrekt wiedergegeben wurde. Anschließend wird der Slam Poetry einer lyrischen Analyse untergezogen. Daran anknüpfend werden die gewonnenen Aussagen mit den theoretischen Erläuterungen in Verbindung gebracht. Das Kapitel sieben widmet sich der Beantwortung der Forschungsfrage, wobei die theoretischen Erkenntnisse sowie die gewonnenen Ergebnisse aus dem methodischen Teil zusammengetragen werden. Eine Zusammenführung der Ergebnisse mit den zuvor ausgeführten theoretischen Konzepten und Studien wird insofern als sinnvoll erachtet, um einen Vergleich anzustellen. In diesem Kapitel werden auch offen gebliebene Fragen und mögliche Problemstellungen erläutert.

2. Rassismus

Der Rassismusbegriff wurde im deutschsprachigen Raum lange Zeit als nicht existent betrachtet (Messerschmidt 2011, 62). Im gesellschaftlichen Glauben hat sich der Gedanke manifestiert, dass Rassismus der Vergangenheit angehört (ebd.) und anstelle des Rassismus sind Begriffe wie Ausländerfeindlichkeit und Fremdenfeindlichkeit getreten (Rommelspacher 2011, 32). Mecheril und Scherschel (2011, 40) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass all jene Gewalttaten, die einen ethnischen oder kulturellen Hintergrund hatten und welche nicht dem Rechtsextremismus zugeordnet werden konnten, anfangs mit dem Begriff der Ausländerfeindlichkeit etikettiert wurden und später mit dem Begriff der

Fremdenfeindlichkeit. Es ist daher gelungen, den Rassismusbegriff in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu vermeiden. Die Gründe, warum der Rassismusbegriff eine derartige Zurückweisung im alltäglichen sowie wissenschaftlichen Sinne erfuhr, liegen Messerschmidt (2011, 62) zufolge in der Verbindung von Rassismus und Nationalsozialismus, aber auch an den Nachwirkungen des Kolonialismus. Das Inkrafttreten einer demokratischen Gesellschaft hat die Vorstellung, dass man nach den grausamen Verbrechen im Nationalsozialismus den Rassismus überwunden hat, vorangetrieben. Rommelspacher (2011, 33) argumentiert ähnlich, wenn sie schreibt, dass durch die Verbrechen im Nationalsozialismus der Rassismusbegriff für alltägliche Phänomene ungeeignet erschien. Trotz dieser langjährigen Ignoranz erkannte man im wissenschaftlichen Kontext, dass die Begriffe Ausländerfeindlichkeit und Fremdenfeindlichkeit an ihre begrifflich-theoretischen Grenzen gestoßen waren und dass aufgrund der Internationalisierung und Europäisierung der Begriff Rassismus nicht mehr wegzudenken war (Mecheril, Scherschel 2011, 41). Mittlerweile scheint der Rassismusbegriff auch wieder im alltäglichen Gebrauch Verwendung zu finden, denn auch die mediale Berichterstattung bedient sich seiner. Die Tabuisierung des Rassismusbegriffs liegt daher in der Vergangenheit. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Definition des Rassismusbegriffs im Mittelpunkt stehen, um aufzuzeigen, was unter diesem historischen und gleichzeitig aktuellen Begriff zu verstehen ist.

2.1 Rassismus: Eine Definition

Der Begriff Rassismus wurde erstmals 1933/1934 im Titel des geschriebenen Buches von Magnus Hirschfeld schriftlich festgehalten (Miles 1999, 58). Abgeleitet wurde der Rassismusbegriff von der „Rassen“-Idee², die von der arischen Überlegenheit und der jüdischen Minderwertigkeit ausging (ebd., 93). Die „Rassen“-Idee hatte daher eine Schlüsselfunktion in der Entstehung des Begriffs Rassismus. Der „Rassenbegriff“ selbst ist jedoch nicht im 20. Jahrhundert entstanden. Wolf (1997, 34) schreibt in ihrem Beitrag, dass dieser erstmals gegen Ende des 17. Jahrhunderts Verwendung fand und seine Bedeutung in der Unterteilung der Menschen lag. Anfänglich diente der „Rassenbegriff“ lediglich als Unterscheidungsmerkmal, welchem keine moralisierenden Werte zugrunde lagen (ebd.). Folgt man Wolfs (1997, 34) Ausführungen, so wurden jedoch bereits im 18. Jahrhundert drei umfassende „Rassentheorien“ (in Frankreich, England, Deutschland) entworfen, die den Anspruch hatten, wissenschaftlich zu sein. Nach und nach entstand so die Vorstellung, später

² Ich setze den Begriff „Rasse“ bewusst unter Anführungszeichen, da es aus heutiger wissenschaftlicher Sicht keine Menschenrassen mehr gibt und der Begriff vor allem dazu gedient hat, die Überlegenheit der Weißen Menschen zu rechtfertigen (Wolf 1997, 35; Miles 1997, 94).

aber der angeblich wissenschaftliche Beweis, dass die Weiße „Rasse“ die überlegene sei und sich alle anderen an ihr orientieren sollten (ebd., 35). Die zu Beginn nur auf den Körper bezogenen Unterschiede sind allmählich auch auf den Charakter übergelaufen und die Weiße „Rasse“ wurde als die dominierende und herrschende „Rasse“ dargestellt (ebd.). Infolgedessen kam es dazu, dass sich die „Rassen“-Idee in ganz Europa, Nordamerika und in den europäischen Kolonien verbreitete und Bestandteil des alltäglichen Lebens wurde (Miles 1997, 43). Will man Rassismus nun definieren, so plädiert Miles (1999, 105) dafür, den Begriff als Ideologie zu verstehen. Der ideologische Gehalt des Rassismus wird zum einen durch die Bedeutungskonstruktion bestimmt. Dabei werden ein oder mehrere biologische Merkmale als Kriterium für die Bezeichnung einer Gruppe herangezogen und der besagten Gruppe als naturgegeben und innewohnend zugeschrieben, wodurch gleichzeitig ein Unterschied zu anderen Gruppen entsteht (ebd.). Zum anderen wird den biologischen bzw. kulturellen Merkmalen ein negativer Charakter zugeschrieben oder die andere Gruppe wird so dargestellt, dass sie mit negativen Auswirkungen zu rechnen hat (ebd.). Demnach sind alle Mitglieder dieser Gruppe mit jenen negativen Merkmalen ausgestattet (ebd., 106). Das Problematische nach Miles (1982, 78f.) ergibt sich jedoch aus der Tatsache, dass die Gruppe aufgrund der Bedeutungskonstruktion eine Bedrohung darstellt. Der ideologische Gehalt des Rassismus wird aber noch von weiteren Merkmalen bestimmt: Eines dieser Merkmale bezieht sich auf die Rassenkonstruktion, welcher ein dialektischer Charakter innewohnt (Miles 1999, 106). Denn die negativen zugeschriebenen Merkmale der einen Gruppe dienen der positiven Selbstdarstellung der anderen und haben zur Folge, dass die feindlichen Gruppen ausgegrenzt werden (ebd.). Die Konstruktion von „Rassen“ ist daher ein notwendiger und vorausgehender Prozess des Rassismus (ebd.). Der entscheidende Unterschied zum Rassismus liegt jedoch in der negativ wertenden Darstellungsform der anderen (ebd.).

Ein zweites und gleichzeitig sehr bedeutendes Merkmal des Rassismus begründet Miles (ebd.) zum einen mit der Entstehung bzw. dem Vorhandensein einer logischen Theorie des Rassismus. Zum anderen werden aber auch Erklärungen, Klischees und Bilder aufgegriffen, die im Alltagsleben Verwendung finden und dadurch rassistische Ideen verbreiten (ebd.). Gerade der alltägliche Gebrauch verweilt Miles (ebd.) Auffassung nach zu sehr im Hintergrund, da die intellektuelle Diskussion im Vordergrund steht. Das dritte Merkmal verweist noch einmal im Besonderen auf den ideologischen Gehalt des Rassismus (ebd., 107). Obwohl die Lehre vom Rassismus widerlegt wurde, wird sie von manchen Menschen, Gruppen usw. herangezogen und als praktisch angemessen betrachtet, weil sie die Welt einleuchtend erklärt (ebd.). Ein sehr aktuelles Beispiel dafür sind die rassistischen

Äußerungen und Taten gegenüber Flüchtlingsgruppen, die als Verursacher aktuell sozialer und sicherheitsbedrohender Probleme dargestellt werden. Bereits vor der großen Zuflucht der Menschen aus Syrien, Afghanistan usw. war unter anderem aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit im Land politische Unzufriedenheit sichtbar und auch die Gefahr von Terroranschlägen ist kein neues Phänomen, wenn man an die Terroranschläge vom 11. September 2001 denkt. Die rassistische Lehre kann daher auch als Problemlösungsansatz hinsichtlich gesellschaftlicher Missstände wahrgenommen werden (ebd.). Der Rassismus kennzeichnet sich im Weiteren durch seine wandelbare und nicht statische Ideologie aus (ebd., 109). Miles (ebd., 112) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass es im Laufe der Geschichte verschiedene Rassismen gegeben hat, die sich in der Gruppe bzw. dem Objekt, den als natürlich wahrgenommenen Merkmalen und den negativ zugeschriebenen Eigenschaften der anderen Gruppe unterschieden haben. Aber trotz dieser wandelbaren Dimension des Rassismus, die zu unterschiedlichen Rassismen geführt hat, ist eine geschichtliche Kontinuität vorhanden, indem alte Rassismen zwar nicht vollständig übernommen, aber Teile davon verwendet wurden, um neue Rassismen zu entwerfen (ebd.). Miles (ebd.) gibt mit seiner ideologietheoretischen Definition von Rassismus einen guten Einblick, was als das wesentliche des Rassismus verstanden werden kann bzw. welche Prozesse notwendig sind, um von Rassismus sprechen zu können. Trotzdem scheint diese Definition in Bezug auf die mit Rassismus einhergehenden Ausschlussmechanismen zu kurz gegriffen. Miles (ebd., 103f.) plädiert dafür die Ausgrenzungspraxis gegenüber verschiedenen Gruppen nicht als fixen Bestandteil des Rassismus anzuerkennen, sondern als eigenständigen Begriff darzustellen. Grund dafür sei die Überdehnung des Begriffs, die sich nicht mehr ausschließlich auf die Ideologie des Rassismus beziehe, sondern auch auf die Praktiken und Prozesse (ebd.). Hall (2000, 7) widerspricht in diesem Sinn Miles (1999, 112) Auffassung, indem er die Ideologie des Rassismus als „die Verknüpfung von Bedeutung und Macht oder von Wissen und Macht“ versteht. Gerade diese Verknüpfung von Bedeutungen und Machtstrategien diene dazu „bestimmte Gruppen vom Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen auszuschließen“, weshalb in den Worten von Hall (ebd.) von Ausschlusspraxen die Rede ist³. Scharathow, Melter, Leiprecht et al. (2011, 11) folgen dieser ideologisch ausgerichteten Definition von Rassismus. Der Kern des Rassismus liegt den Autor*innen zufolge in der herabwürdigenden und benachteiligenden Unterscheidung in ein Wir und ein Nicht-Wir, die alle gesellschaftlichen Ebenen durchzieht (ebd.). Mecheril und

³ Mit Ausschlusspraxen sind laut Hall (2000, 8) aber nicht nur rassistische Formen gemeint, sondern auch sexistische.

Melter (2011, 15f.) definieren Rassismus im Weiteren als ein sehr machtvoll System, das mithilfe von „Rassenkonstruktionen“ den Zugang zu den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Ressourcen regelt, Ungleichbehandlungen und Ausschlusszenarien legitimiert und mit hegemonialen Machtverhältnissen verbunden ist. Dabei werden alle bisher bekannten Rassismen, bei welchen es aufgrund der „Rassenkonstruktionen“ zu Diskriminierungserfahrungen gekommen ist und kommt, obgleich es sich um den Antisemitismus, den Antiziganismus, den antimuslimischen Rassismus oder den Rassismus gegen People of Color handelt, unter dem Oberbegriff Rassismus subsumiert.

2.2 Die Normalität des Rassismus

Die Zeit, als Rassismus tabuisiert wurde, gehört der Vergangenheit an, weshalb im wissenschaftlichen Kreis eine neue Auseinandersetzung darüber angestoßen wurde. In der Gesellschaft wird das Verhältnis zwischen Rassismus und Normalität jedoch als paradox dargestellt (Jäger 2007, 27). Jäger (ebd.) erläutert, dass rassistische Einstellungen den allgemeinen Werten der Gesellschaft widersprechen und aus diesem Grund als nicht normal angesehen werden. Die Ergebnisse der Rassismusforschung widerlegen derartige Ansichten, indem klar aufgezeigt werden konnte, dass Rassismus ein fester Bestandteil des gesellschaftlichen Miteinanders ist und daher letztlich als normal angesehen werden sollte (ebd.). Inwiefern Rassismus innerhalb der Gesellschaft zur Normalität geworden ist, wird deshalb in diesem Kapitel erläutert. Mecheril (2007, 4) hat sich unter anderem mit eben dieser Frage auseinandergesetzt und Folgendes dazu festgehalten: „Rassismus ist alltäglich und allgegenwärtig, wodurch er noch viel weiter reichende Konsequenzen besitzt: Rassismus disponiert“. Mit der angeführten Aussage wird auf eine Dimension von Rassismus hingewiesen, die vielen nicht bewusst ist, da wie Jäger (2007, 27) bereits angemerkt hat, die Mehrheitsgesellschaft rassistische Handlungen für nicht-normal hält. Mecheril (2007, 4) vertritt den Standpunkt, dass Rassismus zu einer Selbstverständlichkeit geworden bzw. immer schon gewesen ist. Er betont, dass Rassismus Normalität produziert, diese aber gleichzeitig auch voraussetzt, dass Rassismus im Alltagsleben anzutreffen sowie mit Gewöhnungseffekten verbunden ist (ebd.). Er untermauert seine Aussage unter anderem dadurch, dass Rassismus mit Konstruktionen von Wir-Imaginationen einhergeht (Mecheril 2007, 7). Rassismus ist für die Mehrheitsgesellschaft nützlich und hilfreich, um zu erkennen, wer Wir und die Anderen sind, und um sich von Anderen abzugrenzen (ebd.). Mecheril (ebd.) hebt zugleich hervor, dass das Wissen um die Abgrenzung jedoch nicht thematisiert wird, da es der Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen widersprechen würde. Die Abgrenzung gegenüber anderen bzw. die Zuweisung in Gruppen erfolgt nach Mecheril (ebd., 9) nicht nur

über phänotypische Kennzeichen, wodurch Gruppen mit bestimmten Eigenschaften markiert werden, sondern auch über deren Kultur. Dadurch wird eine Ordnung hergestellt, die es den einzelnen Individuen einer Gruppe ermöglicht zu erkennen, wer zugehörig ist und wer nicht. Laut Scharathow (2007, 113f.) existiert nach wie vor der Mythos, dass es eine ethnisch-nationale Homogenität gibt, welche das Wir-Gefühl stärkt und das kulturelle Andere abgrenzt. Broden (2007, 19) ergänzt des Weiteren, dass die Dichotomisierung in ein Wir und Sie bzw. in Fremde und Nicht-Fremde von den Angehörigen einer Gemeinschaft als Normalität wahrgenommen und die Einteilung in Gruppen nicht weiter thematisiert wird. Mit Normalität des Rassismus ist daher gemeint, dass „Konstruktion, Abwertung und Macht so selbstverständlich in alltägliche Handlungspraxen eingeflochten sind, dass sie auf den ersten Blick nicht als ein Ausdruck des Rassismus erkennbar sind. Es handelt sich in erster Linie um Praxen der Dethematisierung, des mehr oder weniger bewussten Verschweigens rassistischer Strukturen in der Thematisierung von Interkulturalität“ (Foitzik 2007, 79).

Wie Jäger (2007, 27) bereits erwähnt, wenn sie davon spricht, dass die Mehrheitsgesellschaft Rassismus als nicht normal wertet, zeigt sich auch bei Foitzik (2007, 79), wenn von einem mehr oder weniger bewussten Verschweigen gesprochen wird, dass ein wichtiges Charakteristikum der Normalität des Rassismus das Nicht-Bewusstsein von rassistischen Handlungen ist. Inwieweit dieses Nicht-Vorhandensein eines rassistischen Bewusstseins im alltäglichen Leben anzutreffen ist, veranschaulicht Mecheril (2007, 7) mit folgendem Dialog:

„Woher kommst du? - Aus Essen.“
„Nein ich meine, ursprünglich?“ - „Ich bin in Essen geboren.“
„Aber Deine Eltern?“ - „Meine Mutter kommt auch aus Essen.“
„Aber Dein Vater?“ - „Mein Vater ist Italiener.“
„Aha....“ - ...

Mit der Frage „Woher kommst du?“ wird dem Gegenüber unterstellt, nicht von hier zu sein. Obwohl die Frage im Grunde genommen ausreichend beantwortet wurde, wird durch ein nochmaliges Nachfragen die Zugehörigkeit angezweifelt bis durch die Antwort „Mein Vater ist Italiener“ die erhoffte Antwort fällt (ebd.). Durch das mehrmalige Nachfragen wird deutlich, dass der Gefragte nicht den geltenden Vorstellungen und Normen entspricht. Mecheril (ebd.) erklärt, dass derartige Dialoge aufgrund des imaginären Wissens über Zugehörigkeit und Identität entstehen. Dieses spezifische Wissen entwickelt sich im sozialen und sprachlichen Austausch und ist nicht zwingend als objektiv richtiges Wissen zu verstehen

(Scharathow 2007, 111). Sozial konstruierte Wissensbestände sind jedoch innerhalb gesellschaftlicher Prozesse und sozialer Beziehungen sehr mächtig (ebd.). Obwohl die oben gestellte Frage keinen böswilligen Charakter besitzt und auch nicht das Ziel verfolgt, jemanden zu verletzen, wird damit ein allgemeiner Konsens vertreten, nämlich der, dass das Gegenüber fremd erscheint und dessen kulturelle Zugehörigkeit in Frage gestellt wird (Mecheril 2007, 8). Alltäglicher Rassismus wie er im obigen Dialog veranschaulicht wurde, ist heimtückisch, denn er kann mit freundlichen Interessensbekundungen und Neugierde einhergehen (Brodén, Mecheril 2011, 13). Neugierde kann aber auch verletzend wirken, wenn damit festgestellt wird, dass man nicht zugehörig ist (ebd.). Wie wirkmächtig und gleichzeitig alltäglich daher sozial konstruierte Wissensbestände sind, zeigt sich in der rassistischen Struktur, die in der Kommunikation untereinander produziert und reproduziert wird (Mecheril 2007, 8). Es wird deutlich, dass Rassismus alle Individuen innerhalb einer Gesellschaft betrifft (ebd., 11). Alle Mitglieder werden von Geburt an mit verschiedenen Unterscheidungspraxen konfrontiert und innerhalb der Gesellschaft positioniert (ebd.). Ob man aus natio-ethno-kultureller Sicht zugehörig ist oder nicht, kann man nicht selbst entscheiden, sondern ergibt sich aus den allgemeinen und momentan gültigen Normen (ebd.). Zur Verbreitung sozial konstruierten Wissens tragen daher maßgeblich alltägliche Situationen bei, aber auch den Medien kommt eine erhebliche Rolle zu, da sie normalistisches Wissen beispielsweise mittels Meinungsumfragen darlegen und auf diese Art und Weise Daten und Fakten an die Öffentlichkeit bringen (Jäger 2007, 29). Die mediale Berichterstattung bedient sich vorhandener Dichotomien und unterstützt diese mithilfe von Kollektivsymbolen, welche die Gruppe der Anderen als latente Bedrohung wahrnehmen lässt (ebd., 30). So wird beispielsweise ein Bild des Islams in den Medien gezeigt, das mit Terrorismus in Verbindung gebracht wird und das ganz allgemein veraltete, frauendiskriminierende und unmoderne Assoziationen hervorruft (Scharathow 2011, 186). Auf der anderen Seite entsteht ein Gegenbild, das die christlich-westliche Welt als liberal, demokratisch und offen charakterisiert (ebd.). Alle modernen Industriegesellschaften verfügen über eine derartige Kollektivsymbolik, die die Funktion hat, zwischen dem Normalen und dem Abweichenden zu unterscheiden und den Mitgliedern einer Gesellschaft als Orientierung dient (ebd.). Durch die Verwendung der vorhandenen Kollektivsymbole wird jedoch die Dichotomisierung verstärkt und das sozial konstruierte, kollektive Wissen hervorgehoben. Die mediale Darstellung trägt aber nicht nur zur Verbreitung derartiger Wissensbestände bei, sondern auch zur Gewöhnung rassistischer Normalität, indem rassistische Handlungen aufgrund ihrer Häufigkeit entdramatisiert werden (Mecheril 2007, 13f.). Dass es zu rassistischen Vorkommnissen

kommt, ist nichts Neues mehr, da wir uns daran gewöhnt haben und es als normal ansehen (ebd., 14). Unterstützt wird dieser Prozess der Normalisierung durch die Verwendung von verharmlosendem Vokabular, wodurch die Ereignisse mit einem trivialen Charakter versehen werden (ebd.). So wird in den Medien beispielsweise anstatt von rassistischer Diskriminierung, von einer Benachteiligung aufgrund sprachlicher Defizite gesprochen und das Problemhafte bei den rassistisch Betroffenen verortet (ebd.). Auf diese Art und Weise werden ungleiche Machtverhältnisse zuungunsten der rassistisch Betroffenen verschleiert. Die Medien erfüllen daher eine nennenswerte Funktion der rassistischen Normalität.

3. Critical Whiteness Studies

Obwohl Rassismus lange Zeit als Tabuthema behandelt wurde und ein gesellschaftliches Schweigen daraus resultierte, wurden die „rassistischen“ Strukturen weiterhin reproduziert. Es wurde versucht, Rassismus aus den Weißen Räumen zu verbannen (Arndt, Piesche 2015, 192). Diese Weiße Strategie des Verschweigens wird zum einen als Ausdruck von Angst, in einen rassistischen Zusammenhang gebracht zu werden, verstanden, da Rassismus alle Menschen einer Gesellschaft betrifft, somit auch Weiße (ebd.). Zum anderen wird durch das bewusste Verschweigen bzw. Verschleiern des Rassismus die Weiße Dominanz verleugnet und als unsichtbare Norm bestätigt (ebd.). Weißsein reproduziert auf diese Art und Weise rassistische Normalität innerhalb einer Gesellschaft und lässt sie unhinterfragt stehen (ebd.). An diesem Punkt setzen die Critical Whiteness Studies an, indem sie Weißsein als „herrschende gesellschaftliche Position(alität)“ sichtbar machen und in diesem Prozess der Sichtbarmachung soziale, kulturelle und historische Konstruktionsprozesse herausarbeiten, um auf die ungleiche Machtkonstellation und strukturellen Benachteiligungen Nicht-Weißer hinzuweisen (ebd., 192f.).

3.1 Die wichtigsten Begrifflichkeiten

„Sprache war und ist im europäischen Kontext ein wichtiges Medium, um → *weiße* Dominanz zu artikulieren, *weiße* Geschichte festzuschreiben und die jeweils dazugehörigen Mythen zu vermitteln“
(Arndt 2015, 121; Hervorhebung im Original).

Bevor die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Critical Whiteness Studies beginnen kann, werden die wichtigsten Begriffe und deren Schreibweise erläutert, da wie Arndt (ebd.) treffend formuliert hat, Aspekte der Machtausübung damit einhergehen und derartig machtvollen Begriffe nicht unhinterfragt übernommen werden sollen.

3.1.1 Der Begriff der „Rasse“

Bereits in Kapitel 2.1 wurde die Entstehung des „Rassenkonzepts“ und dessen Übertragung auf die Menschen behandelt, indem erläutert wurde, dass die Einführung dessen die Überlegenheit der weißen „Rasse“ und die damit implizierte Unterlegenheit anderer „Rassen“ zur Schau stellen sollte (Wolf 1997, 35). Da es im biologischen Sinne heute keine „Rassen“ mehr gibt, plädiert Arndt (2005, 342) dafür, den Begriff der „Rasse“ unter Anführungszeichen zu setzen, wenn auf die ehemalige biologische Kategorie hingewiesen wird. Ist damit die „kritische Wissens- und Analysekategorie“ gemeint, so wird der Begriff *Rasse* kursiv gesetzt. Entgegen der oftmals erwähnten Empfehlung anstatt von „Rasse“, womit im deutschsprachigen Kontext vor allem der Nationalsozialismus verbunden wird, von „race“ zu sprechen, argumentiert Arndt (ebd., 342f.), dass das Ausweichen auf den englischen Begriff ebenso problematisch ist, da dieser aufgrund der traumatisch kolonialen Geschichtsschreibung ebenso mit Gewaltherrschaft assoziiert wird (ebd., 343). Wollrad (2005, 18) argumentiert ähnlich, wenn sie schreibt, dass die Gefahr besteht, den Begriff „race“ als Verharmlosung wahrzunehmen, denn auch im angloamerikanischen Raum hat der Begriff keine neutrale Bedeutung. In Bezug auf die angesprochene Thematik hat Ha (2004, 32) eine sehr passende Frage formuliert: „Können und sollen wir überhaupt einen *netten* Begriff für ein politisch und gesetzlich verankertes Konzept der ethnischen Unterschichtung finden?“ (Hervorhebung im Original). Der Begriff „Rasse“ wurde eingeführt, um ein machtvolleres Konzept der Unterdrückung durchzusetzen. Ein anderer Begriff als Ersatz steht daher nicht zur Debatte, da damit auch der geschichtliche Hintergrund ein Stück weit negiert werden würde. Zudem ist es Arndt (2005, 343) zufolge wichtig, die Nähe des Begriffs zum deutschsprachigen Raum beizubehalten. Da im Zuge der Auseinandersetzung mit den Critical Whiteness Studies auch der angloamerikanische Raum behandelt wird, wird in diesem Zusammenhang der Begriff „race“ verwendet, um auch an dieser Stelle auf den entsprechenden geschichtlichen Hintergrund zu verweisen.

3.1.2 Schwarz-Weiß-Schwarzsein-Weißsein

Grundsätzlich handelt es sich bei den Begriffen um Farben. Im Laufe der Geschichte wurden jene Farben jedoch zu Symbolen, unter anderem in der christlichen Darstellung, wo Schwarz mit dem Teufel und allem Negativem verbunden und Weiß mit dem Göttlichen und dem Christentum in Assoziation gebracht wurde (Wollrad 1999, 241ff.). In der „Rassenlehre“ wurde die Symbolik der beiden Farben als etwas Naturhaftes oder Biologisches beschrieben und somit als unveränderbar dargestellt (Wollrad 2005, 19). Schwarz und Weiß stehen immer in Relation zueinander, da sie als gegensätzliche Positionen wahrgenommen werden.

Schwarz wird im Sinne Piesches (1999, 204) als politische Kategorie verstanden, die als „Identität der Unterdrückungserfahrungen, die alle Gruppen von people of color miteinschließt“, fungiert. Gleichzeitig wird dadurch auf das Widerstandspotential Schwarzer Menschen verwiesen (Wollrad 2005, 20). Arndt (2005, 344) fügt dieser Definition hinzu, dass es sich beim Begriff Schwarz um ein Konstrukt handelt, wobei die Großschreibung auf diesen und das Widerstandspotential aufmerksam machen soll. Folgt man Sows (2009, 20) Auffassung, so ist Schwarz ebenso die Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen.

Weiß muss ebenfalls als politische Kategorie aufgefasst werden, wobei im Unterschied zum Schwarzen Widerstandspotential auf das Nicht-Bewusstsein der Machterfahrungen von Weißen Menschen hingewiesen wird (Wollrad 2005, 20). Weiß ist daher als Ausdruck Weißer Dominanz zu begreifen und gilt auch als konstruiert. Wann das erste Mal Weiß als Beschreibung von Menschen diente, kann nicht eindeutig beantwortet werden, weil darüber keine Einigkeit herrscht (Wollrad 2005, 58). Wollrad (ebd., 59) ist jedoch davon überzeugt, dass Weiß immer in Relation zu Schwarz gesehen werden muss, weshalb es logisch erscheint, die Entstehung beider Begriffe im gleichen Zeitrahmen zu datieren. Des Weiteren verbindet die Autorin die Entstehung mit dem Kolonialismus (ebd.). Bezüglich der Schreibweise von Weiß herrscht unter den Vertreter*innen der Critical Whiteness Studies in Deutschland jedoch keine Einigkeit. Walgenbach (2008, 47) und Wollrad (ebd.) plädieren für die Großschreibung, wobei einige andere Autorinnen wie unter anderem Eggers (2005, 19), Piesche (1999, 204) und Arndt (2005, 344) auf die Kursivsetzung bestehen. Obwohl beide Begriffe auf unterschiedliche Aspekte von Macht hinweisen und diese keineswegs negiert werden, so wurden beide Begriffe sozial konstruiert, weshalb in der vorliegenden Masterarbeit die Großschreibung beider Begriffe verwendet wird.

Schwarzsein stellt nach Arndt (2005, 343f.) „eine durch Rassismus historisch hergestellte soziale und politische Position“ dar und zeichnet sich wie der Begriff Schwarz durch seinen Konstruktionscharakter aus. Schwarzsein ist eine bewusste Abgrenzung gegenüber den unterschiedlichen rassialisierenden Benennungen (ebd., 344) und muss immer in Verbindung mit dem historischen Entstehungskontext bedacht werden. Schwarzsein muss immer in Relation zum Weißsein gesehen werden, da es als Gegensatz wirkt (Wollrad 2005, 59f.).

Weißsein ist aus der Übersetzung des englischen Begriffs Whiteness entstanden (Wollrad 2005, 21). Walgenbach (2003, 136) spricht sich gegen die Verwendung von Weißsein aus, da der deutschsprachige Begriff den englischsprachigen in seiner Komplexität reduzieren würde. Die Kritik Walgenbachs (2003, 136) bezieht sich hauptsächlich darauf, dass Weißsein das Gesamtkonzept von Whiteness mit all seinen Konnotationen, aber vor allem den Macht- und Dominanzaspekt, nicht vollständig wiedergibt (ebd.). Wollrad (2005, 21) stellt sich gegen diese Sichtweise, da der Begriff Weißsein zwar nicht die amerikanischen Macht- und Dominanzverhältnisse widerspiegelt, dennoch stellvertretend für eine „*genuin deutsche* Dominanzkultur, deren Inhalte Grundbestandteile des deutschen Rassismus und mithin der deutschen Geschichte, der deutschen Philosophie und Anthropologie, der deutschen Kunst und Literatur sind“, steht (ebd.; Hervorhebung im Original). Arndt (2005, 343) zufolge muss Weißsein als „eine Konstruktion des Rassismus (gelesen werden; Anm.d.V)..., die kollektive Wahrnehmungs-, Wissens- und Handlungsmuster konstituiert hat. Damit präsentiert sich Weißsein als eine historisch und kulturell geprägte symbolische und soziale Position, die mit Macht und Privilegien einhergeht“. Wollrad (2005, 21) fügt hinzu, dass es sich dabei um einen „Modus von Erfahrung“ handelt, die „zugesprochen, erkämpft und verloren werden kann“. Weißsein muss daher als Antriebskraft von Rassifizierungsprozessen verstanden werden, weshalb in der vorliegenden Arbeit der Begriff Weißsein verwendet wird (ebd.).

3.1.3 *People of Color*

Mit der Bezeichnung People of Color sind all jene Menschen gemeint, die nicht Weiß sind (Sow 2009, 20). Das Besondere an dieser Bezeichnung liegt im gemeinsamen Erfahrungshorizont all jener People of Color, die in einer hauptsächlich weiß dominierten Gesellschaft leben (ebd.). Während sich der Begriff „Schwarze“ nur auf jene Menschen bezieht, die afrikanische Wurzeln haben, so werden unter dem Begriff People of Color auch Menschen aus der Türkei, Armenien, Afghanistan, Sinti oder Roma subsumiert (Arndt 2005, 344). Auch Arndt (ebd.) betont an dieser Stelle, dass der Rassismus als Ausgangspunkt einer gemeinsamen Erfahrung betrachtet wird, wobei die unterschiedlichen historischen Kontexte und deren Beziehungsgeschichten zusammengedacht werden. Im akademischen Bereich hat sich der Begriff schon seit längerem durchgesetzt und auch in vielen englischsprachigen Ländern wurde der Begriff ins alltägliche Leben aufgenommen (Sow 2009, 21). Allerdings trifft das nicht auf den deutschsprachigen Raum zu (ebd.).

3.2 Die Entwicklung der Weißen (Über-)Lebensstrategie

Im vorangegangenen Abschnitt wurde aufgezeigt, dass die unterschiedlichen Begriffe mit einer spezifischen Bedeutung konnotiert werden, die in der Darstellung, dass Weiß als dominant und positiv und Schwarz als unterdrückt und negativ, münden. Weiße Menschen galten nicht von der Wiege an als die Dominanten und Unterdrücker. Dahinter liegt ein historischer Prozess, der mit einem hegemonialen Machtanspruch Weißer Menschen einhergeht, der bis heute fortwirkt. In den folgenden Kapiteln wird unter verschiedenen Gesichtspunkten auf die Weiße (Über-)Lebensstrategie eingegangen. Dabei wird nicht das Ziel verfolgt, die europäische Kolonialgeschichte im Detail wiederzugeben, sondern die Markierung der wichtigsten Aspekte im Bezug auf die Weiße Überlegenheitstaktik vordergründig zu behandeln.⁴ Der Ausdruck (Über-)Lebensstrategie soll darauf aufmerksam machen, dass die Darstellung der Weißen Geschichtsschreibung in der Schule und der Öffentlichkeit verharmlost und als Lebensweise dargelegt wird, die infolge der Entdeckung neuer Territorien und der Verbreitung Weißer Zivilisation notwendig war (vgl. Ofuatey-Alazard 2015).

3.2.1 Weißsein im europäischen Kolonialismus

Der Begriff „Kolonialismus leitet sich von der lateinischen Wurzel *colonia* ab und bedeutet besiedeln, urbar machen, bebauen“ (Dietrich, Strohschein 2015, 114). Mit dem angeführten Zitat verweisen Dietrich und Strohschein (2015, 114) auf die Verharmlosung des Begriffs Kolonialismus. Es handelt sich dabei nicht um die Besiedelung noch unbewohnter Gebiete und das friedvolle Verbreiten der eigenen Kultur, sondern um die gewaltvolle Entmachtung, Ausbeutung und „Erweiterung des eigenen politischen Machtbereichs“ (ebd.). Die beiden Autorinnen sind der Auffassung, dass bis heute in den gängigen Wörterbüchern eine falsche Darstellung des Begriffes verwendet wird, der die dominanten Herrschaftsverhältnisse des Kolonialismus nicht richtig widerspiegelt (ebd.). Grundsätzlich erscheint es den Autorinnen jedoch als schwieriges Unterfangen, eine einheitliche Definition aufgrund der geschichtlichen Komplexität für den Begriff zu finden.

Obwohl es Ansätze gibt, die den Kolonialismus bereits in der Antike verorten, so werden im allgemeinen Verständnis die ersten kolonialen Praxen mit der beginnenden europäischen Expansion im Jahr 1492 gleichgesetzt (ebd.). Mit der Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus begann die europäische Machtausübung. Zu den wichtigsten Kolonialmächten

⁴ Da die Kolonialgeschichte lediglich überblicksmäßig aus Sicht der Critical Whiteness Studies wiedergegeben wird, wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit verfolgt. Dazu würde es einer Auseinandersetzung, die sich nur dieser Thematik widmet, bedürfen und kann daher im Rahmen dieser Masterarbeit nicht geleistet werden.

zählten Frankreich, Großbritannien, Spanien, Portugal und später auch Deutschland, die mit ihren Kolonien mehr als drei Viertel der Erde einnahmen (Nünning 2001, 317). Die Plantagenökonomie, die sich ab dem 17. Jahrhundert durchsetzte, ermöglichte den europäischen Kolonialmächten den Menschenhandel durch Verschleppung und Versklavung zu vergrößern (Arndt 2015, 114). Durch die Ausbeutung von Afrikaner*innen wurde die europäische Wirtschaftskraft gestärkt, was letztendlich zum Aufstieg Europas führte (ebd., 114f.). Aber nicht nur große Teile Afrikas wurden gewaltvoll übernommen und ausgebeutet, sondern auch Teile Asiens, Amerikas und Australiens (Kendall 2013, 24). Die Machtausübung europäischer Kolonist*innen⁵ hat dazu beigetragen, dass viele Millionen People of Color ermordet, seelisch und körperlich gefoltert, vergewaltigt, beraubt und deren Territorien in Besitz genommen wurden (Ofuatey-Alazard 2015, 136). Die Beteiligung Deutschlands hat die europäische Expansion in Bereichen der Forschung, dem Ausbau und dem transatlantischen Handel mit Menschen unterstützt. Im späten 19. Jahrhundert, wo der afrikanische Kontinent größtenteils unter den Kolonialmächten aufgeteilt wurde, erhob auch Deutschland Anspruch auf Kolonien und erhielt diese (Arndt 2015, 115). Mit dem Versailler Vertrag von 1919 wurde die deutsche Kolonialherrschaft beendet, obwohl auch danach noch koloniale Bestrebungen zu erkennen waren (ebd., 117).

Im Zuge der Kolonialpolitik wurde eine Weiße (Über-)Lebensstrategie konstruiert und durchgesetzt, mithilfe derer es möglich war, derartig viele Menschen zu versklaven. Die europäische Expansion wurde im 16. und 17. Jahrhundert unter dem Schlagwort der Zivilisationsmission geführt, wodurch die Höherwertigkeit der Kolonisator*innen und die Minderwertigkeit der Kolonisierten festgelegt wurde (ebd.). Die europäischen Kolonist*innen handelten im Glauben, dass es ihre Pflicht sei, jene Menschen zu zivilisieren und drängten ihnen die jeweilige Kultur und Sprache auf (Kendall 2013, 24). Weißsein gewann im Laufe der Kolonialisierung immer mehr an Bedeutung und hat unter anderem zur Homogenisierung der Kolonist*innen beigetragen (Wollrad 2005, 59). Es wurde als Besitz gehandhabt, der auch den Ärmsten zustand und als unverlierbar galt (ebd.). Die Identifikation von Weißsein mit Macht und Überlegenheit und Schwarzsein mit Minderwertigkeit und Rückständigkeit setzte sich immer mehr durch (ebd., 61). Es entstand der Mythos, dass es sich bei Afrikaner*innen und allen anderen Opfern des Kolonialismus um grausame und kannibalische Wilde handelte, die „im Grenzbereich zwischen Vielleicht-Menschen und Tieren angesiedelt wurden“ (ebd.).

⁵ Es wird hier bewusst von Kolonist*innen gesprochen, da auch Weiße Frauen einen erheblichen Anteil zur Unterdrückung von People of Color beigetragen haben (Wollrad 2005, 89ff.).

Auf der Grundlage, dass es sich bei Afrikaner*innen nicht um vollwertige Menschen handelte, konnte eine Rechtfertigungsideologie greifen, die die Versklavung und Verschleppung verständlich machte (ebd.).

Basierte die Abwertung Nicht-Weißer Menschen bis zum Ende des 17. Jahrhunderts auf einem Mythos, so änderte sich ab dem 18. Jahrhundert mit dem Aufkommen der „Rassentheorien“ der Blickwinkel grundlegend (ebd., 62). In der Zeit der Aufklärung wurde der Mensch im Mittelpunkt des Universums positioniert (ebd.). Ein neues Weltbild, das alle naturhaften Phänomene widerspruchsfrei darlegen sollte und stellvertretend für die Weiße männliche Elite stand, wurde entworfen (ebd.). Die „Rassentheorien“ wurden vor allem von wichtigen Philosophen wie John Locke, David Hume, Immanuel Kant⁶ u.v.m. gestützt und mit angeblich naturwissenschaftlichen Beweisen untermauert (Arndt 2015, 117; Wollrad 2005, 62ff.). So war Locke davon überzeugt, dass Schwarze zwar „belebt (seien; Anm.d.V.), aber ohne Seele und mithin keine Menschen“ sind (Wollrad 2005, 62). David Hume sah Schwarze der Gattung Mensch zwar zugehörig, jedoch befanden sich diese in der Hierarchie ganz am Rande (ebd., 64). Auch er war von der Weißen Überlegenheit überzeugt und assoziierte diese mit Zivilisation, Kunst und Wissenschaft (ebd., 65). Schwarze Menschen waren seiner Ansicht nach nicht in der Lage Genialität aufzuzeigen und stellten den dringenden Gegensatz zur Weißen Elite dar. Aus diesem Grund empfand er es als gerechtfertigt, sie zu versklaven und in den Dienst Weißer Menschen zu stellen (ebd.). Immanuel Kant fungierte in Bezug auf die „Rassentheorie“ als einer der wichtigsten Vertreter (ebd.). Obwohl er davon ausging, dass vier „Rassen“ existieren, gab es für ihn zwei „Haupttrassen“, die der Schwarzen und die der Weißen (ebd., 65f.). Zudem verwendete er nicht nur die Farben Schwarz und Weiß zur Beschreibung von Menschen, sondern auch Rot und Gelb (ebd., 66). An oberster Stelle stand für ihn die Demonstration Weißer Vollkommenheit durch die Abwertung Schwarzer Menschen, die er mit reichlichen Belegen stützte (ebd.). Die Aufklärung muss daher als Zeit gesehen werden, in der ausschließlich Weißsein mit Vernunft, Zivilisation, Christentum und unbestrittener Macht assoziiert wurde (ebd., 67). Von nun an galt: „Racism was the norm. ... One could say that European expansionism created a transnational white polity, a virtual community of people linked by their citizenship in Europe at home and abroad ... and constituted in opposition to their indigenous subjects“ (Mills 2012, 97).

⁶ An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass die genannten Philosophen die Vorstellung unterstützt haben, dass Weiße Menschen gegenüber Schwarzen Menschen höherwertig sind und nicht als Begründer der „Rassentheorien“ angesehen werden sollten.

3.2.2 Der Prozess des Weiß-Werdens

Mit der Behauptung, dass ausschließlich Weiße Menschen zivilisiert und mit Vernunft ausgestattet wären, konnte sich die Weiße Rechtfertigungsideologie in der breiten Masse durchsetzen. Damit keine Zweifel daran aufkommen konnten, wurden zusätzlich fiktive wissenschaftliche Beweise vorgelegt. Weißsein galt daher als elementarer Status. Wurde Weißsein zuallererst als unverlierbar betrachtet (Wollrad 2005, 59), so zeigte sich im Laufe des Kolonialismus jedoch, dass Weißsein als nicht statische Kategorie an- und auch aberkannt werden konnte (ebd., 73). Die Veränderbarkeit von Weißsein wurde zum einen zur Aufrechterhaltung der Rechtfertigungsideologie genutzt, denn die Geschichte hat gezeigt, dass auch Nicht-Weiße Menschen wie es die Ägypter*innen waren, wissenschaftlichen Glanzleistungen hervorbrachten (ebd.). Die ägyptische Hochkultur mit der komplexen Berechnung und Bauweise der Pyramiden konnte nicht mit der Rechtfertigungsideologie vereinbart werden, weshalb Ägypter*innen von nun an als Weiß betrachtet wurden. Allerdings wurde im Weiteren argumentiert, dass es nur durch die Ansiedlung der kaukasischen „Rasse“ (womit Weiße Menschen gemeint waren) möglich war, eine solche Meisterleistung zu vollbringen (ebd., 74). Die Gefahr, dass die „Rassentheorien“ an Glaubwürdigkeit einbüßen würden, wurde durch das Weißmachen der Ägypter*innen abgewendet und der koloniale Diskurs konnte fortgeführt werden.

Weißsein war aber auch an politische Interessen und sozio-ökonomische Bedingungen geknüpft, wodurch einer Gruppe von Menschen das Weißsein zugesprochen, aber im Umkehrschluss auch abgesprochen werden konnte (ebd., 73). Europa galt grundsätzlich als Weißer Kontinent, manche europäischen Bevölkerungsgruppen wurden jedoch nicht von Beginn an als Weiß betrachtet (ebd., 74). Am Beispiel der Ir*innen wird sehr deutlich sichtbar, wie dieser wandelbare Status von Weißsein nach Belieben geändert werden konnte. Ir*innen wurden bereits vor der Zeit des Kolonialismus in Europa durch die Assoziation mit wild und unzivilisiert zu Nicht-Weißen Menschen degradiert (ebd.). Mit der Einwanderung in die USA aufgrund der großen Hungersnot in Irland, hat sich deren Status nicht verbessert, denn sie wurden erneut Weißen Menschen untergestellt (ebd.). Einige Weiße vermuteten sogar, dass Ir*innen aus Afrika stammten und behandelten sie dementsprechend (ebd., 75). Die Degradierung ihres Status wurde durch die fehlende Bildung bestätigt, wodurch sie im untersten Arbeitssektor wie Schwarze Menschen arbeiten mussten (ebd.). Um ihren Status zu ändern, in der Hoffnung ein besseres Leben zu führen, haben sie Weißes Verhalten nachgeahmt, indem sie Schwarze Menschen aufgrund ihrer Minderwertigkeit nicht nur tätlich angegriffen, sondern sich ebenso für die Sklavenhaltung ausgesprochen haben (ebd.). So

gelang es ihnen nach und nach, sich den Status als Weiße Menschen zu erkämpfen, obwohl sich an den ökonomischen Bedingungen erstmals nichts änderte (ebd.). Die Weiß gewordenen Ir*innen haben ihren Status als Weiße mit allen Mitteln verteidigt, indem sie weiterhin gegen Schwarze Menschen vorgingen und gegen andere Nicht-Weiße Menschen ankämpften (ebd.). Die Anerkennung des Weißseins irischer Migrant*innen wurde daher unter anderem aufgrund des Praktizierens und der Aufrechterhaltung Weißer Dominanzverhältnisse gerechtfertigt. Das Beispiel der Ir*innen verdeutlicht die immense Bedeutung des Weißen Status, da sie mit allen Mitteln um die Erlangung des Weißseins kämpften.

War die Weiße Dominanz in Gefahr, konnte der Weiße Status auch wieder abgesprochen werden. Von 1848-1860, in der Zeit des Goldrausches, immigrierten rund 41.000 chinesische Migrant*innen in die USA, welche zu Beginn herzlich willkommen geheißen wurden (Kendall 2013, 56). Als die Goldressourcen jedoch knapper wurden, änderten sich die Machtverhältnisse schlagartig (ebd.). Chines*innen mussten im Unterschied zu Weißen steuerliche Abgaben zahlen, bekamen weniger Gehalt und mussten die gefährlichsten Berufe annehmen (ebd.). Der Höhepunkt der Abwertung chinesischer Migrant*innen begann 1876 als eine staatliche „Anti-Chinese Union“ gegründet und 1879 die rassistische Diskriminierung im Staatsvertrag niedergeschrieben wurde (ebd.). Ähnlich erging es Japaner*innen und Koreaner*innen ab 1905, denen aufgrund ihres undefinierten Status – sie waren weder Weiß noch Schwarz – kein Pass ausgestellt wurde (ebd., 57). Auch Mexikaner*innen wurden zuerst als Billig-Arbeitskräfte in die USA geholt und eingebürgert (ebd.). Als sie während der Großen Depression jedoch nicht mehr gebraucht wurden, wurden 400.000 mexikanische Migrant*innen, wobei mehr als die Hälfte bereits amerikanische Staatsbürger*innen waren, gewaltvoll gezwungen zurück nach Mexiko zu gehen (ebd., 58). Aber nicht nur die erwähnten Migrant*innengruppen wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Herrschaftsanspruch Weißer Menschen konfrontiert, sondern auch griechische, italienische, jüdische und serbokroatische Migrant*innen waren von den Ausschlusspraxen und der rassistischen Abwertung betroffen (Barrett, Roediger 2012, 41f.). Wie an den genannten Beispielen zu erkennen ist, war das oberste Ziel Weißer Menschen die Aufrechterhaltung des Weißen Herrschaftsanspruches. Mithilfe rassistischer Diskriminierung hatte die Weiße Elite die Macht je nach Belieben zu entscheiden, wer als Weiß galt und wem das Weißsein wieder abgesprochen werden musste, um in der Hierarchie weiterhin an erster Stelle zu stehen.

3.3 Die Entstehung der Critical Whiteness Studies

Wie im vorigen Abschnitt dargelegt werden konnte, ist die Konstruktion des Weißseins untrennbar mit dem Kolonialismus verbunden. Durch die gewaltvolle Inbesitznahme großer

Teile Afrikas, Asiens, Amerikas, Australiens und Neuseelands und der Ausbeutung und Versklavung von Millionen von Menschen wurde ein Weißer Herrschaftsanspruch erschaffen, der über Jahrhunderte hinweg aufrecht erhalten werden konnte und bis heute fortwirkt. Wie diesem Weißen Machtanspruch entgegen gewirkt wurde und wird – zumindest in der akademischen Auseinandersetzung mit der Thematik – ist Gegenstand dieses Kapitels.

3.3.1 Die Wurzeln der Critical Whiteness Studies

Die Entstehung der Critical Whiteness Studies wird oft fälschlicherweise in den 1990er Jahren datiert, wo einige namhafte Vertreterinnen wie Morrison oder Frankenberg die ersten Studien hervorbrachten und Weißsein ins Zentrum der Analyse rückte (Walgenbach 2008, 46). Entgegen dieser Annahme, erklärt hooks (1992, 165) in ihrem Buch „Black looks: race and representation“, dass Weißsein bereits im Kolonialismus zu einem analysierenden Gegenstand, der kritisch hinterfragt wurde. Die Notwendigkeit Weißsein zu analysieren, wurde in der Sklaverei begründet (ebd.). Schwarze Menschen produzierten ein Wissen über Weiße Menschen und tauschten dieses Wissen untereinander aus (ebd.). Wichtige Informant*innen waren vor allem Schwarze, die in Weißen Haushalten arbeiteten und einen tieferen Einblick in das Leben Weißer Menschen hatten (ebd.). Durch detaillierte Beobachtungen wurde ein Wissen geschaffen, dass ausschließlich verbal weitergegeben wurde und sich für das Überleben in einer Weiß-dominierten Gesellschaft als essentiell erwies (ebd.). Als Überlebenswissen fungierte es vor allem aus dem Grund, dass daraus Anweisungen entstanden, die Auskunft darüber gaben „wie man Weiße ansprechen solle, wohin man sehen solle, während man mit Weißen sprach, welche Antworten auf welche Fragen empfehlenswert wären usw.“ (Eggers 2005, 19).

Im beginnenden 20. Jahrhundert wurde dieses Wissen in Form von Romanen, Essays und Theaterstücken öffentlich gemacht (Wollrad 2005, 33). Du Bois, Baldwin, Walker, hooks und Morrison, um nur einige der Bekanntesten Forscher*innen zu nennen, haben den Grundstein zur Betrachtung von Weißsein als Konstruktion im Zusammenhang mit den Erfahrungen Schwarzer Menschen im amerikanischen Raum gelegt (ebd.). In den 1990er-Jahren begann die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Weißsein und all seinen Konstruktionen, wodurch das Interesse an der Disziplin stetig wuchs (ebd.). Grundlegend für die Erforschung von Weißsein war jedoch der „Rückbezug auf Schwarze Wissensproduktionen“, da die Erkenntnisse auf den Schwarzen Traditionen basierten (ebd.). Angestoßen wurde die Diskussion rund um das Weißsein aber auch von Schwarzen Feministinnen in den 1970er-Jahren, die im großen Stil die antirassistische Arbeit Weißer Frauen kritisierten (ebd.). Sie forderten die Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein und die Miteinbeziehung

anderer Gewaltachsen wie Sexismus usw. (ebd., 33f.). Im Zuge der wissenschaftlichen Etablierung wurde vermehrt auch die Befürchtung laut, dass sich ein Studiengang wie „white studies“ durchsetzen könnte, dessen Fokus nicht mehr auf der Weißen Vorherrschaft liegt und stattdessen die Perspektiven Weißer Menschen in den Vordergrund stellen würde (ebd., 36). Aus diesem Grund hat sich unter anderem Roediger (2002, 15) dafür ausgesprochen, von den „critical studies of whiteness“ zu sprechen.

Im Laufe der Jahre haben sich nach Wollrad (2005, 37ff.) einige Ansätze mit dem Weißsein beschäftigt, woraus innerhalb der Critical Whiteness Studies zwei unterschiedliche Richtungen entstanden sind: die New Abolitionists und die Critical Pedagogy of Whiteness. Obwohl die beiden Richtungen nicht zu vereinen sind, hat sich dennoch ein gemeinsamer Analyserahmen entwickelt: Konsens herrscht darüber, dass Weißsein markiert und die Homogenisierung Weißer Menschen aufgehoben werden muss (ebd., 40). Dadurch gelingt es, alle Menschen innerhalb der rassistisch strukturierten Gesellschaft zu positionieren (ebd.). Des Weiteren muss Weißsein zwingend als gesellschaftliches Konstrukt betrachtet und gleichzeitig auf die Instabilität und Veränderbarkeit dessen hingewiesen werden. Nicht zuletzt muss Weißsein im Hinblick auf die ungleiche Verteilung von Privilegien bedacht werden (ebd., 41). Obwohl die beiden Richtungen in der Herausarbeitung einiger grundlegender Aspekte wichtige Theoriearbeit im Rahmen der Critical Whiteness Studies geleistet haben, wurden die Ansätze hinsichtlich der selbst zugeschriebenen Definitionsmacht auch stark kritisiert (ebd., 42).

3.3.2 Die Critical Whiteness Studies im deutschsprachigem Raum

Die in den USA wurzelnden Critical Whiteness Studies sind auch im deutschsprachigen Raum angekommen, obwohl sich die Rezeption bisher eher gering gehalten hat (Röggla 2012, 41). Ein Grund dafür liegt an der falschen Wahrnehmung, dass der Forschungsansatz im amerikanischen Raum verortet wird (ebd.). Wollrad (2005, 49) schreibt diesbezüglich, dass sich Weißsein „im Unterschied zum angloamerikanischen Raum ... in Deutschland nicht in der Krise (befindet; Anm.d.V.) – im Gegenteil: Seine Stabilität wird über hegemoniale Diskurse gesichert, die Weißsein als Initiator von Rassifizierungsprozessen unsichtbar machen, indem sie die Existenz eines Denkens und Wahrnehmens entlang von ‚Rasse‘ überhaupt leugnen“ (Hervorhebung im Original). Im deutschsprachigen Raum herrscht daher der Irrglaube der Chancengleichheit und Gleichbehandlung aller Individuen, wodurch der Weiße Herrschaftsanspruch negiert wird. Maßgeblich dazu beigetragen hat Wollrad (ebd., 49f.) zufolge, die hegemoniale Rassismusforschung durch die „Ausblendung kolonialer Kontinuitäten und der damit verbundenen Lebendigkeit von ‚Rasse‘-Ideen“, die bis in die

Gegenwart fortwirken und die Weiße Normativität tabuisieren (Hervorhebung im Original). Piesche (2005, 16f.) ist der Überzeugung, dass „die Dekonstruktion der hegemonialen *weißen* Positionalitäten ... eine Kontextualisierung von Weißsein in historisch verankerten und reflektierten Zusammenhängen“ benötigt und nur mithilfe Schwarzer Forschungsperspektiven aufgezeigt und gleichzeitig aufgebrochen werden kann (Hervorhebung im Original). Die Miteinbeziehung Schwarzer Perspektiven ist vor allem deshalb grundlegend, da sich auch im deutschsprachigen Raum ein Wissen von Schwarzen über das Weißsein, die Verhaltensweisen Weißer Menschen und der Weißen Vorherrschaft angesammelt hat (Wollrad 2005, 43). Um Weißsein in seiner gesamten Wirkungsweise zu verstehen, ist daher die Auseinandersetzung im postkolonialistischen Referenzrahmen unabdingbar, da der Begriff in seiner gesamten Historizität betrachtet werden muss.

3.3.3 Postkolonialismus als Referenzrahmen von Weißsein

Die kolonialen Praktiken und Diskurse haben die Ausbeutung und Unterdrückung von People of Color jahrhundertlang aufrechterhalten und Spuren bis in die Gegenwart hinterlassen (Ha 2015, 177). Die Auswirkungen auf die heutige Zeit werden im Ungleichgewicht der Globalisierung und den daraus resultierenden sozialen Konflikten sichtbar und sind auf die koloniale Expansion, die ungleiche Machtverteilung zugunsten des Westens und auf die „kapitalistischen Ungleichheitsstrukturen der Weltökonomie“ zurückzuführen (ebd.). Die ungleichen Machtverhältnisse, sozialen Hierarchien, historischen Entwicklungen usw. sind Gegenstand der Analyse im Postkolonialismus (ebd.). Der Postkolonialismus bietet einen analytischen Rahmen, in dem koloniale Erfahrungen, soziale und politische Ausgrenzung sowie rassistische Praktiken verstanden werden können (ebd.). Mit dem Begriff postkolonial wird nicht nur ein „chronologischer Epochenbegriff“, mit welchem „Prozesse der formalen Dekolonialisierung, die zur Entstehung unabhängiger ‚post-kolonialer Staaten‘ in Asien, Afrika, den Amerikas und Australien/Ozeanien führte“ bezeichnet, sondern beschreibt als Adjektiv vor allem eine kritisch-analytische Kategorie (ebd., 178f.; Hervorhebung im Original).

Weißsein in einem postkolonialen Verständnis geht nach Wollrad (2005, 421) mit fünf Implikationen einher: Durch den Referenzrahmen wird Weißsein zwar zum Gegenstand der Forschung gemacht, jedoch unter der Berücksichtigung, dass Weißsein nicht eine Metakategorie, sondern lediglich eine von vielen Gewaltachsen darstellt. Die zweite Implikation weist auf Weißsein als relationale Kategorie hin, wodurch auch die Konstruktion von Schwarzsein in den Fokus rückt (ebd.). Weißsein im Verständnis eines postkolonialen Referenzrahmen muss drittens in „spezifische Zeit/Räume“ eingebettet werden, indem gefragt

wird, wann, wo und in welchen Zusammenhängen Weißsein markiert wurde und welche rassistischen Praktiken damit einhergingen (ebd.; Hervorhebung im Original).

Der postkoloniale Referenzrahmen bietet die Möglichkeit, Weißsein unter einer erkenntniskritischen und gesellschaftskritischen Dimension zu betrachten (ebd., 422). Durch die erste Dimension wird Weißsein als Konstrukt wahrgenommen, dass geschaffen wurde, um Weiße Herrschaft und die damit verbundenen Privilegien aufrechtzuerhalten. Die zweite Dimension konzentriert sich auf Weißsein als reale Norm, die in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Beziehungen, Institutionen und in kulturellen Praktiken und Wissen eingeschrieben ist (ebd.). Die fünfte Implikation verweist auf den Aspekt, der im vorigen Kapitel durch Piesches Kommentar (2005, 16f.) erläutert wurde: Der Beginn postkolonialer Perspektiven wird durch den Wissenskorpus Schwarzer Erfahrungen und Publikationen gekennzeichnet, weshalb dieses Wissen als Grundlage der Critical Whiteness Studies gehandhabt werden muss, um den hegemonialen Diskurs aufzubrechen (ebd.).

3.4 Die Wirkungsweise des Weißsein

In den vorangegangenen Abschnitten konnte bereits aufgezeigt werden, dass die Markierung und Analyse des Weißseins als hegemonialer Machtanspruch zentral für die Critical Whiteness ist. Durch die Markierung verliert Weißsein seinen unantastbaren Status und wird sichtbar (Frankenberg 1993, 6). Das Ziel ist ein Perspektivenwechsel, weg von der Konstruktion Anderer (Schwarzer, Homosexueller, Frauen uvm.) und hin zur Dekonstruktion der Norm, dem Weißsein (Walgenbach 2008, 45). Frankenberg (1993, 6) argumentiert in ihren Ausführungen treffend: „To speak of whiteness is, I think, to assign everyone a place in the relations of racism. It is to emphasize that dealing with racism is not merely an option for white people – that, rather, racism shapes white people’s lives and identities in a way that is inseparable from other facets of daily life”. Durch die Markierung und das Sichtbarmachen wird auch Weißsein Teil der rassistisch strukturierten Realität und kann zum Gegenstand einer kritischen Analyse gemacht werden.

Um noch einen tieferen Einblick in die Thematik der Critical Whiteness Studies zu geben, wird in den folgenden Kapiteln die Wirkungsweise von Weißsein im Mittelpunkt der Ausführungen stehen.

3.4.1 Weißsein als unsichtbare Norm

Weißsein gilt im deutschsprachigen Raum als selbstverständliche, aber gleichzeitig unausgesprochene Norm (Wollrad 2005, 11). Fragt man beispielsweise deutsche Personen, wie sie sich selbst beschreiben würden, werden die unterschiedlichsten Zuordnungen genannt

(Wachendorfer 2002, 88). Dabei können der Beruf, das Geschlecht, der Familienstand, das Alter, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion, die sexuelle Orientierung u.v.m. erwähnt werden, weil sie für die befragten Personen bedeutend sind (ebd.). Mit großer Wahrscheinlichkeit wird Weißsein in der Beschreibung nicht vorkommen, da es für die Personen nicht relevant ist (ebd.). Den Grund, warum Weiße Menschen ihrem Weißsein keinerlei Beachtung schenken, sieht Wachendorfer (ebd.) darin, dass Weißsein als Selbstkonzept nicht bewusst vorhanden ist. Das eigene Weißsein wird nicht thematisiert und mündet im Irrglauben, dass alle Menschen gleich sind (ebd., 89). Demnach müsste auch Schwarzsein nicht thematisiert werden, was nicht der Fall ist (ebd.). Es muss also als Hinweis verstanden werden, dass Weiß die Norm und Schwarz eine gekennzeichnete Abweichung der Norm darstellt. Die Dethematisierung des eigenen Weißseins verweist auf die damit verbundenen hegemonialen Imaginationen, die in der Gesellschaft fest verankert sind (Wollrad 2005, 12). „Das Aufwachsen in herrschaftlich/*weißen* Strukturen formt Menschen ..., da sie sich in ihren Kindergärten, Schulen, Universitäten, Ausbildungsstätten, den Medien, auf den Straßen, in den Verkehrsmitteln, staatlichen Institutionen, kurz: in allen Bereichen und Lebenssphären ... spiegeln und wiederfinden können“ (Schwarzbach-Apithy 2005, 253; Hervorhebung im Original). Weiße Menschen werden in ihrem alltäglichen Leben nicht mit ihrem Weißsein konfrontiert, da das gesellschaftliche Leben der Norm angepasst ist und sie damit aufwachsen (ebd., 15). Wollrad (ebd., 15f.) verweist in diesem Zusammenhang auch auf diverse Kinderbücher, die das Weißsein als einzig wahre Norm hervorheben und zur Identifikation mit Weißsein beitragen.

3.4.2 *Weiße Privilegien*

Als gesellschaftliche Norm geht Weißsein mit unterschiedlichen Privilegien einher, wobei diese für Weiße Menschen als solche nicht erkannt werden, sondern Teil ihrer Normalität sind (Wachendorfer 2002, 92f.). Privilegien sind für diejenigen, die mit Zugang zu Macht und Ressourcen aufgewachsen und ausgestattet sind, nicht sichtbar (Kendall 2013, 22). Durch den privilegierten Status werden Weißen Menschen Vorteile verschafft und People of Color mit Nachteilen konfrontiert (Davis, Wildman 2012, 111). McIntosh⁷ (2012, 121) hat sich ausführlich mit Weißen Privilegien auseinandergesetzt und ist davon überzeugt, dass Weiße Menschen behutsam lernen ihre Privilegien nicht wahrzunehmen. Sie vergleicht den Besitz von Privilegien mit einem Rucksack, der vollbepackt mit „special provisions, maps,

⁷ Peggy McIntosh (2002, 121) kritisiert in ihrem Beitrag ebenso den privilegierten Status von Männern gegenüber Frauen.

passports, codebooks, visas, clothes, tools and blank checks“ ist (ebd.). Als ihr zum ersten Mal bewusst wurde, dass auch sie mit vielen Privilegien ausgestattet ist, hat sie versucht ihre persönlichen Privilegien zu identifizieren und hat diese anschließend in einem Katalog zusammengefasst (ebd., 122). Dabei müssen ihrer Ansicht nach auch andere Faktoren wie beispielsweise die religiöse und ethnische Zugehörigkeit berücksichtigt werden, da diese ineinandergreifen und in ihrer gesamten Wirkungsweise verstanden werden müssen (ebd.). Einige dieser identifizierten Privilegien sollen an dieser Stelle Erwähnung finden (ebd., 122f.):

- „I can if I wish arrange to be in the company of people of my race most of the time“.
- “I can turn on the television or open to the front page of the paper and see people of my race widely represented”.
- “I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race.”
- “Whether I use checks, credit cards, or cash, I can count on my skin color not to work against the appearance of financial reliability”.
- “I am never asked to speak for all the people of my racial group”.
- “I can easily buy posters, postcards, picture books, greeting cards, dolls, toys, and children’s magazines featuring people of my race”.

Durch die Auflistung ihrer Privilegien hat McIntosh (ebd., 123) ein Bewusstsein für die eigenen Privilegien geschaffen, das vorher nicht vorhanden war. Die Beschäftigung hat vor allem gezeigt, dass es sich bei Weißen Privilegien oftmals um Alltäglichkeiten handelt, die auf dem Machtaspekt von Weißsein und dessen Norm gründen (ebd., 124).

Der Auftrag der Critical Whiteness Studies wurde in diesem Kapitel klar aufgezeigt: Weißsein als Norm und Besitz von Privilegien muss bewusst hervorgehoben werden, damit die rassistischen Strukturen und Prozesse innerhalb einer Gesellschaft sichtbar werden. In den Ausführungen konnte dargelegt werden, dass die Betrachtung Weißer hegemonialer Dominanzverhältnisse im Rahmen postkolonialer Kritik in den Fokus gerückt werden muss, um nicht nur im akademischen Rahmen analytisch bearbeitet werden zu können, sondern auch im breiten öffentlichen Diskurs ins Bewusstsein vorzudringen. Dass es sich dabei um ein schwieriges Unterfangen handelt, wurde zwar nur beiläufig, aber unter anderem durch den Aspekt der medialen Darstellung von Weißsein im Fernsehen, in Zeitungen, Lehrbüchern sowie ganz allgemein im öffentlichen Bereich ersichtlich, der einen erheblichen Teil zur

Aufrechterhaltung und Identifikation von Weißsein beiträgt, indem Normalität dauerhaft reproduziert wird. Kerner (2013, 290) merkt an dieser Stelle an, dass durch die Bewusstmachung und Markierung die hegemonialen Dominanzverhältnisse allerdings nicht überwunden werden können, sondern eher als „*Ausgangspunkt* für umfassendere antirassistische Aktivitäten“ betrachtet werden müssen (Hervorhebung im Original). Zudem kritisiert sie, dass die Critical Whiteness Studies Rassismen zu stark auf der individuellen und emotionalen Ebene thematisieren, indem diese auf „Wahrnehmungen, Einstellungen, Emotionen und persönliche Interaktionen reduziert“ werden (ebd., 287f.). Die Critical Whiteness Studies schaffen einen Raum, indem Rassismen markiert und analysiert werden und in welchem über rassistische Erfahrungen gesprochen werden kann, aber es fehlt an konkreten Maßnahmen, die strukturelle und institutionelle Rassismen bekämpfen (ebd.). Der Ansatz der Critical Whiteness Studies zeigt eine alternative Perspektive in der Rassismusforschung auf, wie alltäglich rassistische Strukturen entlarvt werden können und versucht mithilfe des Postkolonialen Referenzrahmens ein Verständnis dafür zu schaffen, inwiefern koloniale Machtpraxen auch in der Gegenwart fortwirken.

4. Orient vs. Okzident

Bei der Definition von Rassismus wurde ersichtlich, dass sich dieser auch nur gegen bestimmte Gruppen richten kann, wie es auch beim antimuslimischen Rassismus der Fall ist. Wie der Name schon erkennen lässt, handelt es sich dabei um einen Rassismus, der sich gezielt gegen muslimische Angehörige wendet. Im Beitrag von Ajanovic und Mayer (2015, 76) wird aufgezeigt, dass antimuslimischer Rassismus in Österreich weit verbreitet ist und für parteipolitische Zwecke genutzt wurde und wird. Türkische Bürger*innen zählen in Österreich zur drittgrößten Gruppe ausländischer Staatsangehöriger (Statistik Austria 2016, 9) und stellen unter der österreichischen Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit 60% eine sehr große Gruppe dar (ebd., 26). Zudem sind Menschen mit türkischem Migrationshintergrund unter den in Österreich lebenden Muslimen zahlreich vertreten (Pelinka 2013, 181). Es kann daher vermutet werden, dass jene Personen Opfer von antimuslimischem Rassismus sind. Eine Erhebung der Statistik Austria (2016, 98) bestätigte diese Annahme, indem festgehalten wurde, dass türkische Migrant*innen gegenüber anderen Befragten mit Migrationshintergrund signifikant häufiger von Benachteiligungen berichteten. Im Sinne der Critical Whiteness Studies muss antimuslimischer Rassismus daher als Ausdruck von Macht und Dominanz der Weißen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Menschen mit türkischem Migrationshintergrund verstanden werden. Alltägliche Diskriminierungen und

Benachteiligungen gegenüber Menschen mit türkischem Migrationshintergrund sind dem Abweichen von der Norm verschuldet und verweisen auf eine weniger privilegierte Stellung. Warum gerade Menschen mit türkischem Migrationshintergrund Opfer von antimuslimischem Rassismus werden, wird in den folgenden Kapiteln näher erläutert. Dabei werden aktuelle Debatten und Diskussionen veranschaulicht und ein grober geschichtlicher Überblick über die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich gegeben.

4.1 Der Islam und der Orientalismus

Kandil (2008, 93) schreibt in seinem Buch „Blockierte Kommunikation: Islam und Christentum“, dass es in den letzten Jahren vermehrt zur Fremdenfeindlichkeit gegenüber Türk*innen gekommen ist, die in Deutschland die zahlenmäßig größte Gruppe mit Migrationshintergrund darstellt. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Österreich, wo Menschen mit türkischem Migrationshintergrund immer wieder Opfer von Rassismus werden (ZARA 2015, 42ff.) Dabei wird jene Gruppe aufgrund der Kulturdifferenz mit Fremdheit assoziiert, was zu einem großen Teil auf die Zugehörigkeit zum Islam zurückzuführen ist (Kandil 2008, ebd.). Der Islam wird als Unterscheidungsmerkmal zwischen Orient und Okzident herangezogen und gewertet (ebd.). Als Erklärung für die wahrgenommene Kulturdifferenz und Andersartigkeit von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund führt Kandil (ebd., 96f.) den geringeren Stellenwert und ein unterschiedliches Verständnis von Religion in säkularisierten Gesellschaften, wie sie im westlichen Europa gelebt werden, an. In der islamischen Kultur ist die Religion nicht nur ein Teilaspekt von vielen, sondern ein markanter Pfeiler, nach dem die Menschen ihr Leben ausrichten (ebd.). Der alltägliche Wert der Religion zeigt sich nicht nur aufgrund des Tragen eines Kopftuches, was unmittelbar als religiöses Symbol wahrgenommen wird, sondern mitunter auch in der unterschiedlichen Ausübung der Geschlechterrollen (ebd., 97). Eben dieser Bezug zur Religion macht für Kandil (ebd.) einen entscheidenden Unterschied aus, an dem die kulturelle Andersartigkeit festgemacht wird. Hinzu kommt die politische Funktion des Islams, die in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat (ebd., 103). Kandil (ebd.) spricht von der Allzuständigkeit der Religion, die sich zur Ideologie entwickelt hat. Durch die aufkommende europäische Modernisierung, die in islamischen Gesellschaften Veränderungen hervorgerufen hat, wurde mithilfe des Islams versucht, angemessene Lösungen für die aufkommenden Probleme und Fragen zu finden (ebd.). Die Religion sollte dadurch „nicht zu einem von vielen ‚Subsystemen‘ der Gesellschaft“ degradiert werden (ebd.). Die Allzuständigkeit des Islams hat in der Bevölkerung nicht nur positive Zustimmung erfahren, sondern wurde ebenso von heftigen Auseinandersetzungen begleitet (ebd.). Kandil (ebd.) betont jedoch, dass vor allem

jene Menschen, die unterprivilegiert und benachteiligt waren, vom ideologischen Charakter des Islams profitierten. Die Politisierung des Islams muss daher als Gegenreaktion zur expandierenden europäischen Moderne und als Schutz der eigenen traditionellen Werte verstanden werden (ebd.). Attia (2007, 17) hat in seinem Beitrag ebenfalls dazu Stellung genommen und argumentiert, dass der Hauptkritikpunkt westlicher Gesellschaften am Islam, der auf die Verknüpfung von Politik und Religion zurückgeht und der Anspruch säkular zu sein, nicht mehr haltbar bzw. eingeschränkt ist. Westliche Gesellschaften greifen in den letzten Jahren vermehrt auf christliche Werte in der Politik zurück (ebd.). Bezugnehmend auf christliche Symbole, Feiertage und Institutionen wird von einer Leitkultur gesprochen, die staatlich gefördert und als selbstverständlich wahrgenommen wird (ebd.). Vergleichbare Angebote, die einen islamischen Hintergrund aufweisen, werden mit dem Stempel der Islamisierung versehen und als Gefahr für das Christentum empfunden (ebd.). Der islamische Fundamentalismus wird vor allem in den Medien mit Intoleranz, Fanatismus und Terrorismus assoziiert, wodurch den Bürger*innen westlicher Gesellschaften nur eine oberflächliche Darstellung der Ereignisse geboten wird (Kandil 2008, 104f.). Fehlende Erklärungen über den islamischen Glauben und oberflächliche Darstellungen über die traditionellen Werte islamischer Gesellschaften führen letztendlich dazu, dass sich ein bestimmtes Bild vom Islam in der westlichen Bevölkerung breit macht (ebd., 105). Dieses Scheinwissen über die Politisierung des Islams wirkt sich auch auf die in Österreich lebenden Muslim*innen aus, indem es an Akzeptanz mangelt und auch der Umgang mit ihnen von Intoleranz geprägt ist, indem sie stigmatisiert werden (ebd., 105f.). Der Islam bzw. Muslim*innen werden aufgrund dieser einseitigen Darstellung und fehlender Erklärungen in Europa zunehmend als Bedrohung der eigenen Gesellschaft erlebt.

Es wäre aber zu kurzfristig gedacht, würde man die vorhandenen Differenzen nur anhand der Religion bzw. einem unterschiedlichen religiösen Verständnis festmachen. Said (2009, 9) hat sich mit dem Phänomen des Orientalismus beschäftigt, womit die „Umgangsweise mit dem Orient, die auf dessen besonderer Stellung in der europäisch-westlichen Erfahrung beruht“ unter anderem gemeint ist. Said (ebd., 10f.) erklärt, dass zum Orientalismus die Orientalistik, also die akademische Disziplin, die sich mit speziellen und allgemeinen Fragen des Orients auseinandersetzt, und der Orientalismus im Sinne einer ontologischen und epistemologischen Unterscheidung zwischen dem Orient und dem Okzident, gehören. Das primäre Verständnis des Orientalismus liegt jedoch in seiner historischen Seite, womit „ein westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken“ verstanden wird (Said 2009, 11). Vorangetrieben wurde dieses Verständnis bis zum Zweiten Weltkrieg von den französischen

und britischen Mächten aufgrund ihrer Kolonialherrschaft und im weiteren Verlauf durch den Aufstieg Amerikas (ebd., 12). In seinem Buch behandelt er das Verhältnis zwischen Orient und Okzident und ermöglicht einen tiefen Einblick in die diversen Machtsymmetrien. Said (ebd., 10) ist der Ansicht, dass der Orient nicht nur der Ursprung europäischer Zivilisationen und Sprachen ist, sondern im Weiteren auch als das kulturelle Gegenüber Europas wahrgenommen wird. Er schreibt in diesem Zusammenhang, dass Europa „als sein Gegenbild, seine Gegenidee, Gegenpersönlichkeit und Gegenerfahrung zu definieren“ ist (ebd.). Er (ebd., 13) betont, dass es sich beim Orient als auch beim Okzident nicht um gegebene Tatsachen handelt, sondern diese beiden geographisch sowie kulturell getrennten Sphären als „eine Idee mit einer eigenen Geschichte und Denktradition, einer eigenen Symbolik und Terminologie“ verstanden werden müssen. Attia (2007, 5) vertritt denselben Standpunkt, wenn er festhält, dass *der Orient* und *der Islam* als gesellschaftliche Konstruktionsprozesse fungieren (Hervorhebungen im Original). Der Orientalismus stellt sich jedoch nicht als europäisches Hirngespinnst dar, sondern nimmt durch das Wissen von theoretischen sowie praktischen Regeln als westliche Sichtweise Gestalt an (ebd., 15). Die Entstehung von Orient- und Islambildern in westlichen Gesellschaften hat dazu beigetragen, dass die Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten mit Ablehnung und Abwertung reagiert (Attia 2007, 6). Die Beziehung zwischen dem Orient und dem Okzident basiert auf einem hegemonialen Macht- und Herrschaftsverhältnis (ebd., 14). Die hegemoniale Perspektive Europas wird vor allem in der Vorstellung, dem Orient überlegen zu sein, deutlich (ebd., 16). Geschichtliche Ereignisse haben dieses Bild vom Orient maßgeblich beeinflusst. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde ein Wissen über den Orient gesammelt, das sich nach und nach vermehrte und Europa als vorherrschende Macht positionierte (ebd., 53). Die höherwertige Position spiegelte sich auch im Bild des Orientalen wider, wenn man zur Beschreibung Adjektive wie „unvernünftig, verderbt (sündig), kindisch und *abartig*“ verwendete und die Menschen in klischeehafte Darstellungen presste (ebd., 53f.; Hervorhebung im Original). Die vorhandene Machtsymmetrie bestand solange die Kolonialherrschaft andauerte (ebd., 54). Trotzdem war der Orient nicht als Ganzes rückständig, da verschiedene kulturelle Elemente übernommen und durchaus als modern dargestellt wurden (ebd., 56f.). Es kam zu einer regelrechten Faszination des Orientalischen im europäischen Raum (ebd., 57). Dies wandelte sich und ab den 1950er-Jahren wurde der Orient als Bedrohung und Gefahr wahrgenommen (ebd., 37). Diese Wahrnehmung wurde auch von der medialen Darstellung aufgenommen und verbreitet, sodass die Entstehung eines klischeehaften und verzerrten Bilds über den Orient nicht zu verhindern war (ebd., 38).

Verschärft wurde dieses Bild durch den israelischen Konflikt, der auf europäischer Ebene das schmerzhafteste Schicksal Israels propagiert und eine einseitige Darstellungsweise begünstigt hat (ebd.). Kandil (2008, 14) erwähnt diesbezüglich, dass die europäische Unterstützung Israels für die arabischen Staaten mit großer Verbitterung aufgenommen wurde und das Verhältnis noch heute trübt. Zudem hat die mediale Darstellung dazu beigetragen, dass viele westliche Bewohner*innen eine Abneigung gegen die arabische Welt entwickelt haben, da dieser Konflikt zu einem Ringen zwischen dem Orient und dem Westen geworden ist (ebd., 15). Die Errichtung einer westlichen Festung inmitten der arabischen Welt muss als Ausdruck der europäischen Machtdemonstration betrachtet werden und lässt sich sehr gut in die Systematik des Orientalismus einordnen. Obwohl es wichtig ist, sich mit dem Orientalismus und dessen Wirkung auseinanderzusetzen, ist Said (2009, 60) davon überzeugt, dass das Denken in Kategorien und Schablonen in der Wissenschaft und Politik wie es über den Orient, aber ebenso über den Westen geschieht, die Polarisierung vorantreibt. Said (2009, 60) zufolge hat die Forschung rund um den Orientalismus zur Schwarzmalerei beigetragen, indem Klischeebilder über den Orient und die überlegene Stellung des Westens als wissenschaftliche Tatsachen abgehandelt werden und ein kritischer Blick zu kurz kommt.

Die Andersartigkeit des Islams und der Orientalismus sind im Bewusstsein vieler europäischer Bewohner*innen verankert und tragen auch gegenwärtig dazu bei, dass Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, wie Kandil (2009, 14ff.) aufgezeigt hat, mit Fremdheit assoziiert und in Schubladen gesteckt werden. Die Rolle der Medien ist dabei nicht zu unterschätzen, weil diese gewisse Klischeebilder immer wieder ins Bewusstsein der Menschen bringen. Im nächsten Kapitel wird daher aufgezeigt, welche Stereotype über das Türkische bzw. über Türk*innen in Österreich vorhanden sind.

4.2 Das „typisch“ Türkische - Ein Einblick in zahlreiche Stereotypen und Vorurteile

In Österreich lässt sich eine große Anzahl von Stereotypen und Redewendungen über den Islam und Türk*innen aufzeigen. Allgemein versteht man unter Stereotypen „in Worte oder Bilder gefasste verallgemeinerte Wahrnehmungen“, welche zur Orientierung dienen und im weiteren Sinne als Zeichen für Gruppen stehen, in welche Wahrnehmungen, Wertzuschreibungen und emotionale Konnotationen mit einfließen (Bergmann 2016, 80). Die Entwicklung von Stereotypen erfolgt nicht nur sozial über die Eltern, Schule und Massenmedien, sondern auch historisch (ebd., 81). Sie können positiver und negativer Natur sein, erweisen sich als resistent und haben vor allem die Stabilisierung von Gruppen und die Konstruktion von Identität bzw. Alterität zum Ziel (ebd.). Stereotype können daher eine

enorme Wirkung auf das Miteinander innerhalb einer Gesellschaft haben. Bevor auf aktuelle Stereotype über Türk*innen bzw. das Türkische eingegangen wird, werden zuvor einige Redewendungen, die unter anderem in österreichischen Wörterbüchern zu finden sind, thematisiert.

Ganz allgemein werden Türk*innen als Angehörige des türkischen Volkes oder als Einwohner*innen der Türkei gesehen (Zentrum Sprachwissenschaften 2008, 1146). Schlägt man im Wörterbuch „Alt-Wienerisch“ den Begriff Türk nach, so findet man zahlreiche Redensarten wie „dreinhaun wia-r-a T (Türke; Anm.d.V.)“, womit wild um sich schlagen gemeint ist und „rauk’n als wia-r-a T. (Türke; Anm.d.V.)“, womit auf einen maßlosen Zigarettenkonsum Bezug genommen wird (Schuster 1951, 170). Schuster (1951, 170) erwähnt jedoch, dass diese Redensarten nicht mehr gebräuchlich sind. Das Wort türkisch assoziiert man laut Schuster (ebd., 171) mit groß oder heftig, und es wird auch im Zusammenhang mit dem türkischen Grant in Verbindung gebracht. Die Redensart „wie ein an-/aufgemalter/gemalener T. (Türke; Anm.d.V.) dasitzen/-stehen/dreinschaun“ soll auf einen reglos, unbeholfenen, verblüfften Türken, der rauchend und mit überschlagenen Beinen auf Tabaktrafikschildern dargestellt wird, hinweisen (Zentrum Sprachwissenschaften 2008, 1146). Andere Redensarten wie „fluchen wie e. T. (Türke; Anm.d.V.)“, „Hab’n S’ kan Türk’n g’seg’n?“ verweisen wieder auf ein negatives Bild des Türkischen (ebd., 1147). Letzteres stellt eine spöttische Frage an jemanden dar, wobei die Suche vergebens ist (ebd.). Der*die Türke*in wird aber ebenso mit der Einführung des Maises in Mittel- und Westeuropa in Verbindung gebracht (ebd., 1145). Mit dem tirolerischen Ausdruck tirggn-götz wird auf eine Vogelscheuche hingewiesen (Schatz 1993, 668), ebenso bekannt ist der Begriff kruzitürken, der als fluchender Ausdruck vertraut ist oder Kümmeltürke, was abwertend für alter Türke oder Gastarbeiter steht (Zentrum Sprachwissenschaften 2008, 1149). Zudem findet sich eine zweite Bedeutung für den Wortstamm Türke, der für eine falsche Angabe oder Betrug steht (ebd., 1150). Nicht unbekannt ist auch die Bedeutung von Türkel, womit unter anderem ein lebhafter, derber Bub, aber auch ein minderwertiger Hund oder Köter gemeint sein kann (ebd., 1151). Auch die Türkei selbst wird mit einigen negativen Konnotationen verbunden. In allererster Linie wird damit das Land selbst gemeint und darüber hinaus mit dem Begriff Affentürkei, was auf eine ärmliche Gegend verweisen soll, assoziiert (ebd. 1150f.). Zu guter Letzt wird auch in der Redewendung „etwas sei getürkt“ auf die negative Konnotation mit dem Türkischen hingewiesen, wodurch die Unehrlichkeit von Türk*innen und als Gegenpart die Ehrlichkeit Weißer Menschen zum Ausdruck gebracht wird (Eggers 2005, 64).

Die Menge an Redewendungen zeigt zum einen auf, dass Vorurteile über das Türkische im österreichischen Raum sehr weit verbreitet sind und verdeutlicht zum anderen, dass in der öffentlichen Meinung ein ablehnendes Bild über Türk*innen gängig ist. Es wurde ersichtlich, dass einige der Redensarten aus dem vorigen Jahrhundert stammen und nicht mehr verwendet werden. Anhand der genannten Redewendungen wird deutlich, dass einige davon die Zeit überdauert haben und im täglichen Gebrauch Verwendung finden. Derartige Redewendungen setzen die angebliche Homogenität einer Gruppe voraus und begünstigen eine vereinfachende und einseitige Darstellung. Das Türkische wird aber nicht nur in Bezug auf eine eigenständige homogene Gruppe thematisiert, sondern ist ebenso Ausdruck der Homogenisierung über den Orient. Und im Gegenzug werden Stereotype über den Orient auf Türk*innen angewendet. Bauriedl (2007, 145) hat sich mit eben diesen Stereotypen auseinandergesetzt, und es haben sich unterschiedliche Motive herauskristallisiert. In ihren Ausführungen werden nicht nur Motive herangezogen, die die Lebensweise beschreiben, sondern ebenso die geographischen und physischen Gegebenheiten des Orients als homogener Raum behandelt, wobei an dieser Stelle nur ersteres Motiv Erwähnung findet. Die Mentalität des Orients beschreibt Bauriedl (ebd., 149) als stagnierend und erstarrt. Von der Stagnation sind sowohl die Kultur, die Gesellschaft als auch die Ökonomie betroffen, weshalb sie im Vergleich zu Europa als rückständig wahrgenommen werden (ebd., 149f.). Das europäische Demokratieverständnis, die gelebte Marktwirtschaft und das Geschlechterverhältnis fungieren unter anderem als die wichtigsten Pfeiler modernen Lebens und werden als Antithese zum Orient verstanden (ebd.). Die orientalische Frau wird nur hinsichtlich ihrer Verschleierung und ihrer häuslichen Tätigkeiten wahrgenommen (ebd., 148). Sie wird als Gefangene der eigenen islamisch-arabischen Kultur betrachtet und mit Fremdbestimmung assoziiert, weshalb sie das Gegenbeispiel der modernen europäischen Frau darstellt (ebd., 149). In diesem Zusammenhang hebt Attia (2007, 12) allerdings hervor, dass es weder im Westen noch im Orient Einigkeit über die „Rollenverteilung und Geschlechterverteilung innerhalb und zwischen den Geschlechtern und in den Familien“ gibt. Trotzdem wird das Geschlechterverhältnis im Orient als einheitlich vorgestellt (ebd.). Den Grund sieht Attia (ebd.) in der Funktion von Frauen als Kulturträgerinnen. Frauen werden als Repräsentantinnen der jeweiligen Kultur betrachtet und im Herrschaftskontext „zur Festigung der eigenen Dominanz aufgewertet“ (ebd.). Projiziert auf den Orient ist es verständlich, warum es zur Herausbildung eines patriarchalen Bildes des Arabischen bzw. Orientalen kommt und der Fokus auf der eingeschränkten und fremdbestimmten Lebensweise von Frauen liegt (ebd.). Dadurch wird auch die Diskriminierung von Muslim*innen gerechtfertigt

(ebd., 13). Die Kopftuchdebatte betont ebenfalls das Stereotyp der orientalischen Frau als Gefangene in der patriarchalen Struktur. Gemessen an westlich-europäischen, christlichen Werten wird der Aspekt, dass es Frauen gibt, die aus unterschiedlichen Gründen ein Kopftuch tragen *wollen*, schlichtweg negiert (ebd.; Hervorhebung durch die Verfasserin). Die Ablehnung von Kopftüchern erfolgt aus angeblich emanzipatorischen Gründen, dabei steht das Aufrechterhalten von westlichen „Körper- und Sexualitätskonzepte(n; Anm.d.V.) sowie Kleiderordnungen“ im Vordergrund (ebd.). Das Kopftuch wird aber nicht nur mit der Unterdrückung der Frau in Verbindung gebracht, sondern stellt ein religiöses Symbol dar, das wiederum auf die Unvereinbarkeit der islamischen und westlichen Welt verweist (Rommelspacher 2007, 254). Letztendlich hat sich in einigen Studien gezeigt, dass das Kopftuch nicht länger mit der Präsentation von traditionellen Werten einhergeht, sondern die Beweggründe im Tragen eines Kopftuches von jungen muslimischen Frauen ein Symbol der Eigenständigkeit als Frau und der religiösen Überzeugung sind (ebd., 253). Das Stereotyp der unterdrückten Frau lässt sich daher nicht mehr auf alle Frauen, die türkischen Migrationshintergrund haben, anwenden. In diesem Zusammenhang betont Rommelspacher (ebd., 255) nachdrücklich, dass die *bewusste* Entscheidung von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund, ein Kopftuch zu tragen, als Ausdruck vorhandener Freiheit betrachtet werden muss (Hervorhebung durch die Verfasserin).

Das Wissen über den Orient und die Lebens- und Verhaltensweisen von Türk*innen scheinen von der Unvereinbarkeit zwischen der islamischen und westlichen Welt überschattet zu sein. Eine objektive Betrachtung ist in dem scheinbar unlösbaren kulturellen und religiösen Konflikt nur schwer möglich, weshalb Stereotype an Bedeutung gewinnen und kulturelle Konflikte innerhalb der Bevölkerung vermehrt auftreten. Es stellt sich daher die Frage, woher diese feindliche Stimmung bzw. Unvereinbarkeit der beiden Religionen und Kulturen stammen. Durch eine geschichtliche Beleuchtung der Problematik wird im anschließenden Kapitel versucht, Aufschluss darüber zu geben, indem der Fokus auf die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich gelegt wird.

4.3 Geschichtlicher Überblick über die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und der Habsburgermonarchie

Eine historischer Überblick der Auseinandersetzungen zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich ist insofern von Bedeutung, da bereits im Zuge der Erläuterungen über den Postkolonialismus aufgedeckt werden konnte, dass Herrschaftsdiskurse – auch wenn diese einige Jahrhunderte oder Jahrzehnte zurückliegen – Einfluss auf die Gegenwart haben.

Aktuelle kulturelle und soziale Konflikte sowie vorherrschende Machtverhältnisse stehen in einem geschichtlichen Zusammenhang, der im Folgenden kurz dargestellt werden soll.

Dabei wird nicht nur auf die wichtigsten kriegerischen Auseinandersetzungen und die daraus entstandenen Friedensverträge eingegangen, sondern ebenso auf die teils guten diplomatischen und freundschaftlichen Beziehungen hingewiesen, die zwischen diesen beiden Reichen bestanden.

4.3.1 Kriegerische Auseinandersetzungen vom 15. bis zum 18. Jahrhundert: Das Osmanische Reich als Weltmacht

Die Eroberung großer Teile des Balkans im 14. Jahrhundert zeichnet den Beginn des Aufstiegs des Osmanischen Reichs ab (Haider-Wilson, Graf 2016, 2), welcher mit der sehr guten geopolitischen Lage in Verbindung gebracht wurde (Portmann 2016, 110). Rund ums Osmanische Reich befanden sich zum einen das schwache Byzantinische Reich und zum anderen mehrere kleinere anatolische Fürstentümer, wodurch es den osmanischen Sultanen möglich war, eine indirekte Herrschaft auszuüben und dadurch Vasallen zu gewinnen, die einen militärischen Beitrag leisten mussten (Barkey 2008, 87). Mit der Einnahme Konstantinopels im Jahr 1453 ist das Osmanische Reich endgültig zur Weltmacht aufgestiegen (Portmann 2016, 113). Unter Mehmed II., dem damaligen Sultan, wurde Istanbul zur Hauptstadt und die Zentralisierung und Vereinheitlichung der Verwaltung durchgesetzt (Portmann 2016, 113). Die ersten Begegnungen mit dem Habsburgerreich lassen sich nach Göyünc (2002, 87) ab dem Jahr 1469 belegen, in welchem österreichische Gebiete regelmäßig von Raubzügen durch osmanische Streifscharen heimgesucht wurden. Durch den Aufstieg des osmanischen Reichs sah sich die Politik und Kirche des Habsburgerreiches zum einen gezwungen dem entgegenzuwirken, zum anderen wurde der Sultan im Jahre 1520 zum militärischen Verbündeten von Karl V. (Grimmsmann 2012, 64). Dieses Ereignis muss während des genannten Zeitabschnitts jedoch eher als Ausnahmeerscheinung wahrgenommen werden. Das 16. Jahrhundert war für die Beziehung zwischen den Osmanen und den Habsburgern von großer Bedeutung. Ab diesem Zeitpunkt wurde ausgehend von der Habsburgermonarchie als Sicherheitszone gegen das Osmanische Reich die Militärgrenze eingesetzt, die bis zum 19. Jahrhundert bestand (Angetter 2016, 207). Die Furcht vor neuen Kriegsgefahren ließ ein Feindbild über die Osmanen entstehen, welches sich grundsätzlich vom Feindbild der Franzosen und den Schweden kaum unterschied, jedoch einen markanten Unterschied aufwies: die Zugehörigkeit zum Islam (Grothaus 1983, 8f.). Dieses Feindbild wurde bis zur ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts weiterentwickelt (ebd., 8). Die Türk*innen wurden als der „*Erbfeind christlichen Namens*“ wahrgenommen, und die Erlebnisse aus dem

Kriegsalltag waren für das Feindbild sehr prägend (ebd., 8f.; Hervorhebung im Original). Sie wurden mit unglaublichen Grausamkeiten und Elend verbunden, was in den propagandistischen Darstellungen wiederholt betont wurde (ebd., 9). Die Zugehörigkeit zum Islam musste bekämpft werden und die Türk*innen wurden als Gottesplage verstanden. Grothaus (ebd.) schreibt, dass zu dieser Zeit Feindbilder eine besondere Bedeutung innerhalb der Gesellschaft hatten: Die feindlichen Bilder über die Türk*innen wurden verbreitet, um in der Bevölkerung Angst zu schüren, damit die Herrschenden eine Türkensteuer rechtfertigen konnten, die aufgrund dessen bereitwillig bezahlt wurde. Zudem wurde durch die äußere Bedrohung die Festigung der inneren Einheit vorangetrieben (ebd.). Die Bedrohung durch das Osmanische Reich und somit durch den Islam wurde als Angriff gegen das Christentum empfunden, wodurch sich eine christliche Verteidigungsgemeinschaft gegen den Islam definierte (Helmrath 2005, 366). Durch die Niederlage und den Tod des ungarischen Königs bei der Schlacht von Mohács 1526 wurde die Habsburgermonarchie Nachbar des Osmanischen Reiches und in weiterer Folge auch zum direkten Feind dessen (Göyünc 2002, 88). Sowohl der damalige Herrscher des Osmanischen Reiches, Süleyman I. als auch Ferdinand der I., der damalige Erzherzog von Österreich, erhoben Anspruch auf das Land Ungarn (Petritsch 2013, 145). Die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich waren von nun an angespannt und äußerst konfliktreich, aber gleichzeitig war es auch der Beginn einer jahrhundertelangen diplomatischen Beziehung (Göyünc 2002, 88f.). Reindl-Kiel (2013, 265) benennt diese Phase der Beziehungen zwischen den beiden Reichen daher als „*herzliche Feindschaft*“ (Hervorhebung im Original), denn obwohl die Habsburger ab der Schlacht von Mohács über 200 Jahre im ständigen Krieg gegen das Osmanische Reich waren, gab es in diesem Zeitraum auch immer wieder längere Perioden des Friedens (Karl 2016, 245f.). Auch Petritsch (2013, 145) schreibt diesbezüglich, dass die Gefahr von kriegesischen Auseinandersetzungen zwischen den beiden Reichen ständig gegeben war, da kleinere, aber auch größere militärische Konflikte der Regelfall waren.

Mit der ersten Türkenbelagerung 1529 wurde einer der größten Siege des 16. und 17. Jahrhunderts gegen das Osmanische Reich gefeiert (Karl 2016, 245), doch bereits im Jahr 1532 kam es zu einem neuerlichen Angriff des osmanischen Heeres gegen Österreich (Gutkas, Kraus 1983, 64). Auch diese Gefahr konnte mithilfe spanischer Truppen abgewehrt werden (ebd.). Ein weiterer nennenswerter Konflikt zwischen den Osmanen und den Habsburgern stellte der lange Türkenkrieg dar, der mit der Belagerung der Festung Sissek 1593 begann (Angetter 2016, 218) und 1606 mit dem Frieden von Zsitvatorok endete (Petritsch 2013, 146). Der Krieg gegen Persien 1603 belastete das Osmanische Reich stark,

wodurch es vor allem im Westen Entlastung brauchten (Reindl-Kiel 2013, 268). Der Friede von Zsitvatorok trat jedoch erst 1610 in Kraft und wurde für 20 Jahre beschlossen (Petritsch 2013, 146). Mit dem Frieden von Eisenburg 1664, der für 20 Jahre vereinbart wurde (ebd.), reagierte man auf die Konflikte in Siebenbürgen und die neuerlichen Forderungen des Osmanischen Reiches über Tributzahlungen (Reindl-Kiel 2013, 273). Das Jahr 1683, in welchem die zweite erfolglose Türkenbelagerung erfolgte, stellte in der Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und den Habsburgern einen weiteren Meilenstein dar, denn die Habsburger konnten das osmanische Heer am Balkan zurückdrängen (Karl 2016, 245). Durch die folgenden Kriege, die den Osmanen etliche Verluste einbrachten, wurde klar, dass sich das Machtverhältnis inzwischen geändert hatte und das Osmanische Reich „wurde sich der eigenen Schwäche bewusst“ (Reindl-Kiel 2013, 275). Das Abtreten von Ungarn und Siebenbürgen an die Habsburger durch die Unterzeichnung des Frieden von Karlowitz 1699 zeichnete sich für das Osmanische Reich als schmerzhafter Verlust ab, da sich die Osmanen den erstmaligen Verlust gegen einen nicht-muslimischen Staat eingestehen mussten (Quataert 2000, 38). Als Folge wurden zum ersten Mal in einem Friedensvertrag zwischen den beiden Reichen klare Grenzen festgelegt (Petritsch 2013, 159). Prägend für das 17. Jahrhundert in Bezug auf die osmanisch-habsburgerischen Beziehung waren aber nicht nur die verschiedenen Friedensverträge und die damit einhergehenden militärischen Niederlagen, sondern ebenso die Aufnahme des Osmanischen Reichs ins europäische Staatensystem (Dierks 2013, 316). Für das Osmanische Reich war dies insofern von großer Bedeutung, da dessen Außenpolitik rechtliche Vorgaben, die außerhalb der islamischen Rechtstradition verortet waren, akzeptierte (Dierks 2013, 316). Die Niederlage im Venezianisch-Österreichischen Türkenkrieg und der darauf folgende Frieden von Passarowitz 1718 kennzeichneten den letzten schweren Verlust des Osmanischen Reiches und den gleichzeitigen Aufstieg der Habsburger zur europäischen Großmacht (Strohmeyer 2013, 234). Trotz der langen Herrschaft und der militärischen Überlegenheit des Osmanischen Reiches gegenüber den europäischen Staaten über zwei Jahrhunderte, konnte die machtvolle Stellung nicht gesichert werden (Portmann 2016, 137). Von nun an waren Europa und das russische Zarenreich die stärksten militärischen Kräfte (ebd.). Die nicht mehr vorhandene Bedrohung durch die Türk*innen hatte auch Auswirkungen auf das Türkenbild, das bis dahin vorherrschte (Göyünc 2002, 92). „Neue Türkenbilder tauchten mit exotischer Thematik auf“, woran auch die adelige Gesellschaft Gefallen fand und Modetrends beeinflusst wurden (ebd.). Vom 15. Jahrhundert bis zum 18. Jahrhundert war die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und der Habsburgermonarchie durch viele kriegerische Auseinandersetzungen

gekennzeichnet. Die Machtausübung der Osmanen war lange Zeit kaum zu stoppen und tonangebend. Die Beziehung war aber nicht nur von negativen Ereignissen geprägt, sondern ebenso vom Willen einer guten Zusammenarbeit, was nicht nur durch die Friedensverträge ersichtlich wurde, sondern auch durch die diplomatischen Bemühungen auf beiden Seiten.

4.3.2 Die Änderung der Machtverhältnisse: Der europäische Einfluss auf das Osmanische Reich ab dem 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der osmanisch-habsburgerischen Beziehung

Das 18. Jahrhundert war nicht nur vom Untergang des Osmanischen Reiches geprägt, sondern auch vom Aufstieg der Habsburger. Bis dahin wurden sämtliche außereuropäische Staaten als gleichwertig beschrieben und wahrgenommen (Fragner 2016, 42). Die europäischen Siege im vorangegangenen Jahrhundert ließen im 19. Jahrhundert jedoch ein europäisches Bild entstehen, dass die westlichen Mächte gegenüber außereuropäischer Zivilisationen, wie es das Osmanische Reich war, nicht nur in Bereichen der Technik und der materiellen Ausstattung überlegen waren, sondern auch in der ethischen und kulturellen Entwicklung (ebd., 40). Die europäische Modernisierung war im 19. Jahrhundert tonangebend (Haider-Wilson 2016, 442). Europa war zum wirtschaftlichen, technischen, kulturellen und juristischen Mittelpunkt geworden, von welchem globalisierende Tendenzen ausgingen (ebd.). Die Position innerhalb dieser Gemeinschaft zu nutzen, wurde aber nicht allen Staaten gewährt, da es eine geographische Begrenzung gab und nur die sogenannten zivilisierten Staaten betraf (ebd.).

Der europäische Einfluss auf das Osmanische Reich stieg ab diesem Zeitpunkt und erhielt durch die Orientalische Frage, mit welcher über die Zukunft des Osmanischen Reiches entschieden werden sollte, immer mehr an Bedeutung (Portmann 2016, 139). Die Großmächte in Europa entschieden sich dazu, das Osmanische Reich weiterhin aufrechtzuerhalten, um das Kräftegleichgewicht nicht zu gefährden und auf Seiten der christlichen Staaten zu stärken (Sedivy 2013, 15f.). Das Osmanische Reich stand „auf dem Schachbrett der internationalen Politik“ und war nunmehr von den europäischen Staaten abhängig (Haider-Wilson 2016, 441). Der englische Ausdruck *the sick man of Europe* bzw. die im Deutschen bekannte Formulierung *der Kranke Mann am Bosphorus*, die mittlerweile sehr geläufig war, bestätigte dieses Bild des Machtverlusts und der Abhängigkeit des Osmanischen Reiches (Hervorhebung durch die Verfasserin). In der Zeit des Vormärzes von 1815-1845 war das Verhältnis der europäischen Staaten gegenüber den Osmanen sehr angespannt bzw. wie Sedivy (2016, 353) es nennt, von einem Aggressionsniveau geprägt. Anders verhielt sich die Beziehung zwischen den Habsburgern und den Osmanen, wobei an dieser Stelle besonders ein Mann erwähnt werden muss, der sich sehr intensiv um eine gute Zusammenarbeit bemüht

hat: Fürst Clemens Wenzel Lothar Nepomuk von Metternicht-Winneburg (Sedivy 2016, 353). Metternich war stets bemüht, die eigenen Interessen des Landes zugunsten des Völkerrechts unterzuordnen und setzte sich in Folge dessen für eine Nah-Ost-Politik ein, die sich von der Politik der anderen Großmächte (Frankreich, Großbritannien und Russland) grundsätzlich unterschied (ebd., 354). „In den Bereichen der hohen Politik, in den Wirtschaftsbeziehungen und in Glaubensfragen war das Verhalten Wiens konsistent, moderat und in Übereinstimmung mit den gegenseitigen Vereinbarungen sowie den allgemein anerkannten Grundsätzen des Völkerrechts. Metternich behandelte das Osmanische Reich trotz seiner inneren Schwächen als gleichberechtigten Partner“ (ebd.). Aus diesem Grund versuchte er stets die Unabhängigkeit der Hohen Pforte zu verteidigen und setzte sich zu dem sehr stark für die Aufnahme des Osmanischen Reichs in die europäische Staatengemeinschaft ein, was die Großmächte jedoch ablehnten (ebd., 356f.). Durch den Einsatz des Fürsten Metternichs erfuhr die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich einen positiven Aufschwung. Die konstanten und guten Beziehungen zeigten sich auch im kulturellen Austausch der beiden Reiche, der sich ab dem 19. Jahrhundert intensiviert hat (Göyünc 2013, 93). 1875 feierte das Orientalische Museum seine Eröffnung in Wien und zudem wurde die *„Oesterreichische Monatsschrift für den Orient“* gegründet (Heiss, Feichtinger 2016, 56; Hervorhebung im Original).

Im beginnenden 20. Jahrhundert änderte sich das Verhältnis zwischen dem Osmanischen Reich und der Habsburgermonarchie, denn die Beziehung war auf Seiten der Habsburger von einer Gleichgültigkeit geprägt (Lein 2016, 277). Aufgrund der politischen und militärischen Schwäche des Osmanischen Reiches waren die Politiker Österreich-Ungarns kaum an einer Zusammenarbeit interessiert (ebd.). Dass jedoch die Sympathie zum Osmanischen Reich auf Seiten Österreich-Ungarns nicht völlig verloren ging, zeigte sich in der gemeinsamen Türkeipolitik mit Deutschland ab 1914 (Bihl 2002, 37). Österreich-Ungarn hatte in dieser Zeit vor allem die Rolle des Vermittlers und versuchte das Verhältnis zwischen den Türk*innen und anderen Ländern zu besänftigen (ebd., 38ff.). Zudem gab es rege Handelsbeziehungen zwischen dem Osmanischen Reich und den Habsburgern, die sich vor allem auf die Kriegsmateriallieferungen und Rohstoffe wie Metalle, Erze und Wolle bezogen (ebd., 45). Durch die Zusammenarbeit im Handel festigten sich auch wieder die kulturellen Kontakte und der österreichisch-ungarische Einfluss auf die türkische Presse stieg (ebd., 46). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Orient wurde ab 1914 auch als Folge des Waffenbündnisses zwischen dem Osmanischen Reich und Österreich intensiviert (Heiss, Feichtinger 2016, 57). Zudem kam es ab diesem Zeitpunkt zu der Gründung einiger Institute,

die ihren Schwerpunkt dem Orient gewidmet hatten (ebd.). Als Verbündete im Ersten Weltkrieg teilten das Osmanische Reich und die Habsburger das gleiche Schicksal, denn beide Reiche verloren ihre Besitztümer und einen Großteil ihres Territoriums (Koch 2016, 609). Das Osmanische Reich sowie Österreich mussten hohe Reparationszahlungen leisten und wurden durch unterschiedliche Verbote eingeschränkt (ebd., 617). Die beiden Reiche zählten zu den großen Verlierern des Ersten Weltkriegs, wodurch auch ihre Existenz als Staaten bedroht war (ebd.). Trotzdem blieb der kulturelle Austausch weiterhin aufrechterhalten, indem einige partnerschaftliche Projekte gestartet wurden und bis in die 1930er-Jahre war der Einsatz österreichischer, qualifizierter Fachkräfte für den Wiederaufbau im Osmanischen Reich sehr wichtig (Koch 2016, 662f.). Die kommenden Jahre des Osmanischen Reiches waren gekennzeichnet von der Abschaffung des Sultanats, der Herausbildung eines Nationalstaates bis hin zum Ausruf der Türkischen Republik 1923 (ebd., 20ff.) und dem Abschluss eines Freundschaftsvertrages 1924 zwischen der Türkischen Republik und der Republik Österreich, der bis heute gültig ist (Broucek 2002, 55). Die Unterzeichnung des Freundschaftsvertrages hat dazu beigetragen, dass die Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern institutionalisiert wurde, es zur Ausweitung der politischen Kontakte kam und zuletzt auch Migrationsbewegungen zur Normalität zählten (Cullin 2013, 127). Einen maßgeblichen Anteil an der gut funktionierenden Zusammenarbeit hatte vor allem das „rote“ Wien durch seinen Integrationsgedanken (ebd.). Die sozialistische Stadt war darum bemüht, besonders Minderheiten zu integrieren und hatte infolgedessen „ein bemerkenswertes Netz von Volksschulen, die bald in ganz Europa für ihre Pädagogik und ihre interkulturelle Ausbildung berühmt wurden“, geschaffen (ebd.). Der Islam konnte sich als Erbe der Monarchie entfalten, was besonders für die erste Generation der Eingewanderten nach dem Ersten Weltkrieg bedeutend war (ebd., 128). Eine erhebliche Rolle spielte in diesem Zusammenhang der islamische Kulturbund und einer seiner wichtigsten Vertreter Omar Rolf Freiherr von Ehrenfels (ebd., 128f.). Obwohl Ehrenfels Atatürk kritisch, wenn nicht sogar feindlich gegenüberstand, hat er sich für einen europäischen Islam stark gemacht und diesen auch in Österreich und Deutschland verbreitet (ebd., 129). Grundsätzlich verfolgte der islamische Kulturbund die Aufgabe als Bindeglied zwischen der Türkei und Österreich zu vermitteln (ebd.). Durch den Anschluss Österreichs an Deutschland im Jahr 1938 kam es zu einem erneuten Bruch der österreichisch-türkischen Beziehungen (Koch 2016, 662). Die Türkei wurde 1938 zum Ankunftsland von vielen deutschen und österreichischen Migrant*innen und hat auch viele Jüd*innen auf der Weiterreise nach Palästina beherbergt (Cullin 2013, 129). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die diplomatischen Beziehungen

zwischen der Türkei und Österreich allerdings wieder aufgenommen (Graf 2016, 668). Der türkische Einfluss zeigte sich sogar bei der Unterzeichnung des Staatsvertrages in Österreich 1955, wo man sich von der türkischen Botschaft einen sehr großen Teppich ausgeborgt hatte, welcher in der türkischen Botschaft noch immer für wichtige Ereignisse bereit gelegt wird (Tomenendal 2002, 163). Als besonders grundlegend gestaltete sich in den 1960er-Jahren die Mithilfe der Türkei beim Wiederaufbau Österreichs, wodurch zahlreiche Gastarbeiter*innen ins Land geholt wurden (ebd.). Die Türkei war neben Jugoslawien das zweitwichtigste Herkunftsland für Gastarbeiter*innen (Pelinka 2013, 180). Obwohl die Hilfe der türkischen Gastarbeiter*innen dringend benötigt wurde, waren sie und ihre Familien nicht von Beginn an willkommen (ebd.). Trotz der anfänglichen Startschwierigkeiten begannen die türkischen Gastarbeiter*innen ab diesem Zeitpunkt in Österreich Institutionen zu gründen, sich im geschäftlichen und betrieblichen Bereich aufzustellen und auch kulturell einen Beitrag zu leisten (Tomenendal 2002, 163.). Obwohl bereits aus den früheren Jahrhunderten einige Elemente aus der orientalischen bzw. türkischen Kultur in die österreichische Kultur aufgenommen wurden und diese eine bedeutende Rolle spielten, wurde durch den Zuzug der türkischen Gastarbeiter*innen der türkische Einfluss auf den kulturellen Bereich intensiviert. Der Islam erlebte durch die Migration türkischer Gastarbeiter*innen eine staatliche Reaktivierung und ist zur zweitgrößten Religionsgemeinschaft geworden (Pelinka 2013, 181). Ein Großteil der in Österreich lebenden Muslim*innen besitzt türkischen Migrationshintergrund, wodurch auch die Beziehung zwischen Österreich und der Türkei geprägt ist (ebd.). Mit der steigenden Anzahl von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund wuchs in Österreich auch die Islamophobie, die laut Pelinka (ebd.) auf die „Vermengung sozialer und religiöser Differenzen“ zurückzuführen ist. „Soziale Abstiegsängste werden auf Muslime projiziert, und die damit verbundene Abneigung mit religiös-kulturellen Argumenten („Der Islam ist nicht Teil unserer Kultur“) rationalisiert“ (ebd.). Muslim*innen wurden zu den Sündenböcken der Gesellschaft gemacht, indem sie für die Arbeitslosigkeit, die steigende Kriminalität und für die Überfremdung verantwortlich gemacht werden (ebd., 182). In politischer Hinsicht haben sich die Beziehungen ähnlich dem abwertenden Trend bezüglich des Islams im Laufe der Jahre allmählich verschlechtert (ebd., 183). Sprach im Jahr 1999 auf österreichischer Seite nichts gegen den Beitritt der Türkei zur Europäischen Union, wurden ab 2002 Stimmen laut, die sich statt eines Beitritts für eine Partnerschaft besonderer Art ausgesprochen haben (ebd.). Die Bedenken wurden auf österreichischer Seite diesbezüglich immer größer, sodass Ausnahmeregelungen für die Türkei – konkret ist damit eine Volksabstimmung zum Beitritt der Türkei gemeint, die bei der

EU-Erweiterung anderer Länder wie Zypern nicht erfolgt ist – geschaffen wurden (ebd., 184). Dieser Wandel in der Politik ist Pelinka (ebd., 184) zufolge als Reaktion „auf rechtspopulistische, antiislamische Strömungen“ zu verstehen und auch innerhalb anderer EU-Staaten zu verzeichnen (ebd.). Pelinka (ebd.) weist zum Zeitpunkt der Entstehung ihres Beitrags darauf hin, dass die Beziehung zwischen Österreich und der Türkei durch diese ablehnende Haltung eine Abkühlung erfahren, die sich aber in keiner Krise manifestiert hat. Betrachtet man die gegenwärtige Situation mit dem Aufstieg durch Recep Tayyip Erdoğan und seinem anti-europäischen Kurs, kann nicht mehr von einer Abkühlung gesprochen werden. Auf österreichischer Seite fordert man aufgrund des Nicht-Einhaltens von rechtsstaatlichen Prinzipien und der Verfolgung zahlreicher Journalist*innen den Abbruch der Beitrittsverhandlungen mit der Türkei (Der Standard 29.04.2017, [1]). Trotz dieses klaren Statements ist Bundeskanzler Kern darum bemüht „neue Beziehungen mit der Türkei“ aufzubauen, denn anhand des Flüchtlingsabkommens könnte man sehen, dass eine Zusammenarbeit möglich sei (ebd.). „Kern warnte (ebenso; Anm.d.V.) davor, die Türkei-Diskussion emotional zuzuspitzen und zu einem Konflikt auswachsen zu lassen“ (ebd.). Ähnlich argumentiert Außenminister Sebastian Kurz, wenn er besorgt darüber berichtet, dass sich die Türkei „immer weiter weg von Menschenrechten, Rechtsstaat und Demokratie“ bewegt und daran festhält, dass eine gute Kooperation mit der Türkei wichtig sei, weshalb er sich für das Zustandekommen eines Nachbarschaftsvertrag einsetzte (Der Standard 28.04.2017, [1]). Grundsätzlich wird deutlich, dass innerhalb der EU kein Konsens über die Vorgehensweise in puncto Türkei vorhanden ist. Durch das Verfassungsreferendum hat sich die Türkei als potentieller EU-Staat aus Sicht von Kurz disqualifiziert, da er die Demokratie der Türkei bedroht sähe (ebd., [2]). Obwohl die Beitrittsverhandlungen in Österreich und der EU umstritten diskutiert werden, scheint es längst nicht mehr um diese Thematik zu gehen, sondern um eine neue Machtverteilung, in der sich auf der einen Seite die Türkei gegen die EU stellt und auf der anderen Seite die westlichen Ansichten mit der aktuell türkischen Politik nicht vereinbar sind.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich seit dem Machtverlust der Osmanen an Bedeutung gewonnen hat, da die beiden Reiche im Ersten Weltkrieg ein ähnliches Schicksal teilten. Der kulturelle und wissenschaftliche Austausch wurde in dieser Zeit gestärkt und hat größtenteils zu einer guten Zusammenarbeit beigetragen. Durch den Einsatz wichtiger Persönlichkeiten konnte eine stabile Beziehung zwischen Österreich und der Türkei aufgebaut werden. Der Machtverlust der Osmanen hat aber gleichzeitig zum Aufstieg Europas beigetragen und stand

von nun an unter europäischer Beobachtung. Die allmähliche Annäherung unter der Führung Atatürks an den Westen hat dazu geführt, dass Konflikte vermieden werden konnten und die Gespräche zur Aufnahme in die EU ins Rollen kamen. Seit sich in der Türkei jedoch ein stetig wachsender anti-westlicher Kurs durchsetzte, der seinen Höhepunkt mit dem Gewinn des Verfassungsreferendums durch Erdoğan zuspitzte und sich im Westen die Angst vor dem Islam breit machte, könnte die konfliktfreie Ära vermutlich zu Ende gehen.

5. Studien zur Bildungssituation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund

„Bildung ist eine der wichtigsten Investitionen in die gesellschaftliche Entwicklung und Zukunft unserer Kinder und Kindeskiner. Bildung ist eine zwingende Voraussetzung für die Sozial- und Systemintegration. Bildung bestimmt in zunehmendem Maße individuelle Lebenschancen und die Wohlfahrt von Generationen“ (Becker, Lauterbach 2016, V).

Mit dem angeführten Zitat verweisen Becker und Lauterbach (2016, ebd.) auf die immense Bedeutung von Bildung innerhalb der Gesellschaft und für die individuelle Lebensgestaltung. Obwohl das Recht auf Bildung zu den Grundrechten gehört und jedem Kind gewährt werden sollte, können die Bildungsmöglichkeiten nicht von allen Schüler*innen im gleichen Maße genutzt werden (ebd.). Dem nationalen Bildungsbericht ist zu entnehmen, dass in „Österreich ... ein starker Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg“ besteht (Vogtenhuber, Siegle, Lassnigg 2016, 28). Bildungsungleichheiten infolge ungleicher Bildungschancen gehören nach wie vor zum Alltag (Becker, Lauterbach 2016, V). Die Autoren erwähnen im Zuge dessen, dass sozial höhere Schichten grundsätzlich stärker von Bildungsangeboten profitieren als Schüler*innen aus sozial schwächeren Familien (ebd.). Kinder aus bildungsfernen Familien sind überdurchschnittlich häufig von Benachteiligungen im Bildungssystem betroffen (King 2009, 31). Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Vogtenhuber, Siegle und Lassnigg (2016, 28), denn sie konnten feststellen, dass „Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischen Status oder Bildungsniveau“ mit schlechteren Ausgangsbedingungen konfrontiert sind. Die Bildungsungleichheiten werden daher nicht nur von der Schichtzugehörigkeit und dem Bildungsstand der Familie bestimmt, sondern ebenso vom Umstand, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht (ebd.). Zölch, King, Koller et al. (2009, 67) haben sich in ihrer Studie, vor allem auf den Faktor Migrationshintergrund konzentriert und in diesem Kontext hervorgehoben, dass besonders Schüler*innen mit Migrationshintergrund geringere Bildungschancen besitzen. Vogtenhuber, Siegle und Lassnigg (2016, 30) konnten

diesbezüglich aufzeigen, dass der Migrationshintergrund der Kinder häufig in Kombination mit anderen Risikofaktoren zu einer Bildungsbenachteiligung führt. Als weitere Risikofaktoren nennen sie die nichtdeutsche Alltagssprache und, wie bereits erwähnt wurde, die Herkunft aus einer bildungsfernen Familie, wobei diese Aspekte an späterer Stelle näher betrachtet werden (ebd.).

Ein besonderes Augenmerk bei der Bildungsbenachteiligung wurde auf Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund gelegt. Matzner (2012, 11) erwähnt in seinem Beitrag, dass vor allem Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund im Bildungssystem hinterherhinken und mit Bildungsmisserfolgen zu kämpfen haben. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Engin (2015, 143), die sich ebenfalls mit der Bildungssituation von Schüler*innen mit türkischen Migrationshintergrund auseinandergesetzt hat und in ihrem Beitrag erläutert, dass auch die zweite und dritte Generation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich der erfolgreichen Absolvierung von Bildungsabschlüssen gegenüber anderen Einwanderungsgemeinschaften zurückliegen. Innerhalb dieser Gruppe stellen insbesondere männliche Schüler eine Herausforderung dar, da sie gegenüber den weiblichen Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund nach Zölch, King, Koller et al. (2009, 67) zu den Bildungsverlierern zählen.

Grundsätzlich kann daher festgehalten werden, dass Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund auffallend häufig mit negativen Bildungsabschlüssen und Bildungsbenachteiligungen assoziiert werden. Die Bildungsbenachteiligung jener Schüler*innen wurde in der Bildungsforschung immer wieder zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, um herauszufinden, welche Faktoren das schlechtere Abschneiden beeinflussen. In den letzten Jahren hat sich aber ein Perspektivenwechsel gezeigt, wodurch nicht mehr nur die Bildungsmisserfolge von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund im Fokus sind, sondern ebenso die Bildungserfolge. Die Herangehensweise an die Thematik sowie der Zugang sind sehr unterschiedlich. Im Laufe der letzten Jahre ist eine enorme Bandbreite an Beiträgen und Studien entstanden und publiziert geworden, die sich mit der Thematik befassen. Als interessant haben sich vor allem jene Beiträge erwiesen, die zum einen versucht haben, einen differenzierten Einblick in die Lebensbedingungen der Schüler*innen zu geben und zum anderen auf Faktoren der institutionellen und strukturellen Benachteiligung innerhalb einer Gesellschaft verweisen. Im Folgenden steht daher die Darstellung all jener Faktoren, die zu einer Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund führen, im

Mittelpunkt, indem die wichtigsten Erkenntnisse ausgewählter Beiträge und Studien zusammengetragen werden.

5.1 Der besondere Status: Migrationshintergrund

„Migration problematisiert Grenzen“ (Mecheril, Hoffarth 2009, 244). Mecheril und Hoffarth (ebd.) meinen damit in erster Linie nicht territoriale Grenzen, sondern sie nehmen auf Grenzen der Zugehörigkeit Bezug, sogenannte symbolische Grenzen. Wird das Thema Migration im politischen und alltäglichen Kontext aufgegriffen, stellt sich die Frage, welche Grenzen einzelne Nationalstaaten festlegen und wie im Weiteren mit „Differenz, Heterogenität und Ungleichheit“ umgegangen wird (ebd.). Sie erörtern weiter, dass Zugehörigkeitsordnungen keineswegs nur Menschen mit Migrationshintergrund betreffen, sondern für jeden Menschen, sowohl in individueller als auch gesellschaftlicher Hinsicht, eine Rolle spielen (ebd.). Migration ist, so Mecheril und Hoffarth (ebd., 245), „ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ nach sich zieht“ und somit Diskurse gesellschaftlicher Ordnung vornimmt. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen wie es die Autor*innen nennen, werden als „Ordnungen hegemonialer Differenz“, die im Laufe des Lebens verinnerlicht werden, definiert (ebd., 246). Innerhalb dieser Ordnung positionieren sich die Menschen und ein gemeinsamer Erfahrungshorizont liegt zugrunde (ebd., 246f.).

Adoleszente mit Migrationshintergrund müssen sich in diesem natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext ebenfalls positionieren (ebd.). Mecheril und Hoffarth (ebd., 256) haben in ihrem Beitrag allerdings festgehalten, dass bei jener Gruppe eine natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit vorhanden sein kann, wodurch sie in ein Spannungsverhältnis geraten. Sie leben in einer doppelten Mitgliedschaft, was letztendlich dazu führen kann, dass sie sich weder bei der einen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, noch bei der anderen vollwertig zugehörig fühlen (ebd.). Auch innerhalb der Schule werden Zugehörigkeitsordnungen thematisiert und gewinnen an Relevanz, da sich die Adoleszenten mit Migrationshintergrund auf die vorgegebenen Regeln und Strukturen, die der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, einlassen müssen (ebd.).

Aichler-Jakob (2015, 96f.) hat sich in ihrer Studie mit türkischen Jugendlichen mit Mehrfachzugehörigkeiten auseinandergesetzt und deren Selbstentwürfe, die vom Leben zwischen bzw. mit zwei Kulturen beeinflusst sind, in den Mittelpunkt gerückt. Die Autorin führt aus, dass der Großteil der Jugendlichen Heimatgefühle für Deutschland entwickelt hat, aber auch einige Adoleszente die Türkei oder beide Länder als Heimatort benannten (ebd., 101f.). Hinsichtlich der unterschiedlichen Zugehörigkeit oder, wie es Aichler-Jakob (ebd.,

104) formuliert der Fremdwahrnehmung, konnte aufgezeigt werden, dass die Jugendlichen in Deutschland sowie in der Türkei als Ausländer*innen betrachtet werden und dadurch ausgrenzende Erfahrungen gemacht haben. Trotzdem hebt die Autorin hervor, dass dieser Aspekt von den Adoleszenten nicht negativ bewertet wurde (ebd.). Letztendlich kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass alle Befragten ein stimmiges Selbstkonzept entworfen haben, indem sie den Umgang mit beiden Kulturen im Alltag vereinbaren konnten (ebd., 105). Negative Erfahrungen bezüglich ihrer Zugehörigkeit wurden zwar genannt, aber nur wenig thematisiert (ebd.). Yildiz (2015, 113) hat sich in ihrer Dissertation einer ähnlichen Thematik gewidmet, indem sie sich auf die Lebensstrategien von Jugendlichen mit unter anderem türkischen Migrationshintergrund fokussierte, die aus dem Stadtteil Chorweiler, der als marginalisiert gilt, kamen. Der überaus schlechte Ruf des Stadtteils, in dem die drei Interviewten aufgewachsen sind, war der Autorin bekannt (ebd., 113). Im Laufe der Interviewsituation hat sich bestätigt, dass die drei jungen Frauen aufgrund ihres Wohnortes mit diskriminierenden Zuschreibungen konfrontiert wurden (ebd., 114ff.). Im Zuge dessen versuchten die drei jungen Frauen ihre eigene Integration noch weiter voranzutreiben (ebd., 116). Stattdessen begegneten sie Fremdheitserfahrungen, die ihnen das Gefühl vermittelten, nicht zugehörig zu sein (ebd.). Ihr muslimischer Hintergrund scheint der Autorin zufolge die Diskriminierung vorangetrieben zu haben, da die drei Frauen nicht nur aufgrund ihres Migrationshintergrundes besondere Integrationsleistungen vorweisen, sondern sich ebenso dem Klischee der unterdrückten muslimischen Frau entgegensetzen mussten (ebd.). Im Gegensatz zu Aichler-Jakob (2015, 105) unterstreicht Yildiz (2015, 116) die Wichtigkeit der Zugehörigkeit ihrer Befragten und hält fest, dass sie sich in Deutschland als auch in der Türkei fremd fühlen, was auf ihr alltägliches Leben durchaus Einfluss hat (ebd., 117). Die Fremdheitserfahrungen wurden auch in der Schulzeit thematisiert, wo sie Benachteiligungen ausgesetzt waren (ebd., 118). Ungerechte Behandlungen auf Seiten des Lehrpersonals gehörten laut der Autorin zu Normalität der drei jungen Frauen und haben sie insofern beeinflusst, als dass sie dadurch noch mehr angespornt waren, bildungserfolgreich zu sein (ebd., 119). Den Befragten war bewusst, dass Bildung für ihren persönlichen Lebensweg ein wichtiges Gut war, durch welches sie auch in der Mehrheitsgesellschaft bessere Chancen haben würden (ebd.). Sie widersetzten sich den gesellschaftlichen Zuschreibungen hinsichtlich ihres Wohnortes und ihres Migrationshintergrunds, um ein emanzipiertes Leben führen zu können (ebd.). Vergleicht man die beiden Untersuchungen, zeigt sich, dass trotz der Ähnlichkeit der Zielgruppe – in beiden Studien wurden türkische Jugendliche interviewt – ein sehr unterschiedliches Ergebnis zum Vorschein kommt. Zugehörigkeitsordnungen wurden

von den Jugendlichen in Yildiz (2015, 114ff.) Beitrag erheblich mehr Gewicht verliehen als in Aichler-Jakobs (2015, 101ff.) Text, in welchem sie konstatiert, dass die Vereinbarkeit von zwei Kulturen im Alltag kein Problem dargestellt hat. Ein möglicher Grund für diese sehr unterschiedliche Wahrnehmung der Jugendlichen, lässt sich im Aufwachsen in einem prekären Stadtteil nennen, wodurch die Jugendlichen mit zusätzlichen Fremdzuschreibungen konfrontiert wurden. Darüber hinaus können aber nur Vermutungen angestellt werden, da in Aichler-Jakobs (2015, 101ff.) Beitrag eine genauere Beschreibung der Interviewten fehlt.

Bezugnehmend auf Mecheril und Hoffarth (2009, 244ff.) kann festgehalten werden, dass Zugehörigkeitsordnungen bei Adoleszenten mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle spielen, besonders dann, wenn es sich um eine Mehrfachzugehörigkeit handelt. Sie werden nicht nur im gesellschaftlichen Kontext, sondern auch in der Schule ausgehandelt und thematisiert. Wie im Beitrag von Yildiz (2015, 114ff.) ersichtlich wurde, kann die Mehrfachzugehörigkeit zu einem Spannungsverhältnis führen. In diesem Kontext konnte aufgezeigt werden, dass vor allem diskriminierende Erfahrungen aufgrund der Fremdzuschreibung einen sehr prägenden Charakter für die Jugendlichen haben. Problematisch erscheint dabei der Stellenwert von Zugehörigkeitsordnungen innerhalb der Schule, wodurch es zu Benachteiligungen von Adoleszenten mit Migrationshintergrund kommt. Trotz der negativen Erfahrungen konnten sich die interviewten Jugendlichen innerhalb der Gesellschaft und Schule positionieren, obwohl das Aufwachsen und Leben zwischen zwei Kulturen einer besonderen Anstrengung bedarf.

5.2 Der Möglichkeitsraum der Adoleszenz

Bereits im vorangegangenen Abschnitt wurde auf die Phase der Adoleszenz verwiesen und deren Stellenwert hinsichtlich des Migrationshintergrundes angeschnitten. Die Adoleszenz stellt eine folgenreiche Phase hinsichtlich des eigenen Bildungsverlaufes dar, in der sich der Übergang vom Kind-Sein zum Erwachsenwerden vollzieht und Ablösungsprozesse vom Elternhaus stattfinden (King, Koller 2009, 9). Die Autor*innen argumentieren zum einen, dass in modernisierten Gesellschaften im Laufe der Adoleszenz ein wichtiger Grundstein für das weitere berufliche und soziale Leben gelegt wird (ebd.). Zum anderen kommt es in dieser Phase zu einer Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse, wodurch biographische und familiäre Erfahrungen neu gestaltet werden (ebd.). In der Adoleszenz wird den Jugendlichen Raum gegeben „sich ... mit den Bedingungen ihres Gewordenseins, mit Ursprung, Herkunft und Geschichte“ auseinanderzusetzen und ihr Leben aktiv mitzugestalten (ebd., 10). Zudem erweist sich das außerfamiliäre Explorationsverhalten als äußerst bedeutend, da sich dadurch die Beziehungen zu Familie und Freunden sowie die schulischen Erfahrungen verändern

(ebd.). Aus diesem Grund sprechen die beiden Autor*innen von der Adoleszenz als Möglichkeitsraum (ebd., 11). Unter Migrationsbedingungen kommt es während der Adoleszenz zu einer doppelten Herausforderung für die Jugendlichen, da sie ebenso mit Trennungs- und Umgestaltungsprozessen, die die Migration der Familie betreffen, umgehen müssen (Zölch, King, Koller 2009, 69). Vor diesem Hintergrund wurden einige Untersuchungen durchgeführt, die die Bildungsprozesse von Adoleszenten unter den genannten Bedingungen genauer untersucht haben. Es galt heraus zu finden, welchen Einfluss die Phase der Adoleszenz in Verbindung mit dem Migrationshintergrund auf die Bildungssituation der Jugendlichen hat. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die familiären Ressourcen gelegt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchungen anhand von Fallbeispielen, die sich ausschließlich auf Menschen mit türkischem Migrationshintergrund beziehen, dargestellt.

King (2009, 36) geht in ihrem Beitrag auf die Ergebnisse ihrer Studie ein und stellt zwei unterschiedliche Konstellationen der adoleszenten Bewältigung vor. Bei einer der Konstellationen kam sie zu dem Ergebnis, dass der Versuch von Eltern ihren eigenen Kindern einen Bildungsaufstieg zu ermöglichen, mit einer eigenen Einschränkung einhergehen kann, die sich im Zuge dessen auf die Kinder auswirkt, indem ambivalente Gefühle entwickelt werden (ebd.). Die arbeitsintensiven Bemühungen der Eltern können dabei als Verlust oder als Opfer wahrgenommen werden, die bei den Kindern Schuldgefühle auslösen (ebd.). Für die Bildungskarriere erweist sich diese Konstellation eher als bildungshemmend, da es den Adoleszenten erschwert wird, ihre eigenen Lebensentwürfe zu gestalten (ebd.). Am Fallbeispiel Bülent wurde deutlich, dass der hohe Leistungsdruck der Eltern und die Diskriminierungserfahrungen aufgrund seines türkischen Migrationshintergrunds eine bedeutende Rolle gespielt haben (ebd., 37). Die Eltern die eher der unteren Schicht zuzuordnen sind – der Vater ist als Arbeiter tätig, die Mutter ist Hausfrau – erhoffen sich durch einen Bildungsaufstieg ihres Sohnes eine Verbesserung ihres Status (ebd.). Bülent wird im Zuge dessen, wie eingangs erwähnt, von Schuldgefühlen gegenüber seinen Eltern geplagt, da er den Eindruck hatte, dass sie nur für ihre Kinder gelebt haben (ebd.). Als erfolgreicher Zahnmedizinstudent ist Bülent den Erwartungen der Eltern, bildungserfolgreich zu sein nachgekommen, allerdings hat sich sein Schulverlauf sehr krisenhaft dargestellt (ebd., 36ff.). Sein persönliches Empfinden schwankt trotz des Bildungserfolgs zwischen Auflehnung und Anpassung, da er sich von der Bürde, einen Bildungsaufstieg zu vollziehen nicht befreien konnte und sich mit Differenzen bezüglich des Herkunftsmilieus konfrontiert sah (ebd., 38). Als weitere Folge konnte er auch die Ablösung im Sinne der Adoleszenz nicht vollständig

durchleben, wodurch es auch nicht gelungen ist, einen positiven Lebensentwurf während der Adoleszenz zu gestalten (ebd.). An diesem Beispiel wurde deutlich, dass die doppelte Transformationsherausforderung zu einer Überforderung auf Seiten des Jugendlichen führt und nicht ideal bewältigt werden konnte.

Am Beispiel der zweiten Konstellation wird sichtbar, dass die doppelten Transformationsanforderungen nicht zwangsläufig zur Überforderung führen müssen (ebd., 39). Im Zuge der Bewältigung der doppelten Herausforderung können sich bei den Adoleszenten die individuellen Kompetenzen und biographischen Ressourcen verändern, wodurch die „Neupositionierung ... im Verhältnis zur Herkunftsfamilie“ als Motivator gesehen wird (ebd.). Am angeführten Fallbeispiel, in welchem Selcin Bildungskarriere veranschaulicht wird, konnte dieser Umstand sehr gut nachvollzogen werden. Selcin, die auf dem zweiten Bildungsweg ihr Abitur nachgeholt hat, schildert, dass sie ein ambivalentes Verhältnis zu den Eltern hatte, das zwischen „Verständnis und Einfühlung“ einerseits und von heftigen Auseinandersetzungen während der Adoleszenz andererseits geprägt war (ebd., 40). Ein Konfliktpunkt war die Selbstgestaltung ihres Lebens und „die Opfer der Eltern nicht als Bezugspunkt der eigenen inneren und äußeren Spielräume zu erheben“ (ebd.). Die Konflikte konnten mithilfe der für die Adoleszenz typischen Abgrenzung bewältigt werden (ebd.). Obwohl die Eltern von Selcin nur über ein geringes Bildungskapital verfügten, war es Selcin innerhalb des adoleszenten Raumes möglich, sich für ihren eigenen Bildungsweg einzusetzen, da ihr der eigene Bildungsweg und die damit einhergehende selbstständige Lebensgestaltung sehr wichtig waren (ebd.). Erfahrene Diskriminierungen hatten aus diesem Grund anders als beim vorigen Fallbeispiel weniger Bedeutung für das Selbstbild (ebd., 41).

In der Studie von King, Koller, Zölch et al. (2011, 589) wurden die Effekte der elterlichen Bildungsaspirationen auf die männlichen Adoleszenten mit türkischem Migrationshintergrund ebenfalls betrachtet. Bezugnehmen darauf mussten die Autor*innen grundsätzlich zwischen Bildungsaspirationen und Erfolgsaufträgen der Eltern unterscheiden, wobei erstere „die Eigenlogik des Bildungsweges des Kindes zulassen“ und letztere als Delegation verstanden werden müssen (ebd., 589f.). Ob die Aspirationen fördernd oder hemmend wirkten, hing King et al. (ebd., 590) zufolge von der Bewältigung der Migrationserfahrungen hinsichtlich der Trennung und des Verlusts zum einen und der Erfahrung des Ausschlusses und der Missachtung zum anderen ab (ebd.). Die Autor*innen unterschieden zwischen mehreren Typen, die sich in weniger- und nicht-erfolgreiche Bildungskarrieren und erfolgreiche Bildungskarrieren gliederten (ebd., 591f.). Exemplarisch veranschaulichten die Autor*innen drei von sechs Typen, wovon zwei der Typen im Folgenden kurz erläutert werden: Mit dem

Typus 1 „Scheitern am elterlichen Auftrag“ beschreiben die Autor*innen den Fall der Familie Dikmen (ebd., 591). Aufgrund der Migration der Eltern mussten diese mit Einschränkungen leben, was zum Wunsch geführt hat, den Bildungsaufstieg der eigenen Kinder zu ermöglichen (ebd.). Angetrieben von diesem Ziel werden die Kinder weniger unterstützt, wodurch es ihnen schwer fällt, den Bildungsauftrag zu erfüllen bzw. diesen adolescent verweigern (ebd.). Durch den hohen Druck hinsichtlich der Bildungserwartungen der Kinder, gelingt es nicht den adolescenten Möglichkeitsraum auszuschöpfen, weshalb es ihnen nicht möglich ist, eigene Ziele festzulegen (ebd., 592). Der regelrechte Zwang erfolgreich zu sein und eine Ausbildung zu absolvieren, die nicht den eigenen Interessen entspricht, führt zu einer Zerrissenheit, die letztendlich den adolescenten Ablösungsprozess verhindert und mit dem Scheitern des Bildungsauftrags einhergeht (ebd.).

Typus 6 setzt sich mit der „Anverwandlung des elterlichen Bildungsauftrags“ am Beispiel der Familie Güngör auseinander (ebd., 593). Durch die Migration verschlechtern sich die beruflichen Optionen der Eltern, weshalb sie an ihren Sohn hohe Bildungsaspirationen formulieren (ebd.). Engin fällt in der Schule vor allem aufgrund seiner guten Leistung auf, wodurch er als einziger Schüler mit Migrationshintergrund ins Gymnasium aufsteigen kann (ebd.). Charakteristisch für diesen Typus ist den Autor*innen zufolge, dass die Kinder während der Adoleszenz die Bildungsaspirationen der Eltern zu ihrem eigenen Bildungsweg umwandeln, obwohl sie mit hohen Erwartungen konfrontiert werden (ebd.). Das Vollziehen eines Bildungsaufstiegs wird zu einem Familienprojekt, das vor etwaigen Diskriminierungserfahrungen schützen soll (ebd., 594). Trotz des geringen Bildungsgrads der Eltern, werden die Kinder so gut es geht unterstützt (ebd.). Es hat sich zudem gezeigt, dass die Eltern sich sehr für den Austausch mit der Schule einsetzen und trotz sprachlicher Schwierigkeiten freiwillige Positionen wie die des Elternvertreters übernehmen (ebd.). Durch den Anspruch, einen Bildungsaufstieg stellvertretend für die Familie zu erreichen, lastet ein hoher Druck auf den Kindern, die den Ablösungsprozess deutlich erschweren (ebd.). In unterschiedlicher Weise gelingt es den Jugendlichen trotzdem die Anforderungen zu bewältigen, da ihnen genug Freiraum in der Adoleszenz zur Verfügung steht (ebd.).

Die Fallbeispiele haben aufgezeigt, dass die Adoleszenz unter besonderer Berücksichtigung gelungener familialer Ablösungsprozesse in den genannten Fallbeispielen einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg der Kinder haben kann. Dabei hat sich herausgestellt, dass der Nutzung des adolescenten Möglichkeitsraumes für die eigene Lebensgestaltung eine enorme Bedeutung zukommt. Zudem konnte darauf hingewiesen werden, dass der geringere Bildungsgrad der Eltern nicht zwingend zu Bildungsmisserfolgen führen muss, obwohl

verdeutlicht wurde, dass die Adoleszenten mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert werden. Die Herausforderungen sind aber nicht nur auf die familiäre Situation zurückzuführen, sondern ebenso auf Diskriminierungserfahrungen innerhalb der Ankunftsgesellschaft, die den Wunsch einer Statusverbesserung stärken. So wurden Bildungserfolge gerade aufgrund der Diskriminierung in der Schule oder auf Seiten des Lehrpersonals mit großem Ansporn verfolgt. Durch die erläuterten Ausführungen konnte der familiäre Einfluss auf die Bildungssituation der Kinder anhand der Adoleszenz bereits dargestellt werden. Im anschließenden Kapitel wird der Fokus nochmal explizit auf die Familie der Schüler*innen gerichtet.

5.3 Die Familie als Ressource oder Hindernis

Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt wurde, steht der Bildungsgrad der Eltern bzw. deren Herkunft in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg der Kinder (Vogtenhuber, Siegle, Lassnig 2015, 28). Die Kombination aus niedrigem sozioökonomischem Status bzw. Bildungsstand und Migrationshintergrund stellen gegenüber Schüler*innen, die aus einem bildungsnahen Umfeld kommen, eine erheblich schlechtere Ausgangslage dar (ebd., 28). Das bedeutet, dass Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten mehr Hürden überwinden müssen, um einen Bildungsaufstieg zu vollziehen. King (2009, 30) bringt zum Ausdruck, dass „größere psychosoziale Anforderungen“ an die Kinder gestellt werden, um dasselbe Ziel zu erreichen wie ihre Mitschüler*innen aus bildungsnahen Familien. Sie weist darauf hin, dass „vertraute Deutungs- und Beziehungsmuster“ der Herkunftsfamilie oder des Herkunftsmilieus verabschiedet bzw. neu angepasst werden müssen (ebd., 28). Es ist erforderlich, sich von den damit einhergehenden „sozialen Beziehungen und soziokulturellen Praktiken“ zu entfernen, was innerfamiliäre Ambivalenzen zur Folge haben kann (ebd.). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Kindern mit Migrationshintergrund, die King (ebd., 30) zufolge eine zusätzliche Herausforderung beim Bildungsaufstieg bewältigen müssen, indem sie gesellschaftlichen, institutionellen, sozialen und psychosozialen Hindernissen ausgesetzt sind (ebd., 30). Juhasz und Mey (2009, 87) ergänzen in diesem Kontext, dass Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen erschwerend wirken.

Engin (2015, 144f.) macht darauf aufmerksam, dass bei Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund die familiäre Situation, speziell der Bildungsgrad und die Arbeits- und Einkommenssituation der Eltern, bezüglich der Bildungs(miss-)erfolge ihrer Kinder in den letzten Jahren besonders hervorgehoben wurde. Ähnliches geht aus dem nationalen Bildungsbericht hervor, in welchem festgehalten wurde, dass 51% der Eltern von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund maximal einen Pflichtschulabschluss

nachweisen, was deutlich höher ist gegenüber all jenen Eltern ohne Migrationshintergrund (ebd.). Zudem zeigten die Autoren auf, dass hinsichtlich der beruflichen Stellung Eltern mit türkischem Migrationshintergrund verhältnismäßig oft in einer niedrigeren Position angestellt sind (ebd., 30). Aus Engins (2015, 144f.) Darstellungen geht im Weiteren hervor, dass viele Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund aufgrund des geringeren Bildungsniveaus und des niedrigeren Einkommens der Eltern benachteiligt sind (ebd., 145). Sie können nicht wie andere Kinder vom sozioökonomischen Kapital und Bildungskapital der Eltern schöpfen, weshalb die Bildungsintegration erschwert wird (ebd.). Die soziale und berufliche Stellung der Familie hat daher einen großen Einfluss auf die Bildung der Kinder und sollte im Bildungssystem mehr berücksichtigt werden. Trotzdem muss die Familie aber nicht zwangsläufig einen negativen Einfluss auf die Bildungssituation ihrer Kinder ausüben. Wie in Kapitel 5.2 dargestellt, kann die Familie auch als Ressource wahrgenommen werden. Es hat sich gezeigt, dass schlechtere Ausgangsbedingungen für die Eltern auch als Anlass wahrgenommen werden, um ihre Kinder bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Es wäre aber zu kurz gedacht, die Ursachen für ein schlechteres Abschneiden einzig allein am Kind und der Familie hinsichtlich deren Migrationshintergrunds und niedrigem Bildungsniveau zu verorten, sondern es müssen ebenso Faktoren der gesellschaftlichen und institutionellen Diskriminierung mit einbezogen werden.

5.4 Die Institutionelle Diskriminierung

„Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen ‚in der Mitte der Gesellschaft‘ institutionalisiert, wobei solche Institutionen zumeist in Organisationen ... ihren Platz finden“ (Gomolla, Radtke 2009, 18; Hervorhebung im Original). Die institutionelle Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund geschieht nach Gomolla und Radtke (ebd.) vor unseren Augen und ist Teil der gesellschaftlichen Praxis. Jene Strukturen und Praktiken, die zur institutionellen Diskriminierung von unterschiedlichen Gruppen – aufgrund ethnischer und religiöser Zugehörigkeit, sexueller Orientierung, des Alters, einer Behinderung – führen, werden vom Großteil der Gesellschaft als normal betrachtet, weshalb sie auf den ersten Blick nicht gleich zu erkennen sind (ebd., 19). Personen mit Migrationshintergrund können in zweierlei Hinsicht von institutioneller Diskriminierung betroffen sein: Zum einen aufgrund von gesetzlichen Vorschriften, worunter z.B. das Aufenthaltsrecht und das Arbeitsrecht fallen (ebd.). Derartige Diskriminierungen zielen laut den Autor*innen auf die rechtliche Ausgrenzung von ganzen Bevölkerungsgruppen und der Aufrechterhaltung einer festgelegten Hierarchisierung (ebd.).

Zum anderen sind damit auch alltägliche Diskriminierungen in Organisationen gemeint, die beispielsweise dazu führen, dass Frauen seltener Führungspositionen inne haben als Männer (ebd.). Weder öffentliche Gesetze oder sonstige rechtliche Vorlagen regeln die Positionierung am Arbeitsmarkt, somit sind derartige Ausschlusspraxen nicht nachweisbar (ebd.). Die Autor*innen sprechen daher von sogenannten unsichtbaren und indirekten Diskriminierungen (ebd., 20). Dieser Art von Diskriminierung haben sich Gomolla und Radtke (ebd.) gewidmet und die diskriminierende Funktion der Schule näher in den Blick genommen (ebd.). Sie reduzieren die Benachteiligungen und den Misserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht nur auf deren Eigenschaften bzw. Startnachteile, sondern setzen bei der Schule selbst an (ebd., 21). Die Funktion der Schule muss kritisch hinterfragt werden, da diese doch im gesellschaftlichen Auftrag der Chancengleichheit und Wertevermittlung steht (ebd.). Auch Oberwimmer, Bruneforth, Siegle et al. (2016, 178) halten im nationalen Bildungsbericht fest, dass die Schulpolitik für Chancengleichheit sorgen muss. Waren bis in die 1960er-Jahre Mädchen von der indirekten Diskriminierung des Bildungssystems betroffen, sind es seit den 1980er-Jahre vorwiegend Kinder mit Migrationshintergrund (Gomolla, Radtke 2009, 21f.). Den Fokus auf die Organisation Schule zu richten, ist laut den Autor*innen daher längst überfällig, zumal sich dieser Ansatz als überaus aufschlussreich hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung erweisen kann (ebd., 23f.). Zudem wird den Schulen eine enorme Bedeutung beigemessen, da sie durch die Vergabe von positiven Schulabschlüssen in den heutigen westlichen Gesellschaften die Funktion als gatekeeper innehaben, wodurch der Zugang zu anderen wichtigen Teilsystemen der Gesellschaft wie dem Arbeitsmarkt, dem Wohnungsmarkt usw. geöffnet wird (ebd., 24). Institutionelle Diskriminierungen innerhalb der Schule zu thematisieren erscheint Gomolla und Radtke (ebd., 30) nach, neben den bereits vorherrschenden Studien, die sich auf Faktoren der Herkunft, der Kultur oder andere Gründe beziehen, dringend notwendig zu sein.

Die Studie lässt sich grundsätzlich der Bildungsbenachteiligungsforschung zuordnen, legt zudem aber ein besonderes Augenmerk auf die Grundschule, da die Autor*innen der Überzeugung sind, dass gerade die Entscheidungen in der Grundschule weitreichende Konsequenzen für die weitere Bildungskarriere der Kinder haben (ebd., 31). Gomolla und Radtke (ebd., 94) betrachten in ihrer Studie Entscheidungen bei der Einschulung, der Überweisung in eine Sonderschule und dem Übergang in die Sekundarstufe (ebd.). Obwohl sich die Studie auf Deutschland bezieht, können die Ergebnisse auch für die österreichische Schulpraxis/Bildungspraxis herangezogen werden, da im österreichischen Schulsystem ähnliche Schnittstellen vorhanden sind (Bruneforth, Vogtenhuber, Lassnigg et al. 2016, 74).

Warum sich Gomolla und Radtke (2009, 95) auf die angeführten Entscheidungen konzentrieren, beantworten sie damit, dass es sich um Selektionsentscheidungen handelt, die beispielsweise im Falle der Sonderschule, nicht mehr rückgängig gemacht werden können. Die Autor*innen konnten in ihrer Untersuchung feststellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals auf ihre sprachlichen Defizite reduziert und bereits durch sogenannte Vorbereitungsklassen – deren vermeintlicher Sinn in der Förderung der deutschen Sprache liegt – segregiert werden (ebd., 190). Vogtenhuber, Lassnigg und Bruneforth (2016, 42) kamen zu demselben Ergebnis, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund von einer Segregation betroffen sind. Jene Kinder werden daher von Beginn an aufgrund der Tatsache, dass Deutsch nur ihre Zweitsprache ist, als Problemfälle wahrgenommen (Gomolla, Radtke 2009, 190). Schulärztliche Untersuchungen bestätigen diese Annahme in weiterer Folge, wenn auf sprachliche Defizite hingewiesen wird, die sogar mit anderen Entwicklungsrückständen in Verbindung gebracht werden (ebd., 190f.). Gomolla und Radtke (ebd., 191) kritisieren in diesem Zusammenhang jedoch, dass in keinsten Weise auf die muttersprachlichen Fähigkeiten Bezug genommen wird und die Anerkennung, dass der Erwerb einer Zweitsprache mit Herausforderungen einhergeht, fehlt (ebd.). Sie kommen zum Schluss, dass die Aneignung bzw. Anpassung der deutschen Sprache – und somit der deutschen Kultur – zentrale Kriterien bei der Beurteilung darstellen (ebd., 192). Die Schule versteht sich daher als Vermittler deutscher Normen und Werte. Gantefort (2015, 65) hat sich in seinem Beitrag ebenfalls mit der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen auseinander gesetzt. Für ihn ist klar, dass die Sprache das zentrale Lernmedium im Unterricht ist und sich als notwendiges Mittel beim Wissenserwerb herausgestellt hat. Er verweist darauf, dass mehrsprachige Kinder mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten in die Schule kommen und neben den neuen Lerninhalten zusätzlich dem Erlernen ihrer Zweitsprache – nämlich Deutsch – ausgesetzt sind (ebd.). In der deutschsprachigen Schule werden von ihnen dieselben Kompetenzen abverlangt wie von ihren deutschen Mitschüler*innen (ebd., 66). Gantefort (ebd.) gibt allerdings zu bedenken, dass den Schüler*innen mit dem Schuleintritt ihr „Werkzeug der Erstsprache nicht mehr zur Verfügung steht“, um sich die Fachkompetenzen anzueignen (ebd.). Folglich ist es nicht verwunderlich, dass es zur „Verlangsamung in der Entwicklung von Textkompetenz und fachlichen Fähigkeiten kommt“ (ebd.). Bezugnehmend auf die Studie von Gomolla und Radtke (2009, 190ff.) zeigt sich, dass die optimale Förderung von mehrsprachigen Kindern für die Schule einen Mehraufwand bedeuten würde und der individuelle Entwicklungsstand der Kinder stärker berücksichtigt werden müsste.

Gomolla und Radtke (2009, 274) kamen im Weiteren zu dem Ergebnis, dass die Schule bereits vor Schuleintritt enorme Anforderungen an die Kinder stellt. Die Kinder sollen vorbereitet, sozialisiert und mit einer positiven Kindergartenkarriere aufgenommen werden (ebd.). Die Erwartungen der Organisation Schule an die Kinder sind von Normalitätsvorstellungen geprägt – mit anderen Worten: auffälliges Verhalten ist unerwünscht (ebd.). Somit fallen Kinder mit Migrationshintergrund aus diesem Raster heraus, weshalb sie an den entscheidenden Schnittstellen des Bildungssystems mit Benachteiligungen konfrontiert sind (ebd.).

Durch die Studie von Gomolla und Radtke (2009, 21ff.) konnte aufgezeigt werden, dass bei der Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund auch Faktoren der institutionellen Diskriminierung innerhalb des Bildungssystems eine bedeutende Rolle spielen. Zudem konnte festgehalten werden, dass die Schule als gesellschaftlicher Vermittler von kulturellen Werten, Normalitätsvorstellungen reproduziert. Es wäre daher zu kurz gedacht, Bildungsmisserfolge lediglich auf die Eigenschaften der Kinder und deren Familien zurückzuführen. Eine Betrachtung aller relevanten Faktoren scheint in diesem Zusammenhang daher angebracht zu sein, wobei der Fokus vordergründig auf den Strukturen und der Organisation des Bildungssystems gerichtet werden sollte. Dadurch könnten nicht nur Effekte der institutionellen Diskriminierung innerhalb der Schule besser verstanden werden, sondern auch der Bildungsbenachteiligung vorgebeugt werden.

6. Die methodische Vorgehensweise

In den vorangegangenen Kapiteln stand die Schaffung einer theoretischen Basis im Vordergrund, die in weiterer Folge auch zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wird. In diesem Kapitel wird der Fokus auf die methodische Vorgehensweise gerichtet. Im ersten Schritt erfolgt anhand der hermeneutischen Textauslegung die Interpretation des Slam Poetry. Hier steht vor allem die Bedeutung für bzw. die Aussage der Slampoetin im Vordergrund. Zusätzlich werden ganz im Sinne der Critical Whiteness Studies die Interpretationen von der Slampoetin Öznur Yadigar kommentiert, um auch die Nicht-Weiße Perspektive mit einzubeziehen. Etwaige Unstimmigkeiten in Bezug auf die Interpretation des Slam Poetry werden daraufhin nochmals überprüft und in die Analyse aufgenommen. Im zweiten Schritt wird mittels der lyrischen Analyse, der Slam Poetry auf stilistisch verwendete Mittel, rhetorische Figuren und lyrische Elemente hin untersucht. Durch das Einsetzen von derartigen lyrischen und stilistischen Mitteln wird die Bedeutung des Geschriebenen hervorgehoben, oder es wird auf die Betonung dessen verwiesen.

Abschließend werden die Interpretationen mit den theoretischen Ausführungen verknüpft, um so die Forschungsfragen beantworten zu können.

6.1 Die Hermeneutik

Das Wort *hermeneúin* hat drei Bedeutungen: „*aussagen* (ausdrücken), *auslegen* (erklären) und *übersetzen* (dolmetschen)“ (Danner 2006, 34; Hervorhebung im Original). Die drei Verben weisen allerdings eine gemeinsame Grundbedeutung auf, nämlich das Verstehen und dieses „Verstehen soll vermittelt werden“ (ebd.). Unter Hermeneutik ist dann im Weiteren die Kunst der Auslegung gemeint, wobei die Auslegung von Texten eine besondere Rolle spielt (ebd., 35). Klafki (1971, 127) hält in seinen Ausführungen fest, dass hermeneutische Verfahren vor allem dazu dienen „den Sinn, die Bedeutung eines menschlichen Dokumentes, insbesondere sprachlicher Aussagen, zu ermitteln“ und ergänzt, dass mit dem „Begriff ‚hermeneutisch‘ ... alle Verfahren zur Analyse von Dokumenten, insbesondere von Texten, einschließlich der ideologiekritischen Analyse“ umfasst werden (ebd., 131; Hervorhebung im Original). Grundsätzlich gilt jedoch, dass das hermeneutische Verstehen beim Zusammentreffen von Menschen oder von menschlich Erzeugtem zur Anwendung kommt (Danner 2006, 36). Aus diesem Grund ist sie auch für die Pädagogik von großer Relevanz, da sich das hermeneutische Verstehen für das Auslegen von pädagogischen Situationen besonders gut eignet (ebd., 35). Dabei muss zwischen zwei Arten von Verstehen unterschieden werden: das elementare Verstehen und das höhere Verstehen (ebd., 48f.). Ersteres wird vor allem in alltäglichen Situationen gebraucht (ebd., 48). Das höhere Verstehen wird hingegen für die wissenschaftliche Textauslegung herangezogen und ist somit für die Hermeneutik relevant (ebd., 49). Laut Danner (ebd.) handelt es sich dabei um ein komplexes Verfahren, das „einen *individuellen* oder einen *allgemeinmenschlichen* (Lebens-) *Zusammenhang*“ herstellt (ebd.; Hervorhebung im Original). Zudem basiert die Hermeneutik auf dem Sinn-Verstehen (ebd., 48). Es geht also darum, den Bedeutungssinn des zu Verstehenden offenzulegen (ebd., 47). Ein weiterer wichtiger Moment der Hermeneutik lässt sich durch den objektiven Geist beschreiben (ebd., 52). „Der ‚objektive Geist‘ ist die Summe der Gemeinsamkeiten von Sinngebungen, aufgrund derer gegenseitiges sinnhaftes Verstehen möglich ist“ (ebd., 60). Danner (ebd., 52f.) zufolge wird er durch ein Gemeinsames charakterisiert, an dem alle Subjekte teilhaben. Der objektive Geist ist allerdings kultur- und zeitabhängig, er muss also auf ein bestimmtes Kulturverständnis und auf seine geschichtlichen Gegebenheiten hin überprüft werden (ebd., 56). Dadurch wird es auch möglich, Objektivität zu gewährleisten (ebd., 60). Um mit der Hermeneutik zu arbeiten, muss man sich auf die Ebene des höheren Verstehens begeben und den objektiven Geist des zu

Verstehenden überprüfen. Wie ein solches Unterfangen gelingen kann, erklärt Danner (ebd., 61) mithilfe des hermeneutischen Zirkels. Bevor die eigentliche Textauslegung stattfindet, ist immer ein gewisses Vorverständnis vorhanden, mit welchem man an den Text herangeht (ebd., 62). Im Zuge der Auslegung erhält man ein tieferes Verständnis des Textes, wodurch sich auch das Vorverständnis verändert oder korrigiert wird (ebd.). Dieser Vorgang wiederholt sich im Laufe der Auslegung immer wieder und wird bildlich dargestellt in zirkulierenden oder kreisförmigen Bewegungen vollzogen, weshalb vom hermeneutischen Zirkel gesprochen wird (ebd.). Im Grunde genommen geht es darum, alle Elemente eines Textes wie beispielsweise einzelne Begriffe genau zu betrachten, denn einzelne Wörter können oftmals nur durch den gesamten Satz oder erst im Gesamtkontext des Textes verstanden werden; umgekehrt funktioniert es genauso (ebd., 65). Mithilfe des hermeneutischen Zirkels kann der Text Stück für Stück interpretiert werden. Nach Klafki (1971, 128) eignet sich die Anwendung der Hermeneutik „bei der Interpretation der Ergebnisse empirischer Untersuchung, der Einordnung dieser Ergebnisse in größere Zusammenhänge und der Entwicklung von Folgerungen“. Zudem gilt, dass hermeneutisch gewonnene Aussagen einer empirischen Überprüfung bedürfen, um „als vorläufig gesichert zu gelten“ (ebd., 131). Mit der vorliegenden Masterarbeit wird zwar nicht der Anspruch erhoben empirische Ergebnisse zu liefern, aber mithilfe der Critical Whiteness Studies wird versucht eine neue Perspektive für die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu eröffnen. Aus besagtem Grund wurde der Slam Poetry von Öznur Yadigar herangezogen, welcher einen kleinen Ausschnitt der Bildungssituation von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund darstellt. Mithilfe der hermeneutischen Auslegung bzw. Interpretation wird der Blickwinkel von Yadigar beleuchtet und wiedergegeben und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet, wobei das Gesagte bzw. das Geschriebene interpretiert wird, um die Aussage bzw. den zugrundeliegenden Sinn hervorzuheben. Die Hermeneutik als „Theorie der Interpretation“ oder „Auslegungslehre“ wie Klafki (1971, 127) es nennt, lässt sich daher sehr gut anwenden. Für die Interpretation hat Klafki (ebd., 147) elf methodologische Grunderkenntnisse aufgestellt, um die Textauslegung als überprüfbares Verfahren anzuwenden. Dabei werden die Grunderkenntnisse als Arbeitsschritte angesehen und bilden einen Rahmen für die hermeneutische Analyse. Die ersten beiden Grunderkenntnisse beziehen sich auf das Vorverständnis und die damit einhergehenden Fragestellungen (ebd., 134f.). Die Quellenkritik des Textes nennt Klafki (ebd., 136) als dritte Grunderkenntnis. In einem vierten Schritt steht die semantische Analyse im Mittelpunkt (ebd., 138) und die Betrachtung des theoretischen Erkenntnisinteresses wird

als fünfter Punkt genannt (ebd., 140). Bei der hermeneutischen Interpretation ist es zudem immer wieder erforderlich zusätzlich weitere Quellen heranzuziehen, um den Kontext besser einordnen zu können, was als sechste Grunderkenntnis zusammengefasst wird (ebd.). Als siebten Punkt führt Klafki (ebd., 141) die syntaktische Betrachtung des Textes an. In der achten Grunderkenntnis wird die Gliederung des Textes fokussiert und daran anschließend wird der Text im neunten Schritt hinsichtlich der logischen Stringenz analysiert (ebd., 141ff.). Die zehnte Grunderkenntnis bezieht sich auf die hermeneutische Spirale, nach der vorgegangen werden soll (ebd., 144). Als letzten Schritt nennt Klafki (ebd., 145ff.) die ideologiekritische Fragestellung, mithilfe derer „die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewußtsein“ in den Vordergrund rücken. Anhand dieser elf Regeln wird im nächsten Kapitel die Interpretation erfolgen, wobei die einzelnen Schritte nicht immer ausgewiesen werden, da die inhaltliche Fokussierung als essentiell erachtet wird.

6.2 Die hermeneutische Interpretation des Slam Poetry

Die erste Grunderkenntnis bezieht sich nach Klafki (1971, 132ff.) auf das Vorverständnis und die leitende Fragestellung des Interpretens⁸. Die „Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs aus“, welches an dieser Stelle dargelegt werden soll. Durch die theoretischen Ausführungen im ersten Teil der Masterarbeit konnte ein sehr umfangreiches Vorwissen über die Normalität von Rassismen, den Ansatz der Critical Whiteness Studies, das Verhältnis zwischen der Türkei und Österreich bzw. Europa sowie aktuelle Fakten zur Bildungssituation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund gewonnen werden. Zudem wurde unter Bezugnahme der Critical Whiteness Studies, versucht die Bildungssituation von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund aus einem anderen Blickwinkel als bisher zu beleuchten. Das folgende Vorverständnis wird daher für die Interpretation festgehalten:

Alltägliche Rassismen gehören zur Normalität und sind Teil der Wir-Imaginationen von Gesellschaften, durch die bestimmt wird, wer zugehörig ist und wer nicht. Betrachtet man alltägliche Rassismen mit dem Blickwinkel der Critical Whiteness Studies wird damit ein bestimmtes Machtverhältnis ausgedrückt. Weiße Menschen werden bevorzugt und sind mit Privilegien ausgestattet. Nicht-Weiße Menschen hingegen werden in allen Lebensbereichen und somit auch im Bildungssystem mit Benachteiligungen konfrontiert. Richtet man den

⁸ Da in diesem Kapitel die Analyse des Slam Poetry im Mittelpunkt steht, wird im gesamten Text auf eine gendergerechte Sprache verzichtet, um sich an die Sprache des Slam Poetry zu halten.

Fokus auf die Situation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, so kann festgehalten werden, dass die Mehrheitsgesellschaft deren Zugehörigkeit hinterfragt. Die mediale Darstellung des Normalen unterstützt Fremdzuschreibungen, wenn sie sie nicht sogar fördert, und es entsteht ein angeblich homogenes Bild über Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, deren Kultur und Werte. Verallgemeinernde Vorurteile innerhalb der Gesellschaft über die Türkei, Türken sowie die Assoziation von Islam und Terror verstärken zudem ein negativ behaftetes Bild von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund. Infolgedessen sind Menschen mit türkischem Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum Diskriminierungen innerhalb fest verankerter gesellschaftlicher Strukturen, die auf ungleichen Machtverhältnissen basieren, ausgesetzt. Derartige Diskriminierungen sind auch innerhalb des Bildungssystems wirkmächtig und tragen zur Benachteiligung von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund bei. Von folgender Ausgangslage wird daher ausgegangen:

- Schüler mit türkischem Migrationshintergrund werden im Bildungssystem (auch/ unter anderem) aufgrund der weißen Vormachtstellung benachteiligt.

Diese Hypothese konnte bereits durch die Ausführungen im theoretischen Teil umfassend beantwortet werden. Für den methodischen Teil der Masterarbeit wurde ein autobiographischer Text gesucht, der bestimmte Kriterien erfüllen musste: Es war notwendig, dass der Autor einen türkischen Migrationshintergrund besitzt, damit die Nicht-Weiße Perspektive vorhanden ist. Zudem musste der Text die Bildungssituation des Autors in einer gewissen Art und Weise wiedergeben und mit den theoretischen Ausführungen vereinbar sein. Auf der Suche nach einem autobiographischen Text wurde der Slam Poetry von Öznur Yadigar ausgewählt, da dieser die genannten Kriterien erfüllte. Bei der Interpretation muss das Wissen um diese grundlegenden Informationen bedacht werden. Folgende Fragestellungen werden daher an den Slam Poetry gestellt:

- Welche Hürden lassen sich anhand des Slam Poetry im Bildungssystem identifizieren?
- Inwiefern wird die eigene Diskriminierung aufgrund des türkischen Migrationshintergrunds wahrgenommen?
- Wie positioniert sich die Slampöetin hinsichtlich der erfahrenen Diskriminierungen in der Weißen Mehrheitsgesellschaft?

Basierend auf den Fragestellungen und dem im Theorieteil gewonnenen Vorverständnis erfolgt die Interpretation. Bei der Interpretation des Slam Poetry muss darauf geachtet werden, dass die vorgestellten Teilfragen und das Vorverständnis gegebenenfalls an den Text angepasst und verändert werden müssen, da im Laufe des Interpretierens neue Zusammenhänge aufgedeckt werden können (Klafki 1971, 134f.). Informationen oder

Sachverhalte, die vorerst für irrelevant gehalten wurden, können rückblickend von Bedeutung sein (ebd.). Im Laufe der Interpretation wird daher darauf geachtet, dass die vorgestellten Fragen und das Vorverständnis am Text überprüft und in die Interpretation mit eingebaut werden.

Bevor tatsächlich mit der Interpretation begonnen wird, besteht allerdings die Notwendigkeit der Quellen- bzw. Textkritik (ebd., 135). Dabei wird versucht, den Wert der Quelle zu überprüfen (ebd., 136). Bei zeitgenössischen Texten ist es laut Mayring (2015, 30) grundlegend, dass darauf geachtet wird, ob die aktuellste Ausgabe vorliegt. Der Slam Poetry wurde in „zeitspRUng – Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg“ im Jänner 2017 veröffentlicht. Die Zeitschrift liegt in gedruckter Fassung und in einer Onlinefassung vor, bei welcher der Download⁹ von der AKD (= das Amt für kirchliche Dienste) gratis zur Verfügung gestellt wird. Es konnte daher sichergestellt werden, dass es sich um eine aktuelle Ausgabe handelt. Dem Impressum auf der Website der AKD ist zu entnehmen, dass es sich um eine Einrichtung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz handelt, die als Herausgeber der Zeitschrift „zeitspRUng – Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg“ fungiert (AKD 2015, [1ff.]). Anhand des Titels wird bereits klar, um welche Art von Zeitschrift es sich dabei handelt. Religionspädagogische Beiträge und Inhalte werden für den Religionsunterricht zusammengestellt, die als didaktische Lehrmaterialien dienen. Dem Editorial der vorliegenden Ausgabe ist zu entnehmen, dass diese Ausgabe im Zeichen des Jubiläumsjahres der Reformation steht und das Motto „Du siehst mich“ behandelt wird (Hannasky 2017, 3). Das Motto wird in zweierlei Hinsicht aufgegriffen: Zum einen wird anhand des Bilds eines Eisbergs die Eisberg-Metapher veranschaulicht und mit den Worten „alle sehen, das offensichtliche, das oberflächliche, DU siehst, das verborgene, die tiefe“ ergänzt (ebd., 2). Übertragen auf eine Person, bedeutet es, dass auf den ersten Blick nur das Oberflächliche zu sehen ist, also das was hervorsticht und für alle sichtbar ist. Der erste Eindruck einer Person wird daher durch ihr Äußeres getrübt. Das Äußerliche, sagt noch nichts darüber aus, was sich im Inneren der Person befindet bzw. wie der Charakter der Person tatsächlich beschaffen ist. Dieser Teil der Person wird erst durch das nähere Kennenlernen bzw. das Verstehen-Wollen der Person zugänglich, indem ein Einblick in den Charakter der Person gewährt wird, welcher nur gewissen Personen bestimmt ist. Zum anderen entstammt das Motto dem Kapitel 16 Vers 13 von Mose und wurde aus der Hagar-Erzählung entnommen, deren Grundaussage darin besteht, dass das Gefühl des Wahrgenommen-Werdens zu neuem Lebensmut führen kann

⁹ Die Internet URL wird im Literaturverzeichnis aufgelistet und ist somit einsehbar.

(ebd.). Der Autor des Editorials, Christian Hannasky, ist Religionslehrer der ARU-Mitte (= Arbeitsstelle für Evangelischen Religionsunterricht) und führt aus, dass die Wertschätzung innerhalb des Unterrichts von Lehrern für die Schüler von großer Bedeutung ist (ebd.). Im Zuge dessen wurde ein Unterrichtsprojekt gestartet, das die gegenseitige Wahrnehmung fördert und einen achtsamen Umgang untereinander fokussiert (ebd.). Die Thematik des Sehens mit all seinen Teilaspekten wie dem Gesehen- und Wahrgenommen-Werden als Person, dem Verbergen sowie der Aspekt der Überwachung stehen daher im Mittelpunkt (ebd.). Das vorliegende Heft liefert praktische Beispiele für den Unterricht wie eben diese Themen innerhalb der Klasse erarbeitet werden können (ebd.). In diesem Kontext wurde auch der Slam Poetry von Öznur Yadigar in das aktuelle Heft aufgenommen. In den einleitenden Worten von Schluß (2017, 18) wird zunächst auf ein paar biographische Eckdaten der Slam Poetin eingegangen. Daraus ist zu entnehmen, dass Yadigar 1990 in Berlin geboren wurde und dort aufgewachsen ist (ebd.). Ihr Psychologiestudium absolvierte sie 2016 in Wien. Zusätzlich verweist Schluß (ebd.) darauf, dass sie muslimischen Glaubens ist und geht darauf ein, dass der Slamtext als Reflexion ihrer „sehr ambivalenten Erfahrungen mit dem Bildungssystem in Deutschland und Österreich“ dient. Neben der Vorstellung der Slampoetin bezieht sich die Einleitung vor allem auf die didaktische Aufgabenstellung für den Unterricht. Dadurch soll den Schülern ein Perspektivenwechsel ermöglicht werden, indem versucht wird, einen Blick hinter gängige Stereotype im Schulalltag zu werfen und die Position eines Diskriminierten einzunehmen (ebd.).

Durch die Betrachtung der Herkunft der Quelle konnten einige Informationen über den Slamtext gewonnen werden. Grundsätzlich werden Slamtexte bei regelmäßig stattfindenden Poetry Slams vorgetragen (Willrich 2010, 13). Kennzeichnend für Poetry Slams sind deren ungezwungener und lockerer Rahmen, deren Wettkampfcharakter sowie das Zeitlimit von fünf bis sieben Minuten (ebd., 13f.). Das heißt die Slamtexte werden hauptsächlich für die Präsentation bzw. den Wettkampf geschrieben und behandeln unterschiedliche Themen wie „Selbstreflexionen, aktuelle politische und gesellschaftliche Kommentare, Milieuschilderungen sowie kritische Standpunkte“ (Westermayr 2004, 61). Eine Besonderheit des Slam Poetry von Yadigar ist daher die Publikation in einer religionspädagogischen Zeitschrift, wodurch der Präsentationscharakter wegfällt und der Text für sich alleine steht. Durch das Editorial und die einleitenden Worte von Schluß (2017, 18) wird zudem zur behandelten Thematik hingeführt, sodass für die Interpretation bereits eine Richtung vorgegeben ist. Es geht um Wahrnehmung, Diskriminierung und Selbstpositionierung im Bildungssystem. Die Freigabe des Slamtextes für die Zeitschrift deutet darauf hin, dass es für

die Slampoetin ein besonderes Anliegen ist, auf die Situation in Schulen oder anderen Ausbildungsstätten hinzuweisen, da die Zeitschrift für den Unterricht verwendet wird. Dabei sollen nicht nur die Schüler die Position von diskriminierten Personen besser verstehen, sondern es kann ebenso als Appell an die Lehrer verstanden werden. Ein weiterer Aspekt, der im Zuge der Quellenkritik Beachtung fand, ist der Stellenwert der Religion. In der Einleitung von Schluß (2017, 18) wird explizit auf die muslimische Religionszugehörigkeit der Slampoetin hingewiesen und auch das Motto „du siehst mich“ thematisiert die Religionszugehörigkeit. Dabei wird deutlich, dass der Glaube einen besonderen Status hat und es kann vermutet werden, dass dessen Relevanz auch im Slamtext hervorkommen wird. Neben der Sensibilisierung für das Thema Diskriminierung dient der Slam Poetry auch der didaktischen Aufgabenstellung, mit dessen Hilfe die Schüler in die Gattung des Slam Poetrys eingeführt werden sollen, indem sie den Text selber vortragen und einen eigenen Poetry Slam innerhalb der Klasse veranstalten.

Der Slam Poetry von Yadigar (2017a, 18) trägt den Titel *Das Bildungsorakel* (Hervorhebung durch die Verfasserin). Bereits der Titel klingt sehr vielversprechend, da es sich beim Begriff Orakel um einen sehr bedeutungsvollen handelt, der nicht zum zeitgemäßen Sprachgebrauch zählt und im historischen Kontext vorzufinden ist. Die Etymologie des Begriffs geht auf die lateinischen Wörter „os (Mund) oder oro (ich rede) zurück“ (Kalivoda 2012, 768; Hervorhebung im Original). Kalivoda (ebd.) zufolge verweist der Begriff Orakel „auf einen Komplex an Riten, Zeremonien und Techniken, die auf den *Blick in die Zukunft*, auf Voraussagen, für Individuen, Gruppen oder staatliche Gemeinschaften gerichtet sind“ (Hervorhebung im Original). Seit der Antike wurden Formen des Wahrsagens bzw. der Zukunftsdeutung von den Menschen in das alltägliche, politische und religiöse Leben eingebunden (ebd., 770). Anlass derartigen Prophezeiungen nachzugehen waren „existenzielle Unwägbarkeiten, Zukunftsängste, Planungsunsicherheiten, Lebenskrisen und fehlende Evidenz sowie das daraus resultierende Bedürfnis nach Handlungsanleitung und Entscheidungshilfe“ (ebd.). Als konkrete Beispiele lassen sich „Seuchen, Hungersnöte, Katastrophe, Dürre, Krankheit, Exilierung, Krieg, Herrschaft, Wohlstand, Stadtgründungen, Kinderlosigkeit, Heirat, Tod, Kulturfragen, Diplomatie oder persönliche Karriere“ nennen (ebd., 771). Ausgewählte Personen wie Priester, Philosophen und Seher fungierten als Sprachrohr für das Orakel und verkündeten dessen Botschaften (ebd., 770). Orakel hatten darüber hinaus die überaus bedeutende Funktion eines „*therapeutischen Instruments*“ inne, da es nichts Vergleichbares gab, wo sich die Menschen Rat holen konnten (ebd., 772;

Hervorhebung im Original). Für die damalige Zeit waren Orakel von großer Bedeutung und innerhalb des individuellen, gesellschaftlichen und religiösen Lebens sehr wirkmächtig. Es stellt sich daher die Frage, ob die Autorin des Slamtextes diesen bedeutungsmächtigen Begriff bewusst gewählt hat. Aufgrund des Editorials und der vorangehenden Einleitung wurde die Thematik bereits angesprochen, wodurch deutlich wurde, dass der Slamtext auf die besondere Perspektive von Schülern, die im Bildungssystem diskriminiert werden, hinweist. Betrachtet man die überaus mächtige Funktion des Orakels, könnte der Text stellvertretend als Sprachrohr für all jene Schüler fungieren, um auf deren Situation aufmerksam zu machen und gleichzeitig einen Appell an das Bildungssystem zu richten. Gleichzeitig könnte der Text aber auch als Vorhersage bzw. Warnung für die Eltern oder all jene Schüler gemeint sein, die erst in das Bildungssystem einsteigen, und sie in diesem Sinne auf bevorstehende Benachteiligungen sensibilisieren. Vorab werden deshalb folgende Hypothesen festgehalten:

- Die Slam Poetin fungiert als Sprachrohr für all jene, die ähnliche Erfahrungen innerhalb des deutschen und österreichischen Bildungssystems gemacht haben und macht gleichzeitig auf die Bildungssituation aufmerksam.
- Der Slamtext kann zugleich als Sensibilisierung in Bezug auf die Diskriminierungsthematik innerhalb der Schule für werdende oder bereits eingetretene Schüler betrachtet werden.

Ob die Deutung des Titels zutrifft, kann jedoch erst im Laufe der Interpretation im Sinne des hermeneutischen Zirkels festgestellt werden.

Gleich zu Beginn des Slam Poetrys stellt Yadigar (2017a, 18) zwei Fragen an sich selbst: „was wird aus mir? Wenn ich fertig werde hier?“. Die erste Frage ist gegenüber der zweiten Frage eher unspezifisch und allgemein. Mit der zweiten Frage wird allerdings klar, dass sich die Fragen auf die gegenwärtige Situation beziehen, weil Yadigar (2017a, 18) auf einen Ort bzw. die Zeit hinweist, nämlich auf das hier. Gleichzeitig wird mit den einleitenden Fragen ihre Zukunftsperspektive angesprochen, die auf Unsicherheiten hinsichtlich eines bevorstehenden Abschlusses hindeuten. Da die Thematik bereits bekannt ist, ist es naheliegend, dass die Fragen auf einen Abschluss im Bildungssystem hinweisen, der kurz bevorsteht, und sich die Unsicherheiten auf die Zeit danach, zum Beispiel auf die Arbeitssuche, beziehen.

Dann kommt es zu einem Bruch und die Slam Poetin hüpft in die Vergangenheit. Es wird das Aufwachsen in der Hauptstadt Deutschlands thematisiert, in „Schöneberg sixty two“ wie es Yadigar (ebd.) nennt, das vom Ghetto umgeben ist. Da sie das umgebende Ghetto unmittelbar nach dem Aufwachsen erwähnt, kann angenommen werden, dass es für sie von großer

Bedeutung war. Allerdings ist nicht von vornherein deutlich, ob auch Schöneberg selbst ein Ghetto war, also ob sie selbst im Ghetto aufgewachsen ist. Ein Bericht von der Welt und N24 haben Klarheit geschaffen. In einem Beitrag von Bewarder (2010, [1]f.) wird der Aufschwung des Berliner Viertels thematisiert, dass noch vor einigen Jahren als „eines der miesesten Ecken Berlins“ und lange Zeit als Sozialpalast mit Brennpunkten bezeichnet wurde (ebd.). Wenn Yadigar (ebd.) Schöneberg in Verbindung mit dem Ghetto bringt, wird auf den damaligen Zustand des Viertels verwiesen, der eindeutig von der sozial schwierigen Lage geprägt war. Zudem deutet die Platzierung dieser Versgruppe darauf hin, dass sie für das weitere Textverständnis relevant sein könnte. Nach diesem kurzen Einblick konzentriert sie sich auf die Vorschulzeit (Yadigar 2017a, 18). In dieser Versgruppe¹⁰ wird zum ersten Mal ersichtlich, dass Yadigar (ebd.) einen türkischen Migrationshintergrund besitzt. Aufgrund sprachlicher Unterschiede zwischen Familie und Vorschule – in der Familie wird türkisch gesprochen und in der Vorschule deutsch – wird sie als anders deklariert (ebd.). Sie geht darauf ein, dass sie in dieser Zeit die deutsche Sprache noch nicht vollständig beherrschte, wenn sie schreibt „ich, schwer verständlich, ich verstand, doch nur weil ich wenig sprechen konnte, ... die Freundin übersetzen sollte“ (ebd.). Sie weist darauf hin, dass sie als Person nur schwer verstanden wurde, weil sie die Sprache nicht vollständig beherrschte und sie auf die Hilfe einer Freundin angewiesen war, die für sie übersetzte. Durch die Ausdrucksweise „ich, schwer verständlich“, was einen unvollständigen Satz darstellt, wird auch syntaktisch der Umstand verstärkt, dass sie der deutschen Sprache nicht mächtig war. Im Gegenzug dazu wird im anschließenden Vers „ich verstand“ hervorgehoben, dass sie das Gesprochene in der Vorschule durchaus verstehen konnte (ebd.). Die fehlerhaften und unvollständigen Sprachkenntnisse haben dazu geführt, dass sie mit dem Stempel der Andersartigkeit versehen wurde. In diesem Abschnitt macht sie deutlich, wie wichtig die Sprache ist, um dazuzugehören. Allerdings müssen ihre damaligen Sprachdefizite in Relation zu ihrem Alter gesehen werden, da sie erst die Vorschule besucht hat und vor allem die Vorschulzeit einen wichtigen Beitrag zur weiteren Sprachentwicklung leistet bzw. leisten sollte.

In Vers 15 zählt sie zunächst zwei Charaktereigenschaften auf, die einen Einblick in ihre Person geben sollen (ebd.). Durch das Adjektiv unschuldig wird auf die kindliche Unschuld verwiesen, die von einer gewissen Naivität geprägt ist. Gleichzeitig beschreibt sie sich auch als engagiert. Es kann angenommen werden, dass diese beiden Charaktereigenschaften in diesem Alter besonders hervorgestochen sind, da sie explizit erwähnt werden. Den nächsten

¹⁰ Warum in der hermeneutischen Analyse von Versgruppe anstatt von Strophe die Rede ist, wird im Kapitel 6.4 näher erklärt.

Vers leitet sie mit dem Wort „aber“ ein (ebd.). Dem Leser wird dadurch signalisiert, dass sie zwar auf der einen Seite als unschuldiges und engagiertes Mädchen beschrieben wurde, *aber* auch eine zweite Seite vorhanden war, die auf ihren Migrationshintergrund verweist (ebd.; Hervorhebung durch die Verfasserin). Der Migrationshintergrund scheint für sie wie eine Charaktereigenschaft an ihr zu haften, der einen enormen Stellenwert in dieser Zeit hatte. Außerdem wird durch die Verwendung des Bindeworts *aber* auf eine Einschränkung verwiesen, da sie durch die Eigenschaft Migrationshintergrund in ihrer Person abgewertet wurde (Hervorhebung durch die Verfasserin). In den abschließenden Versen dieser Versgruppe erzählt Yadigar von der Veränderung zwischen früher und heute bezüglich ihres Status Migrationshintergrund (ebd.). Etwas hat sich verändert, wodurch der Migrationshintergrund eine andere Bedeutung für sie bekommen hat. Was sich genau verändert hat, ist an dieser Stelle nicht zu ermitteln.

Die nächste Versgruppe beginnt mit der Einordnung in die Grundschulzeit. Die ersten Verszeilen handeln davon, dass sie vor allem in dieser Zeit kaum Einschränkungen erfahren hat, da mancher Lehrer sie durchaus motivieren konnte (ebd.). Mit den Worten „die mich noch ließen...“ verweist sie darauf, dass ihre Leistung und ihre Lernwilligkeit in dieser Zeit gewürdigt wurden, was sich später allerdings geändert hat. Aber auch in dieser Zeit wurde das Gefördert-werden an Bedingungen geknüpft. Sie spricht davon, dass wenige Lehrerseelen und nur unter der Bedingung, dass *du* Entschiedenheit und Fleiß gezeigt hast, dazu bereit waren (ebd.; Hervorhebung durch die Verfasserin). Bereits zu dieser Zeit hat Yadigar bemerkt, dass es nicht das Anliegen aller Lehrer ist sie zu fördern. Obwohl sie keinen expliziten Grund erwähnt, kann aufgrund der vorigen Versgruppen angenommen werden, dass sich das fehlende Interesse auf Lehrerseite mit ihrem Migrationshintergrund in Verbindung bringen lässt. Ihre schulischen Leistungen waren zu dieser Zeit außerordentlich, denn sie „sollte Klassen überspringen“ (ebd.). Das Ziel war das Gymnasium, darauf wurde „standardisiert“ hingearbeitet, aber ein Absturz verhindert es (ebd.). Obwohl die entsprechenden Leistungen vorhanden waren und sie mit Fleiß daran gearbeitet hat, ihr Ziel zu erreichen, kommt der Wechsel in eine höhere Klasse nicht zustande. Als Grund gibt sie an, dass die Noten nicht nach der jeweiligen Leistung vergeben wurden, sondern „Würfeln und in den Hinternkriechen“ haben die Noten bestimmt. Dass sie ihr Ziel trotz der hervorragenden Leistungen nicht erreichen konnte, hat zur Enttäuschung geführt, was sie mit den Gedankenpunkten nochmal verdeutlicht. In diesen Versen prangert sie auch das Vorgehen der jeweiligen Lehrer an; denn nach Belieben zu urteilen, verwehrt ihr den Gymnasiumsbesuch. Aus diesem Grund wird die Schule für sie zum Ghetto (ebd.). Ein Ort, der trennt, und ein Ort,

an welchem ihr Migrationsstatus eine Rolle spielt. Ganz anders ist es hingegen für Lehrer. Für sie wäre es ein leichtes Spiel, wenn sie das Lehren verstehen und erkennen würden, welches Potential ein jeder Schüler hat (ebd.). In den letzten Versen kritisiert sie das Lehrpersonal scharf. Sie wirft ihnen vor, ihre Lehrmethoden nicht vollkommen auszuschöpfen bzw. richtig einzusetzen. Indem sie auf die Ahnungslosigkeit der Kinder anspielt, die sich ihrer Begabungen usw. noch nicht bewusst sind, verweist sie ebenso auf die Aufgabe der Lehrer alle Schüler gleich zu fördern. Die Lehrer sollten es sein, die das Potential der Kinder entdecken und entsprechend fördern und sich nicht vom jeweiligen Status beeinflussen lassen. Stattdessen nutzen sie ihre Macht für falsche Zwecke und kümmern sich nicht weiter um die daraus resultierenden Konsequenzen.

Nach dieser langen Passage, wird das Thema gewechselt und der Umzug in den Stadtteil „wedding sixty five“ wird kurz angeschnitten (ebd.). Sie geht nur am Rande darauf ein, dass sie es nicht leicht hatten, aber mehr Informationen erhält der Leser über diese Passage nicht (ebd.). Betrachtet man die folgenden Verszeilen, so kann angenommen werden, dass sie den Umzug deshalb erwähnt, weil sich die Schule in diesem Stadtteil befand. Sie geht nun konkreter auf die damalige Schulsituation ein und berichtet von ihren Erfahrungen (ebd.). Yadigar (ebd.) erzählt von Klassenkameraden und von den Erlebnissen in der Schule, die sehr negativ dargestellt werden, denn sie waren von Hoffnungslosigkeit und fehlender Unterstützung gekennzeichnet. Einige Klassenkameraden „hatten über 10 Tadel in der Schule“ (ebd.). Da der Begriff Tadel nicht mehr allzu gebräuchlich ist, soll dieser kurz dargestellt werden: Mit Tadel ist die „mündliche oder schriftliche Mißbilligung eines als fehlerhaft empfundenen Verhaltens“ gemeint, wobei das Kind zu einer selbstkritischen Haltung angeregt werden soll (Schaub, Zenke 1997, 337). Geissler (2006, 180) kritisiert allerdings den missbilligenden Charakter des Begriffs Tadels, „denn Erziehung erfordert allemal mehr als nur einen Mangel festzustellen“ und zweifelt infolgedessen am pädagogischen Wert. Dass die Autorin trotz des negativen Charakters den Begriff in den Text einbaut, zeigt auf, dass die negative Konnotation bewusst hervorgerufen werden soll. Des Weiteren spielt sie auf die schlechten pädagogischen Kompetenzen der Lehrer an, die anstatt Einfühlungsvermögen zu zeigen, zur Hoffnungslosigkeit beigetragen haben (Yadigar 2017a, 18). Nicht einmal die guten Klassenkameraden wurden unterstützt und sie selbst weiß nicht genau, was aus ihnen allen geworden ist. Mit der Anspielung, dass sie „Muhammed zuletzt auf einer Verfolgungsjagd“ gesehen hat, wird aber deutlich, dass ihnen keine blühende Zukunft bevorstand (ebd.). Das Leben ihrer ehemaligen Klassenkameraden beschäftigt sie

auch heute noch, wobei sie deren Versagen auf die Schule zurückführt. Mit genannter Passage äußert sie ihre Sorgen im Hinblick auf ihre ehemaligen Klassenkameraden.

Die darauffolgende Versgruppe widmet sie ihren Erinnerungen an die Schulzeit (ebd.). Konkret erzählt sie über die Lehrer, die sie in Geschichte, Krieg, Kunst bis hin zur Medienpolitik unterrichteten (ebd.). Dadurch kommt zum Ausdruck, dass die Schule, zumindest dem inhaltlichen Lehrstoff betreffend, ihrer Aufgabe nachgekommen ist. Aber es werden auch lebensweltliche Themen wie die Truman-Show und die Tatsache, dass hier kein Hunger herrscht und es anderswo schlimmer ist, behandelt. Vor allem der Bezug zur Truman-Show, die als „Parabel auf unsere Lebenswelten (betrachtet wird; Anm.d.V.), die von Medien durchdrungen und von Simulationen geprägt“ ist, scheint für die Slampoetin von Bedeutung zu sein (Falschlehner 2008, 278). Den Aspekt der Medienüberwachung verfolgt sie in der nächsten Versgruppe noch genauer. Mit einem kritischen Blick steht sie der Sicherheitspolitik gegenüber, die sich dem Datenschutz verschrieben hat (Yadigar 2017a, 19). Dieser wird ihrer Ansicht nach über das menschliche Leben gestellt, das im Grunde nichts mehr wert ist, da es „kein Gramm mehr wiegt“ (ebd., 19). Sie weist in diesem Zusammenhang auch auf den zwanghaften Charakter der Sicherheitspolitik hin, denn auf die staatliche Überwachung hat niemand Einfluss und die Menschen sind dieser wehrlos ausgesetzt. Dass sie diese mit einer Vergewaltigung gleichsetzt, zeigt nicht nur ihre abwertende Haltung auf, sondern kann zugleich als Ausdruck ihres Zorns verstanden werden. Danach geht sie nochmal auf ihre ehemaligen Lehrer ein und knüpft an ihre Erinnerungen in der Schulzeit an. Es wird wie bereits in Versgruppe fünf und sechs der Machtaspekt der Lehrer thematisiert. Im Zentrum dieser Versgruppe steht vor allem die Erfahrung, dass die Lehrer offen kommunizierten, dass „sie es sind, die uns (die Schüler; Anm.d.Verf.) hinderten“ (ebd.). Dieser Aspekt erscheint besonders problematisch, da die Slampoetin damit aufzeigt, dass die Diskriminierung ein bewusster Akt seitens der Lehrer war. Yadigars (ebd.) Wortwahl wird ausdrucksvoller, denn sie vergleicht ihre Erinnerungen mit einer Jagd und dem Umstand, dass sie durch die Lehrer schwerverletzt wurden. Sie bezieht sich allerdings nicht auf körperliche Verletzungen, sondern bringt den seelischen Schmerz zum Ausdruck. Durch die Taten der Lehrer wurde der Glaube an sich selbst beeinträchtigt, aber auch ihr Selbstwert abgewertet. War in den vorangegangenen Versgruppen noch nicht klar ersichtlich, warum manche Lehrer das Ziel verfolgten, das Leben einiger ihrer Schüler zu erschweren, wird in der neunten Versgruppe erkenntlich, dass die Diskriminierungen auf den Status als Migranten zurückgehen. Yadigar und ihren Mitschülern wurde bereits in der Schule vermittelt, dass ihr Migrationshintergrund sehr wegweisend für ihre weiteren schulischen Möglichkeiten ist. Gleichzeitig bringt sie ihren

Ärger darüber zum Ausdruck, da es sich nur um Begrifflichkeiten handelt. Sie macht die Erkenntnis: Trotz Schulpflicht muss man keine Bildungschance haben (ebd.). Eine Erfahrung, die sie geprägt hat und die ihr nahe geht, da sie viele Seelen kennt, denen es so ergangen ist. Mit der elften Versgruppe beginnt ein neuer Abschnitt und Yadigars Perspektive steht wieder im Zentrum des Textes. Obwohl sie sehr ausführlich von den Erfahrungen der Diskriminierung berichtet, konnte sie diesem Schicksal entgehen (ebd.). Sie ist dankbar, eine Einserschülerin gewesen zu sein, und es wird deutlich, dass ihre Träume und Ziele an oberster Stelle standen, wodurch sie das Erlebte zurücklassen konnte. Zudem konnte sie ihre Ideale, die sie bereits als Kind hatte, bewahren. Im Hinblick auf ihre Fähigkeiten, erwähnt sie zudem, dass sie auch andere Kinder beim Lernen unterstützte und geht im Zuge dessen auf die Begegnung mit Flüchtlingskindern ein (ebd.). Sie ist neun Jahre alt, als sie mit der Flüchtlingsthematik konfrontiert wird und zum ersten Mal miterleben muss, wie jemand abgeschoben wird. Dabei rückt sie den unschuldigen, kindlichen Charakter in den Mittelpunkt und das Nicht-Verstehen kommt zum Ausdruck. Eine Erinnerung, die tief verankert ist und die sie mit der heutigen Flüchtlingsproblematik verbindet. Sie verurteilt Gruppierungen wie Pegida, denn diese schaffen neue Grenzen, die nicht notwendig sind. Unverständnis und Zorn machen sich aufgrund dessen breit, denn sie bemerkt, dass sich in den letzten Jahren hinsichtlich des menschlichen Aspekts nichts verändert hat. Das wird vor allem durch die Wortwiederholung deutlich: „Weil Kriege nichts lehren, Weil Kriege nichts lernen“. Der Vorwurf bezieht sich auf deren Sinnlosigkeit, weil daraus nichts Gutes hervorgeht.

Danach kommt es zu einem Bruch: Sie distanziert sich thematisch von der Flüchtlingsthematik und bezieht sich wieder auf sich selbst. Sie beschreibt sich aus der Perspektive der Vergangenheit und der Gegenwart und schildert, dass sie einen Veränderungsprozess durchlaufen hat. Auf abwertende Art und Weise spricht sie von sich selbst, wenn sie sich in der Vergangenheit als asozial beschreibt (ebd.). Gleichzeitig betont sie, dass sie eine Ausnahme dargestellt hat, denn sie war auch frühreif. Im Zusammenhang mit den vorherigen Versgruppen kann vermutet werden, dass sie darauf anspielt, bereits sehr früh verstanden zu haben, was im Leben wichtig ist. Heute stellt sie daher eine selbstbewusste Psychologin dar, die ihre Position innerhalb der Gesellschaft gefunden hat. Sie beantwortet dadurch auch die einleitenden Fragen, die sich darauf beziehen, was aus ihr wird. Sie hat es geschafft und etwas aus ihrem Leben gemacht. Die gesamten Erfahrungen, sowohl die negativen als auch die positiven, haben dazu beigetragen, dass sie heute als selbstbewusste Frau im Leben steht. Dabei wird in Versgruppe 14 deutlich, dass ihre Zielstrebigkeit und ihr Wille, die Welt aktiv mitzugestalten, für sie bereits als Kind ausschlaggebend waren. Nicht

der Wunsch ihrer Eltern hat sie dazu bewegt, sondern ihr Bewusstsein, dass die eigene Zukunft in ihren Händen liegt, und der Drang etwas in der Welt verändern wollen. Das wird auch in ihrer Berufswahl deutlich. Das Wohl der anderen liegt Yadigar sehr am Herzen und es scheint als wäre es ihre Pflicht etwas für die Gesellschaft zu tun. Sie zeigt auf, was der Gesellschaft am allermeisten fehlt und betont dies durch die achtfache Wortwiederholung. Trotzdem es ihr gelungen ist, bildungserfolgreich zu sein, verharren ihre Gedanken bei den Ungerechtigkeiten innerhalb der Gesellschaft. Sie zeigt daher in Versgruppe 16 auf, dass die gesellschaftliche Entwicklung problematisch ist, denn obwohl die Zivilisation hochgepriesen wird, fehlt es an gegenseitiger menschlicher Würde. Diese Scheingesellschaft, in der wir alle leben, verwehrt Chancen und baut Hindernisse auf, anstatt die Möglichkeiten menschlicher Bildung auszuschöpfen. Erneut greift sie die Thematik des Grenzen-Setzens auf, aber bezieht sich auf die gesellschaftlichen Entwicklungen im Allgemeinen. Die gesellschaftskritische Form des Slam Poetry steigert sich an dieser Stelle. Vor allem die Tatsache, dass im 21. Jahrhundert noch immer zwischen „Rassen, Geschlecht und Klassen“ sowie der Religion unterschieden wird bzw. diese Wertung auch innerhalb des Bildungssystems eine ernst zu nehmende Rolle spielt, prangert sie an (ebd.). Yadigars (ebd.) Ansicht nach mangelt es auch nicht am Bewusstsein, die Problemlage zu erkennen, denn diese ist allgemein bekannt. Sie veranschaulicht anhand der Flüchtlingskrise wie sich die Mitglieder der Gesellschaft in Krisensituationen verhalten. Sie flüchten vor der Herausforderung, anstatt sich aktiv zu beteiligen. Durch den Aspekt der Gesellschaftsflucht stellt Yadigar (ebd.) einen Vergleich her und möchte in Anbetracht des Schicksals der Kriegsflüchtlinge damit auf die unbegründeten Sorgen der Menschen und auf die Missstände innerhalb der Gesellschaft hinweisen. Sie verortet das Problem in der Gesellschaft selbst, die zu selbstsüchtigen, egoistischen und materiell-orientierten Menschen erzieht (ebd.). Der materielle Reichtum und die Macht haben die Gesellschaft verdorben. Dabei wäre es der Slam Poetin zufolge ein Leichtes diesen Umstand zu ändern, indem das Glück „atomgespalten“ und auf alle Menschen gleichermaßen aufgeteilt wird (ebd.). Dazu braucht es vor allem gegenseitige Hilfestellung und Menschenliebe, also Bildung für das Herz (ebd.). In dieser Passage verurteilt Yadigar (ebd.) vor allem das individualistische Leben und kritisiert, dass das Eigenwohl wichtiger ist als der gesellschaftliche Zusammenhalt. Sie erinnert im Zuge dessen daran, dass jeder seinen Teil zur Bildung beitragen kann (ebd.).

Die Versgruppe 19 leitet Yadigar erneut mit den Fragen „Was wird aus mir, wenn ich fertig werde hier?“ ein (ebd.). Sie betrachtet rückblickend ihren Wunsch nach Bildung. Sie muss erkennen, dass nicht Bildung vordergründig, sondern der Titel das eigentliche Ziel ist.

Dadurch relativiert sich ihr Wunsch, denn sie hat davon geträumt, etwas aus sich zu machen und sich weiterzubilden, aber darauf wird kein Wert gelegt. Sie wird nicht mehr als ihr Titel sein. Diese Tatsache ist für sie Anlass, dass Bildungsorakel um Rat zu fragen. Fragen über den Sinn der Bildung, was Bildung ist und wer im System gebildet ist (ebd.). Die Fragen richten sich auch an den Text selbst, denn sie hinterfragt nach einer kurzen Gedankenpause, die durch Gedankenpunkte ausgedrückt wird, dessen Sinnhaftigkeit (ebd.). Bildung scheint für sie daher mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit einherzugehen. Zugleich verweist sie in diesem Kontext mithilfe des Wortes *trotz* auf die widersprüchliche Logik des Bildungssystems (ebd.; Hervorhebung durch die Verfasserin). Einerseits werden die Schüler und auch Yadigar jahrelang ausgebildet, um dann andererseits vor dem Ende zu stehen und zu stagnieren, auch wenn man noch weiter lernen möchte (ebd.). Sie verdeutlicht dadurch, dass nicht das Ziel des lebenslangen Lernens verfolgt wird, sondern das vordergründige Ziel darin liegt, einen Titel zu besitzen, um sich innerhalb der Gesellschaft zu profilieren (ebd.). Die Antwort auf die Frage, was Bildung tatsächlich ist und leisten kann, kommt an dieser Stelle bereits hervor, aber wird in der darauffolgenden Versgruppe eindeutig geklärt. „Bildung kommt von Schöpfung und Gestaltung“ und ist unendlich (ebd.). Als Ziel wird die „Formung zum Menschen“ deklariert (ebd.). Mit der Definition wird es verständlicher, was genau Yadigar unter dem Stillstand der Bildung in der vorigen Versgruppe versteht. Es geht ihr darum, dass Bildung nicht nur auf das schulische Ausbildungssystem gerichtet werden muss, sondern als lebenslange Formung betrachtet werden soll, die nicht im Alter von 25 Jahren endet. Zudem wird durch die nächste Versgruppe ein weiterer Aspekt der Bildung ersichtlich. Die Bedeutung der Bildung liegt auch in der Anerkennung der Vielfalt und des Gemeinsamen. Dazu verwendet sie eine Metapher, die sie wie folgt beschreibt: „kann nur heißen, dass wir alle ganz unterschiedliche Saiten ein und derselben Geigen“ sind und „nicht alle gleichschalten“ (ebd.). Dabei betont sie die Unterschiedlichkeit eines jeden Menschen. Dennoch muss Bildung - und an dieser Stelle weist sie auf einen weiteren Aspekt hin - nicht zwingend zu etwas Positivem führen, sondern kann in Yedigars Worten auch „entgleisen“, indem sie nicht mehr zum „Menschsein“ erzieht (ebd.). Durch die metaphorische Darstellung hebt sie den Stellenwert nochmal sehr deutlich hervor und es wird eine klare Vorstellung beim Leser hervorgerufen, was Bildung ist.

Die vorangegangenen Versgruppen haben sich auf die Vergangenheit und auf ihre Erfahrungen im Bildungssystem bezogen. Mit der anschließenden 23. Versgruppe wird die Perspektive auf die gegenwärtige Schulsituation gerichtet, wodurch die Gliederung des Textes in zwei separate Teile, die dasselbe Thema beleuchten, zum Vorschein kommt. Die

Gegenwart beschreibt sie, indem sie darauf eingeht, was sie sieht. Sie thematisiert ein weiteres Mal die ungerechte Chancenverteilung innerhalb der Schülerschaft. Vor allem Schüler mit besonderen Bedürfnissen werden als Störfaktoren wahrgenommen (ebd.). Von der Benachteiligung innerhalb des Bildungssystems sind daher vor allem jene Schüler betroffen, die auf mehr Unterstützung und Hilfeleistung angewiesen sind. Sie richtet ihren Blick aber nicht nur auf die Schülerschaft, sondern abermals auf die Lehrer, die es nicht mehr verstehen zu unterrichten und zu lehren. Das Lehrerdasein besteht aus mehr als dem sinnlosen Tafelanschreiben, dem Seiten ansagen und dem Verbreiten der eigenen Wahrheiten (ebd.). Mit den angeführten Beispielen schildert sie die Schulrealität und übt daran Kritik, die sich auf das Missverstehen des Berufsethos einiger Lehrer bezieht. In der darauffolgenden Versgruppe wird deutlich, was die Slampoetin damit meint. Sie betont erneut, dass Bildung mit der Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen einhergeht, wobei deren schöpferischer und gestaltender Charakter besonders hervorgehoben wird. Der Bildungsauftrag richtet sich daher nicht auf die Herausbildung einer einheitlichen Schülerschaft, sondern setzt bei der Unterschiedlichkeit der Schüler an und fördert die Selbstentfaltung jener. Das Ziel der Bildung besteht Yadigars (ebd.) Ansicht nach in der Vermittlung von moralischen und ethischen Werten, dem Eintreten für Chancengleichheit und Förderung der Selbstentfaltung. Besondere Erwähnung findet allerdings die Achtung vor der Individualität des Einzelnen, was mithilfe des Ausrufezeichens verstärkt wird. Mit dem abschließenden Satz beendet sie den Part, der die gegenwärtige Situation der Schulrealität thematisiert.

Im letzten Teil des Slam Poetry wendet sie sich nochmals an die Ich-Perspektive. Yadigar geht auf ihr Vorbild, den Propheten Mahomet und dessen Worte ein, die für sie wegweisend waren: „Der beste unter euch ist der, der sich am nützlichsten bewährt“ (ebd.). Das erwähnte Zitat bringt zum Punkt, dass ein wesentlicher Aspekt der Bildung in der Nächstenliebe liegt und erklärt zugleich, warum Yadigar im Laufe des Textes besonders diesen Teil der Bildung immer wieder hervorgehoben hat. Der Bezug zur Religion tritt allerdings überraschend ein, da ihre Religiosität während des Slam Poetry nicht thematisiert wird. Es kann aufgrund des Zitats vermutet werden, dass die Religion für sie insofern von Bedeutung war, weil sie als Orientierung im Laufe ihrer Bildungszeit fungierte. Im Hinblick darauf hinterfragt sie ihre Ziele und ihre Zukunftspläne. Erneut werden die einleitenden Fragen aufgeworfen und sie reflektiert das Gesagte noch einmal auf sich selbst. Dabei wird der Eindruck erweckt, als würde es keine endgültige Antwort darauf geben, was aus ihr werden wird. Denn sie betrachtet Bildung als einen ständigen Wegbegleiter, anhand dessen sie ihr Leben ausrichtet.

Die Fragen beziehen sich daher auf etwas Größeres als ihren beruflichen Werdegang und scheinen eine zentrale Rolle in ihrem Leben zu spielen. Eine vorläufige Antwort, in Anbetracht ihrer aktuellen Situation, würde sich auf das Ende ihrer Ausbildung und den Einstieg ins berufliche Leben beziehen und ihren schulischen Erfolg thematisieren. Dadurch lässt sie das Bildungssystem und die chancenverwehrenden Lehrer hinter sich, wodurch aber gleichzeitig die Frage aufgeworfen wird, ob damit auch der Höhepunkt ihres Erfolgs erreicht wurde.

Letztendlich findet sie auf diese Frage keine Antwort, weshalb sie das Ende ihres Textes einleitet. Sie will an dieser Stelle nicht länger diskutieren und formulieren, denn alles was sie im Moment weiß, ist, dass Bildung ein wertvolles Gut ist, wodurch Gutes bezweckt werden kann (ebd.). Mithilfe von Bildung kann allen „die Gerechtigkeit des Allerhaben“ gelehrt werden (ebd.). Mit diesen Worten beendet sie den Slam Poetry und stellt ein weiteres Mal den Bezug zur Religion, genauer gesagt zum Islam, her. Der Allerhabene ist ein Synonym für Allah und steht in der deutschen Übersetzung für Gott. Der Satzsatz könnte daher als positives Statement gegenüber dem Islam verstanden werden, der auf das Hervorbringen des Guten hinweist, jedoch in Anbetracht der letzten Jahre eher mit Krieg als mit Frieden assoziiert wird.

Im Zuge der hermeneutischen Analyse des Slam Poetry mussten die vorgestellten Fragestellungen und das Vorverständnis nicht angepasst werden. Mithilfe der Analyse konnten einige Hürden beim Durchlaufen des Bildungssystems aufgedeckt werden. Gleich zu Beginn des Textes wird die Bedeutung von Zugehörigkeit thematisiert, die sich über die Sprache, den Wohnort und den Migrationshintergrund definieren lässt. Es wird Yadigar bereits in der Vorschule bewusst gemacht, dass sie anders ist und sie sich somit von der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Ihre angebliche Andersartigkeit entscheidet über die Position, die sie innerhalb der Gesellschaft und der Schule einnimmt. Sie begegnet in diesem Zusammenhang der ersten Hürde innerhalb des Bildungssystems. Eine der größten Hürden, die im Laufe der hermeneutischen Analyse identifiziert werden konnte, stellt das ungleiche Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler dar, das für sie sehr prägend war. Vor allem jene Schüler, die auf die Unterstützung und Hilfeleistung seitens der Lehrer angewiesen waren, haben eine bewusste Benachteiligung erfahren. Ein ausschlaggebender Grund dafür war deren Migrationshintergrund, was auch Yadigar zu spüren bekam. Die bewusste Diskriminierung gegenüber den Schülern wird immer wieder thematisiert. Obwohl sie selbst als bildungserfolgreiche Frau hervorgeht, werden ihre Sorgen bezüglich des ungleichen

Machtverhältnisses laut. Die Tatsache, dass besonders Schüler mit Migrationshintergrund dem subjektiven Willen der Lehrer ausgesetzt sind und nicht deren Leistung nach objektiven Kriterien beurteilt wird, stößt auf Unverständnis und Zorn auf Seiten Yadigars. Im Slam Poetry wird aber auch deutlich, dass ebenso Schüler ohne Migrationshintergrund mit Diskriminierungen konfrontiert werden und dem Willen der Lehrer ausgesetzt sind.

Eine weitere Hürde bezieht sich auf den Stellenwert der Bildung innerhalb des Bildungssystems. Yadigars Ansicht nach scheint das vorrangige Bildungsziel die Erlangung eines Titels zu sein. Die Vermittlung von Wissen und Werten ist in den Hintergrund gerückt und deren schöpferischer und gestaltender Charakter ein Stück weit verloren gegangen. Insofern ist der eigentliche Sinn der Bildung abhanden gekommen, denn die Schule wird in ihren Augen nicht als Ort der Chancengleichheit betrachtet.

Zu Beginn des Slam Poetry schildert Yadigar (2017a, 18) ihre Verunsicherung aufgrund der wahrgenommenen Diskriminierung. Es wird deutlich, dass sie in ihrer Schullaufbahn Diskriminierung erfahren hat und mit ansehen musste, wie andere diskriminiert wurden. Sie selbst konnte sich zwar durchsetzen, aber musste beobachten wie andere an diesen Erfahrungen scheiterten. Sie durchläuft allerdings einen Veränderungsprozess und kann sich heute als selbstbewusste Psychologin positionieren, was sich im offenen Umgang mit ihrem Migrationshintergrund und der Empathie mit Menschen, die betroffen sind von jeglicher Form von Diskriminierung, widerspiegelt. Die Erfahrungen, die sie während ihrer Schulzeit gemacht hat, haben sie zu einer reifen Frau heranwachsen lassen, die sich nicht davor scheut Missstände innerhalb der Gesellschaft aufzuzeigen und zu kritisieren. Die gesellschaftskritische Haltung soll auf die vorhandenen, grundlegenden Probleme hinweisen. Trotzdem sie in ihrer Position wachsen konnte, beschäftigt sie sich mit ihren Sorgen hinsichtlich der bevorstehenden Zukunft. Sie bittet das Orakel um Hilfe, damit sie Klarheit darüber bekommt, ob sie sich am richtigen Weg befindet. Das Orakel kann daher als Motiv, sich immer wieder an seine Ideale zu erinnern, betrachtet werden. Die Religion hingegen stellt für Yadigar (ebd., 19) eine Stütze dar, die ihr Stabilität und Orientierung auf ihrem Lebensweg gibt. Aus der Religion heraus definiert sie Bildung als etwas Ganzheitliches, dass über die Schule hinausgeht und die moralische und wertevermittelnde Funktion im Blick hat. Zudem weist sie auf die gesellschaftliche Funktion der Bildung hin, wodurch ein friedliches Zusammenleben möglich gemacht werden sollte und nicht nur das Eigenwohl in den Fokus rückt. Die Hervorhebung des Zitats des Propheten Mahomet und seiner Aussage bezüglich Bildung machen zudem deutlich, dass der Grundgedanke der Nächstenliebe im Islam derselbe wie in anderen Religionen ist. Obwohl der religiöse Bezug erst gegen Ende des Slam Poetry

zum Vorschein kommt, wird dessen Stellenwert bewusst hervorgehoben und so auch in weiterer Folge ein Statement gegen die negativ behafteten Vorurteile gegenüber dem Islam als Religion gesetzt.

6.3 Die Einbindung von Öznur Yadigars Kommentaren und der Rückbezug zur hermeneutischen Analyse

Der vorangegangene Abschnitt widmete sich ganz der hermeneutischen Analyse. Es wurde versucht anhand Klafkis (1971, 132ff.) elf Grunderkenntnissen den Text objektiv auszulegen. Wie eingangs bereits erwähnt, wird es im Sinne der Critical Whiteness Studies als besonders sinnvoll erachtet, die Position der Slampoetin in Bezug auf die hermeneutische Analyse ebenfalls mit einzubeziehen. Zum einen wird dadurch sicher gestellt, dass auch die Weiße Perspektive der Autorin dieser Masterarbeit kritisch betrachtet wird. Zum anderen kann durch die erweiterte Perspektive der hermeneutische Verstehensprozess einer reflektierten Betrachtung unterzogen werden. Dabei wird vor allem bei Missinterpretationen kritisch hinterfragt, warum bestimmte Sachverhalte in der vorliegenden Art und Weise gedeutet wurden. All jene Sachverhalte, die richtig ausgelegt bzw. interpretiert wurden, rücken eher in den Hintergrund bzw. werden nicht mehr explizit erwähnt, da sie bereits ausführlich in der Analyse thematisiert wurden.

Die ersten beiden Kommentare ÖY1 und ÖY2 von Yadigar (2017b, 123) beziehen sich noch auf die Quellenkritik der hermeneutischen Analyse. Die Slampoetin kritisiert, dass ihre Intention, warum sie den Text in der religionspädagogischen Zeitschrift veröffentlicht hat, nicht stark genug dargestellt wird (ebd.). Ähnlich verhält es sich beim zweiten Kommentar, der sich auf die Vermutung, dass die Religion im Slamtext von Relevanz ist, stützt (ebd.). Yadigar (ebd.) schildert im ersten Kommentar, dass sie mithilfe des Slam Poetry auf die Perspektive des Lehrpersonals verweisen wollte und sie diesbezüglich folgende Frage in den Mittelpunkt stellte: „Was ist für Sie Bildung, was ist ihr LEHRAUFTRAG?“. Grundsätzlich ist Yadigar mit der Vermutung zufrieden (ebd.). Die Kritik bezieht sich eher darauf, dass der Slamtext für sie mehr als einen Appell darstellt (ebd.). Die beiden kommentierten Textstellen zählten noch nicht zur eigentlichen Analyse des Textes, sondern zur Quellenkritik. Außerdem wurde formuliert, dass es sich um erste Vermutungen bzw. Hypothesen handelt, weshalb die Kritik der Slampoetin eher als Hinweis verstanden wird.

Der dritte sehr ausführliche Kommentar ÖY3 bezieht sich ebenfalls auf eine Hypothese, die den Titel des Slamtextes thematisiert (ebd., 125). In der Hypothese wurde dargelegt, dass der

Titel *Das Bildungsorakel* als Warnung bzw. Vorhersage für die Schüler und deren Eltern verstanden werden kann (Hervorhebung durch die Verfasserin). Aus Yadigars (ebd.) Kommentar geht hervor, dass diese Annahme korrekt ist und sie geht im Weiteren darauf ein, was ihre Vorstellung eines Orakels ist und warum sie gerade diesen Titel gewählt hat. Sie erklärt, dass der Begriff eine Übertreibung darstellt, wodurch die Missstände einer „Minderheit, die als Minder(wertigkeit) behandelt wird“ aufgezeigt werden sollen (ebd.). Dabei erwähnt sie, dass sie bereits im Titel auf die „Existenz einer stillen aber systematischen Diskriminierung hinsichtlich der Zugänge zu und der Bildungs-/Karrierelaufbahn“ aufmerksam machen wollte (ebd.). Zudem soll durch den Begriff des Bildungsorakels an den menschlichen Gerechtigkeitssinn appelliert werden. Als Psychologin bringt sie nicht nur ihre Erfahrungen als Betroffene ein, sondern auch ihre beruflichen Erfahrungen, die sich vor allem auf Kinder mit einer Behinderung beziehen (ebd.). Sie lehnt daher jegliche Form der Diskriminierung ab.

Mit dem folgenden Kommentar ÖY4 nimmt Yadigar (ebd.) Bezug zur zweiten formulierten These, wodurch zum Ausdruck gebracht wurde, dass der Slamtext als Hilfestellung für Schüler, die in einer ähnlichen Situation wie Yadigar sind, betrachtet werden kann. Yadigar (ebd.) geht darauf ein, dass es für sie von großer Bedeutung ist, dass diskriminierende Erfahrungen nicht als Grund für ein mögliches Scheitern herangezogen werden sollen, sondern als Ansporn gesehen werden müssen, einen eigenen Weg zu finden, wie mit der persönlichen Diskriminierung umgegangen werden kann (ebd.). Gleichzeitig greift sie nochmal den Aspekt auf, der bereits in Kommentar 1 (ÖY1) thematisiert wurde (ebd.). Ihrer Ansicht nach fehlt der Bezug zur Berufsethik der Lehrerschaft. Dem muss allerdings entgegengestellt werden, dass sich die beiden Hypothesen nur auf den Titel beziehen, weshalb noch nicht ersichtlich war, worauf die Slampoetin abzielt und es sich aus diesem Grund um keine Fehlinterpretation handelt. Im Kommentar ÖY6 konnte mithilfe der Slampoetin eine Missdeutung aufgezeigt werden. An genannter Stelle wird die Bedeutung der Eingangsfragen für die Slampoetin behandelt. Dabei wird ihre Zukunftsperspektive im Zusammenhang mit aufkommenden Unsicherheiten angesprochen. Durch den Kommentar von Yadigar (ebd.) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass sie nicht auf eine Perspektivlosigkeit anspielt, sondern dass ihr der zukünftige Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Menschen, auf die sie in ihrem beruflichen Umfeld treffen wird, Sorgen bereitet (ebd.). Da es sich bei der genannten Textstelle um die ersten beiden Verszeilen des Slam Poetry handelt, konnte wie bei Kommentar ÖY4 dieser Bezug in der hermeneutischen Analyse noch nicht hergestellt werden. Allerdings stimmt Yadigar (2017b, 131) in Kommentar ÖY42 der Auslegung

bezüglich der Eingangsfragen, die an späterer Stelle erneut in den Raum gestellt werden, zu, weshalb festgehalten werden kann, dass ihre Aussage während der Analyse verstanden wurde. In der Analyse wird darauf eingegangen, dass das Aufwachsen, umgeben vom Ghetto, eine große Bedeutung für die Slampoetin hat. Yadigar (ebd., 125) widerspricht dieser Annahme in Kommentar ÖY8 und erwähnt in diesem Zusammenhang zwei Aspekte. Einerseits macht sie deutlich, dass sie ein Bestandteil dieser Umgebung war, weil sie dort hineingeboren wurde, was andererseits dazu geführt, dass sie aufgrund dessen Diskriminierungen ausgesetzt war (ebd.). Insofern hatte das umgebende Ghetto eine große Bedeutung für sie, weshalb die Deutung als richtig verstanden wird.

Aus dem Kommentar ÖY11 geht hervor, dass die Auslegung für die Slampoetin unzureichend war, denn sie ergänzt im Zuge dessen einige Anmerkungen (ebd., 126). Der genannte Kommentar bezieht sich auf die Textstelle, an der sie ihre eigenen sprachlichen Schwierigkeiten in der Schule thematisiert. Yadigar (ebd.) hebt ihre Schwierigkeiten bezüglich der deutschen Sprache stark hervor und geht erstmals darauf ein, dass der Umstand, dass sie nicht gut deutsch sprechen konnte, ein Schamgefühl ausgelöst hat. Die Angst sprachliche Fehler zu machen bzw. die Sprache nur ungenügend zu sprechen, hat sie eingeschränkt (ebd.). Sie möchte daher darauf aufmerksam machen, dass sie Sprache auch mit Selbstbewusstsein und Identität verbindet (ebd.). Zu dieser Zeit konnte sie sich noch nicht so sehr mit der deutschen Kultur identifizieren (ebd.). In diesem Kontext wären für sie motivierende Worte von Menschen, insbesondere von ihren Lehrern, mit „deutscher“ Zugehörigkeit wichtig gewesen, um ermutigt zu werden, die Sprache zu sprechen (ebd.).

In Kommentar ÖY12 kritisiert Yadigar (ebd.) den Zusammenhang zwischen kindlicher Unschuld und Naivität. Sie merkt an, dass sie nicht unschuldig im Sinne von naiv war, sondern dass sie als Kind in Bezug auf ihre deutsch/türkische Herkunft nichts dafür konnte und trotzdem mit Diskriminierungen konfrontiert und mit dem Stempel der Andersartigkeit versehen wurde. Im Zuge dessen geht sie in Kommentar ÖY17 auf die Textpassage ein, an welcher zum ersten Mal ihr Migrationshintergrund erwähnt wird (ebd.). Der Auslegung dieser Textstelle hat sie widersprochen (ebd.), da sie den Aspekt hervorheben wollte, dass sie *damals* als Migrantin betrachtet wurde und *heute* Flüchtlinge aus Syrien mit dem Status des Migrationshintergrunds versehen werden (Hervorhebung durch die Verfasserin). Sie geht daher auf den wandelbaren Charakter der Migration ein. Zugleich merkt sie an dieser Stelle an, dass dieser Bezug nur sehr indirekt durch den Slamtext hervorkommt, weshalb es verständlich ist, dass dieser Aspekt missverstanden wurde (ebd.).

In Versgruppe fünf wurde die Annahme getätigt, dass der Mangel an Interesse durch die Lehrer vor allem Schüler mit Migrationshintergrund betrifft, weil sie zuvor ihren Migrationshintergrund erstmals erwähnt hat. Im Kommentar ÖY18 merkte Yadigar (ebd., 127) allerdings an, dass sie damit ein „globales Desinteresse“ auf Seiten der Lehrer wahrgenommen hat. Sie berichtet von jenen Lehrern, die die Schulnoten anhand der Sympathie festlegten (ebd.). Die Auslegung war zwar nicht gänzlich falsch, aber stützte sich zu sehr auf den Migrationshintergrund. Im Zuge dessen wurden auch die weiteren Textpassagen mit dem Fokus, dass die Lehrer besonders Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligen, weitergeführt, was sich als Folgefehler bei der Deutung herausgestellt hat. Die Interpretation, dass Yadigar aufgrund ihrer Lehrer nicht im Stande war, Klassen zu überspringen und deshalb ein Absturz folgte, muss als falsch bestätigt werden. In Kommentar ÖY19 geht Yadigar (ebd.) darauf ein, dass sie nicht aufgrund ihrer Lehrer darauf verzichten musste, Klassen zu überspringen, sondern die Angst ihrer Mutter, dass sie damit überfordert sein könnte, Yadigar im Weg stand. Dass sie sich wie alle anderen regelkonform auf das Gymnasium vorbereiten musste, obwohl sie den Klassenkameraden in ihrer Entwicklung voraus war, hat sie demotiviert (ebd.). Infolgedessen verschlechterten sich ihre Schulnoten und sie war keine Einserschülerin mehr (ebd.). Yadigars (ebd.) Beschreibung ist sehr aufschlussreich für die Analyse, allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass dieser Aspekt ohne dieses Wissen nur verdeckt hervorkommt. In Kommentar ÖY21 betont Yadigar (ebd.) trotzdem ihren muslimischen Hintergrund hinsichtlich der Schulsituation und führt aus, dass einige Lehrer bei jenen Schülern nur ungern gute Noten vergaben. Betrachtet man daher alle Kommentare (ÖY18-ÖY22), die sich auf die eben genannten Textstellen beziehen, wird deutlich, dass die erste Interpretation nicht vollkommen am Thema vorbeigegangen ist, aber mehrere Faktoren eine Rolle gespielt haben.

Yadigars (ebd., 128) nächstes Kommentar ÖY27 bezieht sich auf die Beschreibung ihrer Schulkameraden. Sie korrigiert die Deutung und schreibt diesbezüglich, dass es sich bei jenen Klassenkameraden, die zehn Tadel hatten, auch um die erwähnten guten Klassenkameraden gehandelt hat (ebd.). Aus dem Kommentar geht hervor, dass sie der Überzeugung ist, dass sie mit mehr Unterstützung ihre Bildungschancen besser wahrnehmen hätten können (ebd.). Fälschlicherweise wurde in der Analyse angenommen, dass es sich um zwei getrennte Gruppen handelt. Auch die folgenden Zeilen, wo die Verfolgungsjagd eines Schülers thematisiert wurde, wurden missverstanden, denn die Verfolgungsjagd wurde nicht als Symbol für ihre bevorstehende Zukunft eingebaut, sondern beruht wie in Kommentar ÖY28 deutlich wird, auf realen Gegebenheiten (ebd.). Eine mögliche Erklärung für die

Fehlinterpretation könnte dadurch begründet werden, dass das unhinterfragte Klischee des auffälligen Schülers mit Migrationshintergrund nicht in Verbindung mit guten Leistungen gebracht wurde.

Der Kommentar ÖY29 wird nicht gänzlich als Widerspruch hinsichtlich der hermeneutischen Analyse aufgefasst, da Yadigar (ebd., 129) mithilfe dessen hervorhebt, dass die Aufgabe der Schule nicht nur darin besteht, inhaltliche Themengebiete zu unterrichten, sondern auch lebensweltliche Inhalte zu vermitteln (ebd.). Dieser Aspekt hätte im Zuge der hermeneutischen Analyse erkannt werden können, da die Überleitung von den schulischen Fächern hin zu den Missständen innerhalb der Versgruppe erfolgt. Ähnlich verhält es sich mit Kommentar ÖY33, indem Yadigar (ebd.) ergänzend darauf verweist, dass weniger das Zurücklassen der Vergangenheit eine Rolle gespielt hat, sondern dass sie gerade aufgrund ihrer Betroffenheit gewachsen ist und sich nicht unterkriegen ließ (ebd.). Diese Haltung wird auch im Kommentar ÖY4 deutlich.

Yadigar (ebd., 130) weist in Kommentar ÖY35 die Annahme zurück, dass die Erinnerungen an ihre Klassenkollegen, die nach Deutschland geflüchtet sind, tief verankert sind. Sie verweist lediglich darauf, dass sie die heutige Flüchtlingskrise an die damalige Situation erinnert und sich insofern von der heutigen Situation unterscheidet, da sie ihre kindliche Unwissenheit verloren hat (ebd.). Mit dem Kommentar ÖY36 nimmt sie kritisch Stellung zu den aktuellen politischen Entwicklungen hinsichtlich der Flüchtlingskrise und dem Ziehen von Grenzen und erklärt, dass sie heute besser einordnen kann, was vor sich geht (ebd.). Die Missinterpretation dieses Sachverhaltes, kann auf die Tatsache zurück geführt werden, dass die Flüchtlingsthematik während des Textes mehrmals angesprochen wurde, was als Hinweis gedeutet wurde, dass die Flüchtlingssituation eine tief verankerte Erinnerung darstellt.

Obwohl Yadigar (ebd.) in Kommentar ÖY38 der vorliegenden Deutung zustimmt, dass sie aus ihrem Leben etwas gemacht hat, möchte sie mit ihrem Kommentar darauf aufmerksam machen, dass ihr auch während des Abiturs, von einem Lehrer ausgehend, Steine in den Weg gelegt wurden, aber aufgrund ihrer starken Motivation und Entschlossenheit auch diese Hürde überwinden konnte (ebd.). Sie betont ein weiteres Mal, wie wichtig die eigene Motivation und der Glaube an sich selbst sind, um seine Ziele zu erreichen.

In Kommentar ÖY46 nimmt Yadigar (ebd., 133) nochmals Stellung zu ihrer Religiosität, die auch im Slam Poetry anhand des Zitats vom Propheten Mahomet hervorkommt. Zum einen erklärt sie, warum sie statt Mohammed den Namen Mahomet verwendet (ebd.). Sie begründet es damit, dass sie einen sehr humanistischen Zugang zur Religion hat und deshalb auf Goethes Gedicht, wo von Mahomet die Sprache ist, zurückgegriffen hat (ebd.). Da der Slam

Poetry für sie vor allem eine gesellschaftskritische Haltung besitzt und nicht ihre religiösen Anschauungen im Mittelpunkt stehen, war es ihr wichtig, gleicherweise eine „religiös humane Schreibhaltung“ aufzuzeigen (ebd.). Hinsichtlich ihrer Zukunftspläne ergänzt sie im Kommentar ÖY47, dass es für sie natürlich wichtig war, ihre Ziele und Zukunftspläne zu hinterfragen, allerdings stand in diesem Zusammenhang eher der Aspekt der Bewusstmachung im Vordergrund (ebd.). Es war für sie bedeutend, dass sie ihre eigenen Ansprüche und Ideale auch nicht in Zukunft aus den Augen verliert (ebd.). Auch im Kommentar ÖY49 steht der religiöse Bezug im Mittelpunkt und sie erklärt hinsichtlich der missverstandenen Deutung, dass sie nicht aufgrund der derzeitigen Kriegssituation auf die friedliche Seite des Islams verweist (ebd., 134). Es ging ihr beim Schreiben des Textes mehr darum ein „religiös geprägtes Statement ... (zu definieren, dass; Anm.d.V.) Bildung als von Gott stammend und als Auftrag Gottes an den Menschen sich zu bilden“ verstanden werden kann (ebd.). Denn „das erste Wort Gottes war ‚Ikrah‘“, was Yadigar (ebd.) zufolge bilde dich heißt. Durch die Kommentare wird deutlich, dass ihr dieses religiös humanistische Verständnis sehr wichtig ist und einen ganz besonderen Stellenwert in ihrem Leben genießt. Im letzten Kommentar ÖY50 bezieht sie sich nochmals auf die bereits erwähnten Zukunftsängste (ebd., 135). Sie betont dabei ein weiteres Mal, dass sich ihre Sorgen nicht auf ihren beruflichen Werdegang konzentrierten, sondern um ihre eigene Positionierung im Umgang mit jeglicher Form der Diskriminierung und wie sie sich hinsichtlich dieser sensiblen Thematik positiv einbringen kann.

Im Sinne der hermeneutischen Analyse kann daher Folgendes festgehalten werden: Grundsätzlich wurde durch die Kommentare von Yadigar (2017b, 123ff.) bestätigt, dass der Migrationshintergrund einen negativen Einfluss auf die Bildungssituation von Schülern haben kann und dadurch ausgehende Diskriminierungen und Benachteiligungen laut Yadigar (ebd.) wahrgenommen werden. Die Deutung des Slam Poetry wurde größtenteils richtig interpretiert, was teilweise in den angeführten Kommentaren ersichtlich wurde, aber vor allem aus den nicht angeführten Kommentaren (ÖY 9, 13, 14, 16, 23, 24, 25, 31, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44) hervorgeht, in welchen Yadigar (ebd.) der Deutung bzw. Auslegung zustimmt. Allerdings wurde durch den Rückbezug auf die hermeneutische Analyse mithilfe Yadigars (ebd.) Kommentaren ebenso erkenntlich, dass der Fokus zu sehr auf das Nicht-Weißsein gerichtet wurde, denn im Zuge dessen, kam es teilweise zu Fehlinterpretationen. Von Diskriminierungen und Benachteiligungen waren ebenso Schüler mit besonderen Bedürfnissen und hochbegabte Schüler betroffen. Zudem kam hervor, dass viele Textstellen als Kritik in Bezug auf die teilweise fehlende Lehrerkompetenz im Allgemeinen verstanden

werden musste, wodurch Schüler dem Willen mancher Lehrer ausgesetzt waren. Das Vorverständnis hat sich daher insofern geändert, als das sich herausgestellt hat, dass ein multifaktorieller Ansatz, der den Ansatz der Critical Whiteness Studies miteinschließt, notwendig ist, um die Bildungssituation von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund zu beleuchten.

6.4 Die lyrische Analyse des Slam Poetry

Im Laufe der hermeneutischen Analyse wurde deutlich, dass der Slam Poetry einige lyrische Elemente aufweist. Poetry Slams lassen sich in unterschiedliche Gattungen einordnen und so auch in die der Lyrik. Willrich (2010, 31) schreibt diesbezüglich, dass „immer wieder lyrische Texte auf Slam-Bühnen“ vorgetragen werden, die meisten davon allerdings „ohne ein festes Versmaß geschrieben“ werden. Folgt man Felsner, Helbig und Manz (2012, 14) so bezeichnet das Adjektiv lyrisch „ein Stilmerkmal, eine sprachliche Qualität einiger literarischer Texte, eine bestimmte Schreibweise ... (und; Anm.d.Verf.) ist keineswegs auf Gedichte beschränkt“. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel der Fokus auf die Analyse der lyrischen Elemente des Slam Poetry gelegt. Dies wird vor allem deshalb als sinnvoll erachtet, weil der Fokus neben den inhaltlichen Aussagen, auch auf die Form des Slam Poetry und die Verwendung der unterschiedlichen Stilmittel gerichtet ist.

Der Slam Poetry von Yadigar (2017a, 18f.) unterteilt sich in 29 Versgruppen und besteht aus insgesamt 242 Versen. Willrich (2010, 31) hat bereits darauf hingewiesen, dass eine Vielzahl der Slam Poetrys „ohne ein festes Versmaß geschrieben“ werden und so konnte auch beim vorliegenden Slam Poetry festgestellt werden, dass es kein festes Versmaß gibt, da keine Regelmäßigkeiten der einzelnen Verse vorhanden sind. Weder die Versgruppen, noch die einzelnen Verse weisen ein einheitlich metrisches Schema auf. Felsner, Helbig und Manz (2012, 53) erwähnen in diesem Kontext, dass es in der Gegenwartsdichtung verschiedene Formen Freier Verse gibt. Eine dieser Formen wird als „Prosaische Lyrik“ bezeichnet (Wagenknecht 1999, 102). Die Besonderheit dieses Freien Verses liegt darin, dass er wie erwähnt „keinem festen metrischen Schema (folgt; Anm.d.Verf.) ... und auch keine Rhythmisierung mehr auf(weist; Anm. d. Verf.)“ (Felsner, Helbig, Manz 2012, 53). Ein weiteres Merkmal, dass auch auf die anderen Formen der Freien Verse zutrifft, liegt darin, dass man anstatt von Strophen, von Versgruppen spricht (ebd., 81). Zum Einsatz kommt die Prosaische Lyrik vor allem deshalb, weil dadurch der Fokus hauptsächlich auf den Inhalt des Textes gelegt wird und nur wenige Stellen anhand der rhythmischen Gestaltung betont werden (ebd., 53f.). Dass Yadigar daher kein bestimmtes Versmaß für ihren Slam Poetry

verwendet hat bzw. ein Freier Vers vorliegt, deutet darauf hin, dass die Konzentration bewusst auf die inhaltlichen Aspekte gelegt wurde.

Im Zuge der lyrischen Analyse konnten allerdings einige lyrische Stilmittel wie beispielsweise Reime erkannt werden. Die Besonderheit des Reims liegt in seiner gliedernden und sprachspielerischen Funktion (ebd., 65). Durch die Funktion der Gliederung werden nicht nur die „einzelnen Verszeilen aneinander“ gebunden, sondern der gesamte Text erhält ein festes Reimschema. Da bereits festgestellt wurde, dass der vorliegende Text kein festes Versmaß besitzt, kann infolge dessen auch ausgeschlossen werden, dass ein festes Reimschema vorliegt. Allerdings zeichnen sich Reime auch durch deren sprachspielerischen Charakter aus, indem sie einzelnen Wörtern „eine neue Sinndimension“ verleihen (ebd.). Gleichzeitig haben Reime eine gedächtnisunterstützende Wirkungsweise, weshalb sich vor allem jene Stellen beim Leser einprägen (ebd.). Im Folgenden werden die eingesetzten Reime und andere lyrische Stilmittel des Slam Poetry genauer betrachtet. Yadigar (2017a, 18) hat gleich zu Beginn bei den einleitenden rhetorischen Fragen auf die Reimfunktion gesetzt und einen reinen Reim in Paarform verwendet. Sie hebt die Wirkungsweise der Einleitung daher nicht nur aufgrund der Fragen hervor, sondern ebenso durch den Reim und rückt diesen als zentralen Bestandteil in den Vordergrund. Bereits in der darauffolgenden Versgruppe findet sich ein zweiter Reim, der auch „Ohrenreim“ genannt wird (Felsner, Helbig, Manz 2012, 67). Wie der Name vermuten lässt, kennzeichnet sich dieser Reim durch sein Lautbild (ebd.). „Schöneberg sixty two – umgeben vom Ghetto“ (Yadigar 2017a, 18). Auffällig beim Einsatz dieses Reimes ist die Verwendung des englischen Sprachgebrauchs (ebd.). Folgt man Westermayr (2004, 68) ist ein alltagssprachlicher und zeitgenössischer Charakter von einem Slam Poetry kennzeichnend. Aufgrund dessen werden immer wieder Begriffe der Jugendsprache eingebaut, die aus dem Text hervorstechen sollen (ebd.). Yadigar (2017a, 18) verweist daher auf doppelte Art und Weise auf den inhaltlichen Aspekt dieser Verszeilen. „Schöneberg sixty two“ ist ihr Heimatort und gleichzeitig ein Ghetto. Durch die verwendeten lyrischen Mittel hebt sie diesen Kontrast hervor, der wie bereits in der hermeneutischen Analyse aufgezeigt werden konnte, für sie von Relevanz war.

Mit der nächsten Versgruppe beginnt sie einen neuen Abschnitt und ein grammatikalischer Reim kommt zum Einsatz. „Ich, schwer verständlich, ich verstand“ (ebd.). Durch das Fehlen des Verbs, wird der erste Satzteil betont und die inhaltliche Aussage, dass sie zu dieser Zeit noch fehlerhaft Deutsch sprach, wird verstärkt. Zudem hat Yadigar (ebd.) mithilfe der Anapher verdeutlicht, dass diese beiden Verszeilen als zusammengehörig betrachtet werden müssen, wodurch sie auf die zwei unterschiedlichen Ebenen der Kommunikation hinweist: In

Vers zehn verweist sie auf die Funktion des Sprechens und in Vers elf auf die Funktion des Verstehens. Des Weiteren hat Yadigar (ebd.) eine Assonanz in Verszeile zwölf und 13 eingebaut, indem sie zwei Modalverben verwendete (konnte-sollte). Dabei bezieht sich das erste Modalverb auf ihr sprachliches Können und das zweite auf die Pflicht, ihr in sprachlichen Angelegenheiten zu helfen. Zudem leitet sie die Verszeile 13 mit Gedankenpunkten ein, was auf eine Sprechpause hindeutet und in weiterer Folge ihrem Schamgefühl, weil sie auf Hilfe angewiesen war, noch mehr Ausdruck verleiht.

In Versgruppe vier findet man einen unreinen Reim (ich-nicht) vor, und in Verszeile 16 werden Gedankenstriche eingesetzt (ebd.). Durch die Gedankenstriche sind zwei Lesearten möglich: Zum einen wird eine besondere Betonung auf den Migrationshintergrund gelegt und zum anderen kann der Migrationshintergrund völlig ausgeklammert werden, sodass die Verszeile nur mehr aus „aber ich“ besteht (ebd.). Beim ersten Lesen tritt eine Irritation diesbezüglich auf und erst auf den zweiten Blick wird deutlich, was die Slampoetin damit meint. Sie geht darauf ein, dass ihr der Migrationshintergrund wie eine Eigenschaft anhaftet. Der unreine Reim hat an dieser Stelle die Funktion des bindenden Gliedes. Den Schluss dieser Versgruppe lässt Yadigar (ebd.) wieder mit Gedankenpunkten ausklingen, wodurch sie den Leser zum Denken anregt und die Thematik des Migrationshintergrunds vorerst beendet.

Die darauffolgende Versgruppe wird mit zwei Anaphern eingeleitet. Die erste Anapher bezieht sich dabei auf das Verhalten der Lehrer gegenüber Yadigar und die zweite auf die Bedingungen, die sie erfüllen musste (Fleiß und Entschiedenheit) (ebd.). Die beiden Anaphern stehen daher in einem unmittelbaren Zusammenhang, denn die zweite Anapher (wenn auch; wenn du) relativiert die Aussage der ersten Anapher. Durch den Einsatz der Anaphern hebt Yadigar (ebd.) den Machtaspekt hervor. Mithilfe von Yadigars Kommentaren wurde im vorigen Abschnitt deutlich, dass sie das Überspringen von Klassen bevorzugt hätte, aber stattdessen wie alle anderen den gewöhnlichen Weg hin zum Gymnasium nehmen musste. Ihre Motivationslosigkeit in Anbetracht der genannten Situation, drückt sie mithilfe eines reinen Reims aus: „Wie standardisiert, Wurde ... anvisiert“ (ebd.). Durch die abschließenden Gedankenpunkte beendet sie diesen Gedankengang (ebd.). Im zweiten Teil dieser Versgruppe finden sich zwei Assonanzen und ein unreiner Reim und die Thematik wird erneut aufgegriffen. Durch das Einsetzen der zwei unterschiedlichen Reime in der Abfolge Assonanz, unreiner Reim, Assonanz wird dieser Teil zusammengehalten und der Machtaspekt kommt erneut zum Vorschein. Das machtvolle Ungleichgewicht zwischen Schülern und Lehrern wird mittels einer Hyperbel noch zusätzlich verstärkt, wenn die Schule für die Lehrer einen Lottosechser und für sie selbst hingegen das Ghetto darstellt (ebd.).

Ebenso wie in der zweiten Versgruppe wechselt Yadigar (ebd.) auch in der sechsten Versgruppe kurz zur englischen Sprache (Wedding sixty five), wodurch ein assonanter Ohrenreim entsteht (five-leicht). Dieser Absatz wird von Yadigar betont, weil sie auf den Umstand verweist, dass sie es nicht leicht hatten (ebd.). Auf wen sich das „wir“ im Text bezieht, wird nicht deutlich, allerdings macht es den Anschein als möchte sie auch nicht näher auf die angesprochene Thematik eingehen, da sie den Absatz kurzerhand abschließt und die Bildungssituation ihrer Klassenkameraden thematisiert wird. Mit der Verwendung eines Asyndetons, worunter eine Aufzählung „ohne Konjunktionen zwischen den Elementen“ gemeint ist, wird die Schulsituation ihrer Schulkameraden zusammengefasst (Felsner, Helbig, Manz 2012, 178). Yadigar (ebd.) verweist dadurch darauf, dass sie alle der gleichen Situation ausgesetzt waren, trotzdem sich auch gute Klassenkameraden in der Klasse befanden. Besonders in den Vordergrund rückt dabei die Tatsache, dass die erwähnten Klassenkameraden keine deutschsprachigen Namen tragen, weshalb vermutet werden kann, dass sie aufgrund dessen keine Unterstützung erhalten haben. Die daran anschließende Versgruppe bezieht sich ebenfalls auf die Schule, aber der Unterricht steht im Fokus. In den Verszeilen 51 und 52 befindet sich eine Mischform der Aufzählung, denn es wird in Vers 51 ein Asyndeton verwendet, der in Zeile 52 durch einen Polysyndeton ergänzt wird. Zudem hat Yadigar (ebd.) einen Echoreim (Gedichte, Geschichte) im Vers 51 eingebaut. Die anderen Verszeilen zählen zum Polysyndeton. Diese Versgruppe wird von den häufigen Aufzählungen dominiert, weshalb vor allem der inhaltliche Aspekt der Truman-Show in den Vordergrund rückt. Was es damit auf sich hat, wurde bereits in der hermeneutischen Analyse deutlich. Mit der anschließenden Aposiopese, wodurch ein abgebrochener Satz gemeint ist (Felsner, Helbig, Manz 2012, 179), weist Yadigar (2017a, 18) auf einen weiteren Aspekt hin, der aber nicht ausformuliert wird. Der Leser trifft lediglich auf die Erwähnung, dass es „hier keinen Hunger gibt“, wodurch bestimmte Assoziationen hervorgerufen werden sollen. In der Versgruppe acht sticht zum einen eine Hyperbel hervor, wenn Yadigar (ebd., 19) anprangert, dass die Sicherheitspolitik einer Vergewaltigung der menschlichen Seele entspricht. Zum anderen setzt sie eine Metapher ein, indem sie schreibt, dass die menschliche Würde kein Gramm mehr wiegt (ebd.). Durch diese beiden lyrischen Figuren wird der aufgezwungene und widersprüchliche Charakter der Sicherheitspolitik hervorgehoben. Einerseits versucht man durch die Sicherheitsmaßnahmen die Individuen zu schützen, andererseits greift man dadurch in ihre Privatsphäre ein, was letztlich aufzeigt, dass das vordergründige Ziel nicht der Schutz des Einzelnen ist.

Danach widmet sie sich wieder den Erinnerungen an die Schule und verwendet, um die damaligen Lehrer zu beschreiben, einen Parallelismus, der mit einer Anapher ergänzt wird, wodurch die Beschreibung in den Mittelpunkt rückt. Zusätzlich kommt die Verwendung einer Metapher zum Einsatz, wenn Yadigar (ebd.) schildert, dass sie von der Schulbank gejagt wurden. Durch die Metapher wird erneut die ungleiche Machtverteilung innerhalb der Schule veranschaulicht. Die Versgruppen sieben und neun stechen vor allem aufgrund der häufigen Aufzählungen hervor. Durch eine genauere Betrachtung dieser Versgruppen wurde ersichtlich, dass in Versgruppe sieben eher neutrale Erinnerungen und in Versgruppe neun vor allem negative Erinnerungen hinsichtlich der Schule thematisiert werden, die als Gegensatz festgemacht werden.

In der elften Versgruppe kommen zwei unterschiedliche Reime zum Einsatz. Dabei hält sich Yadigar bis zur Verszeile 85 an eine Abfolge, die dem Schema aa-x-bb-x-cc-x entspricht. In den Versen 78 und 79 (Glück-verrückt) sowie in den Versen 84 und 85 (Nerida-Herzegowina) wurde ein unreiner Reim eingesetzt und in den Verszeilen 81 und 82 wurde ein grammatischer Reim (lernte-lernten) verwendet (ebd.). Die Verszeilen dazwischen (x) nennt man Waise und fungieren als Platzhalter (Felsner, Helbig, Manz 2012, 68). Der Inhalt, der sich zum einen auf Yadigars Charaktereigenschaften und zum anderen auf die damaligen Flüchtlingskinder bezieht, prägt sich beim Leser daher besonders ein. In den darauffolgenden Verszeilen verwendet sie keine lyrischen Stilmittel und der Fokus wird auf den Inhalt des Textes gelegt. In diesem Abschnitt spricht sie von der Diskriminierung und ihren Freunden, die abgeschoben werden (Yadigar 2017a, 19). Danach greift Yadigar (ebd.) auf einen Parallelismus, der mithilfe einer Anapher verstärkt wird, zurück, um auf die heutige Situation überzuleiten. Es folgt eine lange Denk- bzw. Sprechpause und sie thematisiert das Grenzen-Setzen, dass sie auf die heutige Flüchtlingssituation bezieht. Mit einer weiteren Kombination aus Parallelismus und Anapher (Weil Kriege) beendet sie die Versgruppe und betont auf diese Art und Weise die Sinnlosigkeit von Kriegen, was in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Flüchtlingskindern gebracht werden kann (ebd.).

Ein sehr auffallendes lyrisches Stilmittel verwendet Yadigar (ebd.) in der sehr kurzen Versgruppe 13, wo sie eine Subiectio einwirft. Dabei handelt es sich um einen monologischen „Frage-Antwort-Dialog“ (Felsner, Helbig, Manz 2012, 182). Sie fragt „Ist das ein Witz“ und antwortet mit „Nein gewiss“. Dass Yadigar (2017a, 19) mitten im Text diese Frage stellt, deutet darauf hin, dass sie der Ernsthaftigkeit der angesprochenen Themen zusätzlich Ausdruck verleihen möchte. In der weiteren Betrachtung der lyrischen Mittel konnte in der Versgruppe 14 ein Symploke (wenn ich-bin, wenn ich-bin, wenn ich-bin) identifiziert werden,

der durch die gemeinsame Verwendung einer Anapher und einer Epipher entsteht (Felsner, Helbig, Manz 2012, 176). Es handelt sich dabei um eine Form der Wiederholung, die sehr markant ist, was auf die Wichtigkeit dieser Passage deutet. Sie richtet sich an ihre persönliche Zukunftsvorstellung, die als Ziel verfolgt wird und für sie Sinn ergibt (ebd.). In der folgenden Versgruppe konkretisiert sie ihre Vorstellungen darüber und schildert ihre Berufswünsche, die sich im Laufe der Zeit verändert, sie aber auch an ihr Ziel gebracht haben (ebd.). Sie ist nun Seelenkämpferin (ebd.). Auch hier wendet sie ein Polysyndeton an. Durch die anschließende achtfache Wiederholung des Wortes *aller* bereitet sie auf das bevorstehende Thema vor, was sich auf das Kennzeichnen der Missstände der Gesellschaft bezieht und genauer in der Versgruppe 16 behandelt wird (ebd.). Zu Beginn dieser Versgruppe lässt sich ein dreifacher assonanter Eingangsreim identifizieren (*heilen-feinem-reinen*), der durch seinen aufzählenden Charakter hervorsticht. Er ist das Bindeglied zwischen der Versgruppe 15 und 16 und legt den Fokus auf die genannten Missstände. Zudem setzt Yadigar (ebd.) in Verszeile 124 einen assonanten Echoreim (*früher-über*) ein, wodurch ein Vergleich mit der Vergangenheit angestellt wird (ebd.). Thematisch schließt sie die Versgruppe mit einem reinen Reim (*Leichtigkeiten-Fertigkeiten*) und vergleicht dabei den Soll-Zustand der Gesellschaft mit dem Ist-Zustand, bevor sie mit den Versen 129 und 130 auf die nächste Versgruppe überleitet. Die Versgruppe 17 wird von der Reimabfolge *a-x-x-a-b-b* bestimmt. Es könnte ein reiner Reim (*Klassen-verlassen*) und ein unreiner Reim (*wohl-soll*) erkannt werden. Die ersten Verszeilen dieser Gruppe fungieren hauptsächlich als Aufzählung, mit deren Hilfe verdeutlicht wird, in welche Kategorien die Gesellschaftsmitglieder einander unterteilen (ebd.). Durch den unreinen Reim beendet sie die Aufzählung und versucht durch die vage Beschreibung „wir wissen sehr wohl, wem geholfen werden soll“ eine bestimmte Vorstellung beim Leser hervorzurufen (ebd.). Die Antwort auf diese indirekte Frage gibt sie in der Versgruppe 18 (ebd.). Mithilfe einer Assonanz (*brauchen-verlaufen*) richtet sie den Fokus auf die Flüchtlinge, die sich hierher verlaufen haben und beantwortet damit ihre indirekt gestellte Frage (ebd.). Mit der anschließenden Alliteration (*Fürchten-Flüchten*), verstärkt sie den inhaltlichen Aspekt der Flucht, bezieht sich allerdings nicht auf die Kriegsflüchtlinge, sondern auf die Gesellschaftsmitglieder (ebd.). Zugleich wird ein reiner Reim eingesetzt (*Revier-vier*). Um noch tiefer in die Thematik vorzudringen, baut Yadigar (ebd.) auch ein Oxymoron (*vier Wände ohne Fenster*) ein, wodurch sie ausdrückt, dass die Gesellschaftsmitglieder vor der Aufgabe, anderen tatsächlich Flüchtlingen zu helfen, davon-laufen und sich mit geschlossenen Augen hinter ihren Wänden verstecken. Darauf folgt eine Anapher (*warum nur*), die die Verständnislosigkeit auf Seiten der Slampoetin zum Ausdruck bringt. Zugleich

werden mithilfe einiger rhetorischer Fragen Lösungsvorschläge vorgestellt (ebd.). Die Verwendung der Metapher des atomgespaltenen Glücks verweist zudem auf den Aspekt der Menschlichkeit und auf dessen Verbreitung innerhalb der Gesellschaft. Durch die vielen lyrischen Elemente wird in thematischer Hinsicht ein emotionaler Höhepunkt erreicht, der in der Versgruppe 18 seinen Abschluss findet.

Mit der nächsten Versgruppe 19 beginnt ein neuer Abschnitt, den Yadigar (ebd.) mit denselben rhetorischen Fragen einleitet, die sie zu Beginn des Textes gestellt hat. Wie bereits in der hermeneutischen Analyse ersichtlich wurde, dienen die Fragen zur Orientierung, da sie rückblickend auf das Geschriebene eine vorläufige Antwort auf die Fragen gibt. In dieser Versgruppe findet sich neben den rhetorischen Fragen und dem reinen Reim, nur ein identischer Reim (mehr-mehr) in den letzten Verszeilen. Der Einsatz des identischen Reims verstärkt die Vermutung, dass sie nicht mehr als ein Titel sein wird. Aus diesem Grund wendet sie sich in der Versgruppe 20 an das Bildungsorakel, was in der Literatur als *Invocatio* bezeichnet wird (Felsner, Helbig, Manz 2012, 183). Die darauffolgenden Verszeilen (160-170) sind von deren rhetorischem Charakter geprägt, wodurch der Leser zum Denken angeregt werden soll. Für eine einfachere Lesart baut sie in Verszeile 159 und 160 einen unreinen Reim (sich-nicht) sowie in den Versen 161 und 162 einen grammatikalischen Reim (erlernt-verlernt) ein (ebd.). Zusätzlich greift sie auch auf die Anapher (wer-wer) zurück. Der thematische Schwerpunkt, der sich auf die Bildsamkeit des Menschen richtet, wirkt in Anbetracht der Fülle an lyrischen Stilmitteln überladen und überfordert beim ersten Lesen. Dies scheint von der Slampoetin erwünscht zu sein, denn sie fragt sich selbst, was all die Fragen für einen Sinn haben (ebd.). Sie setzt die Fragenreihe mittels einer Anapher (bilde ich) fort, um festzustellen, warum sie den Text überhaupt schreibt. Dass sie darüber nachdenkt verstärkt sie mittels einer Sprechpause, die durch die Gedankenpunkte gekennzeichnet ist. Mit einem abschließenden reinen Reim (weiter-Leiter) beendet sie den sehr kritischen Teil dieser Versgruppe (ebd.). In der letzten Passage der Versgruppe greift sie ein weiteres Mal auf einen reinen Reim (Karriereleiter-weiter) zurück und verstärkt damit den inhaltlichen Aspekt, der sich auf das Still-stehen der Welt bezieht (ebd.). Was Bildung tatsächlich ist, behandelt Yadigar (ebd.) in Versgruppe 21 und 22. Gleich zu Beginn wendet sie ein Polysyndeton an und steigt damit in die Thematik ein. Daran anschließend verwendet sie einen Parallelismus, um die unterschiedlichen Seiten der Bildung bzw. Formung zum Menschen zu betonen (ebd.). Dabei setzt Yadigar (ebd.) mehrere Metaphern ein, zum Beispiel, wenn sie die Unterschiedlichkeit der Menschen mit den Saiten der Geigen vergleicht (ebd.). Aber auch, wenn sie von der Kehrseite der Bildung spricht und diese mit dem Entgleisen gleichsetzt, was

auch als Hyperbel bezeichnet werden kann (ebd.). Das Einsetzen der Metaphern unterstützt den Bezug zur Thematik und dient der Veranschaulichung. Außerdem kann sie mithilfe der Metaphern beide Seiten der Bildung entsprechend darstellen (ebd.).

In der Versgruppe 23 widmet sie sich wieder der Schulthematik, die bereits öfter aufgegriffen wurde, aber nun aus der Gegenwartsperspektive beschrieben wird (ebd.). Mit einer Anadiplose, sorgt sie anfänglich für Verwirrung (Verlierer-Verlieren), wodurch der Leser angeregt wird, die Textstelle erneut zu lesen, um den dahinter liegenden Sinn zu verstehen (ebd.). Der Sinn bezieht sich darauf, dass es im derzeitigen Schulsystem nach Yadigar (ebd.) zum einen Lehrer gibt und zum anderen Verlierer, womit die gesamte Schülerschaft gemeint ist, deren Aufgabe im Verlieren besteht (ebd.). Mithilfe einer Metapher (leere Worte), der sogenannten lexikalisierten Metapher, die in der Alltagssprache sehr häufig vorkommt (Felsner, Helbig, Manz 2012,195), leitet Yadigar (2017a, 19) auf die unerfüllten Versprechungen des Lehrpersonals gegenüber den Schülern über. Sie bezieht sich darauf, dass man den Lehrern keinen Glauben schenken darf, was sie nicht unkommentiert lässt, wenn sie mithilfe einer Kombination aus Parallelismus und Anapher (und zum Beruf zählt mehr) den kritischen Blick darauf richtet, was von den Lehrern falsch gemacht wird (ebd.).

In der Versgruppe 25 werden ihre Bildungsvorstellungen konkretisiert (ebd.). In den ersten Verszeilen wurde ein Kreuzreim (abab) eingebaut, mit dessen Hilfe sie auf die unterschiedliche Art der Bildung eingeht (ebd.). Die Verszeilen 179-186 bilden einen Parallelismus, der durch eine Anapher betont wird. Dadurch hebt sie hervor, wer als gebildet gilt (ebd.). Zur Abrundung der Thematik setzt sie zum Schluss einen reinen Reim (ehrt-verwehrt) ein. Die Versgruppen 27 und 28 bestehen aus rhetorischen Fragen (ebd.). Diese verstärkt sie in der Versgruppe 27 zusätzlich mit einer Anapher, indem sie sich selbst nach dem Ende der Bildung fragt (ebd.). Die folgenden Fragen sind ident mit den Fragen der Einleitung und werden zusätzlich von einer neuen Frage ergänzt, die ebenfalls einen rhetorischen Charakter aufweist. Durch die erneute Wiederholung greift sie das Grundthema wieder auf.

Mit dem Einsatz der Anapher (Schluss) in der letzten Versgruppe betont Yadigar (ebd.) nicht nur inhaltlich, sondern auch lyrisch, dass sie den Text nun beendet. Mit einem reinen Reim (Formulieren-Diskutieren) verstärkt sie zudem den inhaltlichen Aspekt, dass sie es an dieser Stelle leid ist, weiterzumachen (ebd.). Allerdings ist aus dem Diskutieren und Formulieren hervorgegangen, was Bildung ist. Zur inhaltlichen Betonung wendet sie erneut einen Parallelismus in Kombination mit einer Anapher (wüsste-wüsste) und einem reinen Reim (mehr-sehr) an und geht darauf ein, dass Bildung ein Gut ist (ebd.). Den positiven Charakter

betont Yadigar (ebd.) mittels einer Wortwiederholung, die sich *Figura etymologica* nennt, bei welcher unterschiedliche Variationen eines Wortes (z.B. Verb und Substantiv) in einen syntaktischen Zusammenhang gebracht werden (Felsner, Helbig, Manz 2012, 177). Diese Stilfigur setzt Yadigar (2017a, 19) zwei Mal (gut und Zweck) ein, wenn sie schreibt „Bildung ist gut, ein Gut zum guten Zweck, solange er Gutes bezweckt“. Dadurch geht sie ein letztes Mal auf sprachspielerische Art und Weise auf den Grundgedanken der Bildung ein.

Durch die lyrische Analyse konnte festgehalten werden, dass obwohl es sich um eine Gegenwartsdichtung, genauer gesagt um einen Slam Poetry, handelt und sich dieser sehr häufig durch seinen alltagssprachlichen Charakter auszeichnet, viele lyrische Elemente eingebaut wurden. Inwieweit diese Elemente bewusst oder unbewusst eingesetzt wurden, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Im gesamten Slam Poetry wurde sehr häufig die Kombination von Parallelismus und Anapher eingesetzt. Bei beiden lyrischen Elementen handelt es sich nach Felsner, Helbig und Manz (2012, 185) um Wiederholungsfiguren, die den Inhalt verstärken. Die Häufigkeit verweist zudem darauf, dass diese Kombination eine gliedernde Funktion im Text hat. Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass Yadigar (2017a, 18f.) zur besseren Veranschaulichung bzw. zur inhaltlichen Verstärkung unterschiedliche Metaphern eingebaut hat, wodurch beim Leser bestimmte Assoziationen hervorgerufen werden. Außerdem wurden die Metaphern als sehr eindringlich wahrgenommen. Es konnten im Text aber auch einige Reime identifiziert werden, die wie bereits angenommen kein festes Schema aufweisen. Aus diesem Grund stehen vor allem der spielerische und der gedächtnisunterstützende Charakter im Vordergrund, der für einen leichten Lesefluss sorgt und den Inhalt hervorhebt. Im Vergleich mit der hermeneutischen Analyse konnten keinerlei inhaltliche Abweichungen erkannt werden.

6.5 Verknüpfung mit dem theoretischen Teil

In diesem Abschnitt werden die theoretischen Erkenntnisse mit jenen, die aus der hermeneutischen und lyrischen Analyse gewonnen werden konnten, verknüpft.

Eine allererste Verknüpfung hat bereits stattgefunden, indem im Sinne der Critical Whiteness Studies die Perspektive von Yadigar mit einbezogen wurde. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass die hermeneutische Analyse nicht von einer Weißen Perspektive der Autorin dominiert wird. Im Folgenden werden allerdings die inhaltlichen Aspekte, die im Slam Poetry zum Vorschein kamen, in den Vordergrund rücken.

In Kapitel 2.2 konnte aufgezeigt werden, dass innerhalb der Gesellschaft eine rassistische Normalität vorhanden ist, die mit der Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen

einhergeht (Mecheril 2007, 7). Durch die rassistische Normalität werden Ordnungen der Zugehörigkeit hergestellt (Scharathow 2007, 113f.). Die daraus resultierende Unterscheidung in ein Wir und Sie ist Teil der rassistischen Normalität und wird von der Gesellschaft nicht hinterfragt (Broden 2007, 19). Folgt man Quehls (2007, 93ff.) Ausführungen, so greift die rassistische Normalität auch in der Schule und ist ein Bestandteil des schulischen Alltags. Das heißt, dass auch in der Schule Zugehörigkeitsordnungen thematisiert werden. Aus der hermeneutischen Analyse des Slam Poetry geht hervor, dass Yadigars türkische Zugehörigkeit Erwähnung findet (Yadigar 2017a, 18). Die Zugehörigkeit wird bereits in Versgruppe zwei thematisch aufgegriffen und durch ihren Kommentar ÖY8 wird deutlich, dass obwohl es sich um Gegebenheiten handelte, ihre türkische Zugehörigkeit eine große Rolle hinsichtlich ihrer Bildungskarriere spielte (Yadigar 2017b, 6). Durch die genannten Diskriminierungen wird ihr bereits als Kind klar gemacht, dass sie sich aufgrund ihrer türkischen Zugehörigkeit von anderen unterscheidet (ebd.). Dieser Aspekt wird in der darauffolgenden Versgruppe mit einem anderen Beispiel untermauert, wenn sie auf den Zusammenhang zwischen ihren sprachlichen Defiziten und der markierten Andersartigkeit in der Vorschulzeit eingeht (ebd., 7). Im Zuge dessen erwähnt sie, dass Sprache ein wichtiges Mittel ist, um sich zugehörig zu fühlen (ebd.). Dass sie die deutsche Sprache nur fehlerhaft beherrschte, führte dazu, dass sie aufgrund des Schamgefühls nur wenig sprach und sich dadurch nicht zugehörig fühlte. Aber nicht nur die Sprache führte dazu, dass sie ihre Zugehörigkeit infrage stellte, sondern auch ihr Migrationshintergrund, der wie eine Charaktereigenschaft an ihr anheftete und sie in ihrer gesamten Person abwertete (Yadigar 2017a, 18). Im Laufe des Textes wird allerdings deutlich, dass sie heute eine selbstbewusste Psychologin ist und ihre Unsicherheiten bezüglich der Zugehörigkeit überwunden hat (Yadigar 2017a, 19). Yadigar wurde in ihrer Schulzeit mit Zugehörigkeitsordnungen konfrontiert, konnte sich aber im Laufe ihres Lebens gut in die Gesellschaft einleben. Der Aspekt, den Mecheril und Hoffarth (2009, 244ff.) in ihrem Beitrag erwähnten, dass die Mehrfachzugehörigkeit bei Adoleszenten zu Spannungsverhältnissen führen kann, konnte – zumindest wird das am Slam Poetry nicht sichtbar – nicht bestätigt werden. Aus dem Slam Poetry geht hervor, dass die Schule ein Ort ist, an welchen Zugehörigkeitsordnungen ausgehandelt werden und rassistische Normalität produziert und reproduziert werden. Allerdings kann es trotz dieser erschwerten Bedingungen zu einer positiven Bewältigung der Zugehörigkeitserfahrungen kommen.

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt liegt auf der Benachteiligung von Schüler*innen¹¹ mit Migrationshintergrund. Gomolla und Radtke (2009, 18ff.) haben sich in ihrer Studie auf die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung in der Schule konzentriert und kamen zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgrund der Tatsache, dass Deutsch nur ihre Zweitsprache ist, mit massiven Benachteiligungen konfrontiert werden (ebd., 190f.). Engin (2015, 143) hat zudem festgestellt, dass besonders Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund davon betroffen sind. Die Gründe für eine Benachteiligung liegen Engin (ebd., 144f.) zufolge am geringen Bildungsniveau und Einkommen der Eltern (ebd.). In der hermeneutischen Analyse konnte diesbezüglich festgestellt werden, dass auch Yadigar von einer Benachteiligung aufgrund ihres Migrationshintergrunds betroffen war (Yadigar 2017a, 18f.). Aber sie berichtet nicht nur von ihren eigenen Benachteiligungen, sondern auch von denen ihrer Klassenkolleg*innen (ebd.). Das wird an mehreren Stellen sichtbar. So weist sie beispielsweise in Versgruppe sechs auf die Diskriminierung ihrer männlichen Klassenkollegen hin (ebd. 19). In Versgruppe neun geht sie auf die allgemeine Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein und erwähnt in diesem Zusammenhang, dass es das Ziel ihrer Lehrer*innen war, sie von der Schulbank zu jagen (ebd.). In Kommentar ÖY30 konkretisiert sie ihre Schilderungen und schreibt, dass die Lehrer*innen sie bewusst entmutigt haben, in der Schule voran zu kommen (Yadigar 2017b, 10). Noch deutlicher wird sie im Kommentar ÖY21, wenn sie darauf eingeht, dass einige Lehrer*innen besonders muslimische Schüler*innen unfair behandelten (ebd., 8). Zudem verweist sie im Kommentar ÖY3 auf den Aspekt der „stillen, aber systematischen Diskriminierung“ hinsichtlich des Zugangs zu Bildung (Yadigar 2017b, 6). Im Laufe des Slam Poetry wird aber deutlich, dass sie eine Einserschülerin war und ihre Ziele immer im Blick hatte (Yadigar 2017a, 18f.). Sie konnte sich daher den erfahrenen Benachteiligungen widersetzen, was sie in Kommentar ÖY38 nochmals verdeutlicht (Yadigar 2017b, 11). Sie geht darauf ein, dass sie, obwohl ihr Lehrer sie mittels der schlechteren Notenvergabe am Beginn eines Studiums hindern wollte, sie es trotzdem geschafft hat, Psychologie in Österreich zu studieren (ebd.). An dieser Stelle wird deutlich, welche Auswirkungen die bewusste Benachteiligung durch Lehrer*innen haben kann, denn in Deutschland hätte Yadigar aufgrund ihres zu schlechten Notendurchschnitts nicht mehr studieren können. Zugleich ist es ihr wichtig und darauf verweist sie im Kommentar ÖY4, dass die diskriminierenden Erfahrungen nicht automatisch mit einem Scheitern gleichzusetzen sind, sondern eher als

¹¹ Da dieser Abschnitt mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft wird, wird auch wieder auf eine gendergerechte Sprache Wert gelegt.

Ansporn, sich zu widersetzen, gesehen werden sollen (ebd., 6). Ähnliche Erfahrungen hat auch Yildiz (2015, 119) in ihrem Beitrag geschildert, indem sie das Durchsetzungsvermögen und die Willensstärke ihrer Befragten in Bezug auf die Verbesserung ihres Status hervorhebt. Im Slam Poetry von Yadigar wird deutlich, dass vor allem Schüler*innen mit Migrationshintergrund benachteiligt wurden. Allerdings kann daraus nicht entnommen werden, ob es sich dabei hauptsächlich um Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund handelt, wie Engin (2015, 143) aufgezeigt hat. Da Yadigar selbst einen türkischen Migrationshintergrund aufweist, können die Ergebnisse bezüglich Yadigar bestätigt werden. In Bezug auf Gomolla und Radtke (2015, 190f.) lässt sich festhalten, dass aus dem Slam Poetry hervorgeht, dass die Schule ein Ort institutioneller Diskriminierung ist. Es muss aber auch festgehalten werden, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Kolleg*innen ohne Migrationshintergrund aufgrund Weißer Privilegierung benachteiligt werden und die Weiße Dominanz bzw. Weiße Normalität eine überaus wichtige Rolle spielt. Durch die konkreten Beispiele, die Yadigar (2017a, 18f.) erwähnt, wird deutlich, dass die Ausübung und Aufrechterhaltung Weißer Macht auch innerhalb der Schule sehr wirksam ist, da die Lehrer*innen einen großen Einfluss auf die weitere Bildungskarriere ihrer Schüler*innen haben. Jedoch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Diskriminierungen und Benachteiligungen nicht nur auf diesen Aspekt zurückzuführen sind, sondern auch von anderen Aspekten ausgehen.

Einer der genannten Aspekte, der im Poetry Slam des Öfteren Erwähnung findet und mit der Benachteiligung von Schüler*innen einhergeht, richtet sich an den Bildungsauftrag der Lehrer*innen (Yadigar 2017a, 18f.). Yadigar (ebd.) veranschaulicht mithilfe von weiteren Beispielen das ungleiche Machtverhältnis zwischen den Lehrer*innen und ihren Schüler*innen und kritisiert in dieser Hinsicht, dass sie es nicht mehr verstehen, zu lehren. Bereits in Versgruppe fünf wird deutlich, dass die Notenvergabe teilweise auf einem Zufallsprinzip basierte und nach Sympathiewerten erfolgt (ebd., 18). Aus dem Kommentar ÖY45 geht hervor, dass davon hochbegabte Kinder wie auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen betroffen waren (Yadigar 2017b, 13). Zusätzlich spielten Faktoren, die sich auf den Migrationshintergrund, das Geschlecht, die religiöse Zugehörigkeit oder auf die Schichtzugehörigkeit bezogen haben, eine Rolle (Yadigar 2017a, 19). Es wird also ebenso darauf hingewiesen, dass neben der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, auch andere Kinder von Benachteiligungen betroffen waren und vor allem jene, die mehr Unterstützung auf Seiten der Lehrer*innen gebraucht hätten (ebd.). Yadigar erwähnt in Kommentar ÖY18, dass ein globales Desinteresse seitens der Lehrer*innen deutlich wurde

und kritisiert hinsichtlich ihrer beruflichen Beobachtungen daher in Kommentar ÖY45 einige Lehrer*innen stark (Yadigar 2017b, 8ff.). Durch ihre Kommentare wird deutlich, dass es Yadigar nicht nur darum geht, auf die Missstände innerhalb der Schule hinzuweisen, sondern ebenso den Lehrauftrag und das Ziel der Bildung in Frage zu stellen (ebd., 4). Die Schule als Ort der Chancengleichheit muss gewährleisten, dass auch die Lehrer*innen dem Bildungsauftrag gleichermaßen nachkommen und ihre persönlichen Einstellungen soweit hinterfragen, dass kein*e Schüler*in eine Benachteiligung erfährt. Einer der wenigen Ansätze, die dem genannten Aspekt in der Bildungsforschung Rechnung tragen, ist der Ansatz der institutionellen Diskriminierung. Mithilfe dessen kann nicht nur auf die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund hingewiesen werden, sondern es können auch andere Gewaltachsen, die innerhalb des Schulsystems wirkmächtig sind, untersucht werden.

Im Theorieteil der Masterarbeit wurde im Kapitel fünf auch der Einfluss der Familie auf die Bildungslaufbahn der Kinder behandelt. Als problematisch hat sich dabei der Bildungsstand der Eltern, deren sozioökonomische Situation sowie der Umstand, ob die Eltern migriert sind, herausgestellt (King 2009, 30; Engin 2015, 144ff.). Bei näherer Betrachtung des Slam Poetry konnte darüber nichts festgehalten werden, da die Familie bzw. der familiäre Einfluss kaum thematisiert wird (Yadigar 2017a, 18f.). Allerdings merkte Yadigar in den Kommentaren ÖY19 und ÖY20 an, dass sie aufgrund ihrer Mutter nicht die Klasse übersprungen hat (Yadigar 2017b, 8). Ihre Mutter war besorgt, dass Yadigar in einer höheren Klasse nicht mitkommen und in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden würde (ebd.). Da explizit Yadigars Entwicklung erwähnt wird und im Zuge des Slam Poetry hervorkommt, dass Yadigar eine überdurchschnittlich gute Schülerin war, liegt die Vermutung nahe, dass die Unsicherheiten und Sorgen bezüglich des Klassenwechsels auch mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen. Insofern hatten Yadigars Eltern, genauer gesagt ihre Mutter, einen Einfluss auf ihre Bildungskarriere, der Yadigar allerdings nicht geschadet hat, da sie ihre Bildungskarriere durch eigenes Engagement erfolgreich abschließen konnte. Yadigars Beispiel veranschaulicht daher, dass der Migrationshintergrund der Familie nicht zwingend negative Auswirkungen auf die Bildungskarriere der Kinder haben muss.

7. Resümee

Im abschließenden Kapitel der vorliegenden Masterarbeit werden die Beantwortung der Forschungsfrage und die Darstellung der Erkenntnisse in den Mittelpunkt rücken. Des Weiteren werden im Rahmen dieses Kapitels etwaige offen gebliebene Fragen und Überlegungen zu weiterführenden Forschungsansätzen thematisiert.

In den theoretischen Auseinandersetzungen wurde der Begriff Rassismus und dessen Wirkungsweise im alltäglichen Leben thematisiert. Dabei wurde deutlich, dass es sich beim Rassismus um ein ubiquitäres Phänomen innerhalb der Gesellschaft handelt, welches zu einer gesellschaftlichen Normalität geworden ist. Mithilfe rassistischer Strukturen werden Zugehörigkeitsordnungen geschaffen (Scharathow 2007, 113f.), die nicht nur im alltäglichen Leben eine bedeutende Rolle spielen, sondern auch von den Medien aufgegriffen und kommuniziert werden (Jäger 2007, 29f.).

Innerhalb der Gesellschaft werden derartige Zugehörigkeitsordnungen nicht thematisiert, wodurch Herrschaftsverhältnisse aufrecht erhalten werden (Mecheril 2007, 9). Die Critical Whiteness Studies verstehen sich als antirassistischer Ansatz, der sich mit den eben genannten Herrschaftsverhältnissen auseinandersetzt, jedoch den Fokus auf die Weiße Vormachtstellung gelegt hat (Arndt, Piesche 2015, 192). Mithilfe dieses Ansatzes wurde versucht, die Benachteiligung von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund anhand einer anderen Perspektive als bisher zu beleuchten, woraus sich folgende Forschungsfrage ergab:

*Inwiefern kann mithilfe der Critical Whiteness Studies im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der Erforschung und Beschreibung der Bildungssituation türkischer Migrant*innen eine neue Perspektive eröffnet werden?“*

Im Zuge der Auseinandersetzung wurden folgende Erkenntnisse hervorgebracht: Zunächst wurde im Kapitel drei ein Verständnis über das Grundkonzept der Critical Whiteness Studies geschaffen, wobei auch der überblicksmäßige geschichtliche Rückbezug auf das Weißsein im Kolonialismus wesentlich war. Um nachzuvollziehen wie dominant und wirkmächtig das Weißsein innerhalb der Gesellschaft war und ist, war es notwendig einige Aspekte der Weißen kolonialen Geschichtsschreibung hervorzuheben und auf den hegemonialen Machtanspruch Weißer Menschen einzugehen. Dadurch konnte bereits dargelegt werden, dass die präsentierte Befreiung und der zivilisatorische Auftrag nicht das eigentliche und vordergründige Ziel waren, sondern die gewaltsame Entmachtung und Ausbeutung von Millionen Menschen im Zentrum Weißer Machtausübung stand (Ofuatey-Alazard 2015, 136). Im Laufe des Kolonialismus hat sich die Weiße (Über-)Lebensstrategie derart weiter entwickelt, dass Weißsein mit Macht und Überlegenheit und Schwarzsein mit Minderwertigkeit und Rückständigkeit gleichgesetzt wurde (Wollrad 2005, 61). Bis zum 18. Jahrhundert basierte die Abwertung Schwarzer Menschen auf Mythen und wurde ab dem 18. Jahrhundert zu einer „Rassenlehre“ entwickelt, die die systematische Unterdrückung von

Schwarzen Menschen zum Ziel hatte (ebd., 62). Der Ansatz der Critical Whiteness Studies, der ursprünglich auf dem Überlebenswissen Schwarzer Menschen basierte, thematisiert und kritisiert Weißsein als Konstrukt und dessen Wirkmächtigkeit in der Gesellschaft, welches bis heute nach wie vor existent ist (Wollrad 2005, 33). Der Auftrag ist klar und besteht im Sichtbarmachen des Weißen Status und der Dekonstruktion der Weißen Norm (Walgenbach 2008, 45). Mit der Grundlegung der Theorie der Critical Whiteness Studies, konnte ein Analyserahmen geschaffen werden, der für die weitere Masterarbeit als Basis fungierte.

Im anschließenden vierten Kapitel wurde explizit auf den deutschsprachigen bzw. an späterer Stelle auf den österreichischen Raum übergeleitet, um im Speziellen auf die wirkmächtigen Rassismen innerhalb der deutschsprachigen Gesellschaft näher einzugehen. Es stellte sich heraus, dass in Österreich vor allem der antimuslimische Rassismus eine bedeutende Rolle spielt, wovon sehr viele Menschen mit türkischem Migrationshintergrund betroffen sind. In weiterer Folge wurde die Bedeutung des Islams innerhalb westlicher Gesellschaften thematisiert, um aufzuzeigen, dass der Islam als Bezugspunkt der Differenz wahrgenommen und die Andersartigkeit von Menschen an der islamischen Religionsausübung festgemacht wird. Die öffentliche und mediale Darstellung des Islams hat dazu beigetragen, dass der Islam unter anderem mit Rückständigkeit, aber auch Terrorismus assoziiert wird, sodass sich ein falsches bzw. sehr einseitiges Bild in der Gesellschaft verbreitet hat. Zudem ist das europäische, aber auch österreichische Verhältnis gegenüber dem Orient vom Phänomen des Orientalismus beeinflusst. Die Entstehung des Phänomens des Orientalismus lässt sich in die Zeit des Kolonialismus einordnen, weshalb das Verhältnis zwischen Orient und Okzident von einem hegemonialen Macht- und Herrschaftsverhältnis geprägt ist. Der Orient wurde und wird als das kulturelle Gegenüber Europas definiert, wobei die Vorstellung, dass Europa dem Orient überlegen ist, sich als zentral erweist (Said 2009, 10ff.). Ähnlich wie bei der Debatte um den Islam hat vor allem die mediale Darstellung des Orients die Entstehung eines verzerrten und klischeebehafteten Bildes über den Orient gefördert. Derartige Klischees und Stereotype bekräftigen eine gesellschaftliche Polarisierung, die eine Entfremdung zur Folge hat. Im Zuge dessen konnte heraus gearbeitet werden, dass vor allem gegenüber Menschen mit türkischem Migrationshintergrund bzw. über Türk*innen sehr viele negativ behaftete Vorurteile und Stereotype im gesellschaftlichen Bewusstsein vorhanden sind. In der genaueren Betrachtung einiger Stereotypen konnte bestätigt werden, dass die kulturellen Unterschiede bezüglich des Demokratieverständnisses, aber auch hinsichtlich der Geschlechterrollen herangezogen werden, um eine Differenz zwischen Orient und Okzident zu schaffen, wodurch die Vereinbarkeit dieser beiden kulturellen Räume unmöglich erscheint.

Mithilfe der Darstellung des Orientalismus und des Islams konnten Gründe ausfindig gemacht werden, die erklären, warum es vor allem im deutschsprachigen Raum vermehrt zu antimuslimischen Rassismen kommt und besonders Menschen mit türkischem Migrationshintergrund von Benachteiligungen betroffen sind.

Durch den geschichtlichen Überblick über das Verhältnis zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburger Reich sollte im Folgenden nachgezeichnet werden, wie sich die Beziehung historisch verhalten hat. Diesbezüglich konnte festgehalten werden, dass bis ins 18. Jahrhundert die Machtausübung der Osmanen im europäischen Raum tonangebend war. Die Beziehung wurde aber auch von einer guten Zusammenarbeit geprägt, was anhand der Friedensverträge und der diplomatischen Bemühungen beiderseits ersichtlich wurde. Der machtvolle Einfluss des Osmanischen Reiches wurde ab dem 18. Jahrhundert geringer und es kam zu einem Machtwechsel, der wie bereits beim Orientalismus angedeutet, durch die europäischen Großmächte übernommen wurde. Die Beziehung zum Habsburger Reich intensivierte sich, da beide Reiche ein ähnliches Schicksal teilten und so konnte der kulturelle und wissenschaftliche Austausch gestärkt werden. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts rückte durch den Zuzug türkischer Gastarbeiter*innen und die damit einhergehende Verbreitung der türkischen Kultur und des Islams das Phänomen der Islamophobie in den Vordergrund, was zunächst durch Differenzen zwischen den Gesellschaftsmitgliedern deutlich wurde. Mit dem beginnenden 21. Jahrhundert wurde diese islamkritische Haltung, die auch im restlichen Europa vorzufinden war, in die Politik aufgenommen und diente fortan als politisches Instrument, wodurch die Beziehung zur Türkei beeinträchtigt wurde. In der gegenwärtigen Situation kann daher nicht mehr von einer stabilen Beziehung zwischen Österreich und der Türkei gesprochen werden, da sich vor allem aufgrund des Verfassungsreferendums, das durch Erdoğan eingeleitet wurde, Konflikte angebahnt haben.

Durch den historischen Überblick wurde zum einen ersichtlich, dass das Verhältnis nicht immer von negativen Darstellungen überschattet war. Zum anderen stellte sich allerdings heraus, dass ein postkoloniales Verständnis, wodurch auch das Verhältnis zwischen dem Orient und dem Okzident geprägt ist, wichtig dafür ist, um ungleiche Machtsymmetrien, die auch heute noch fortwirken, zu erkennen. Übertragen auf die Situation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, kann daher vermutet werden, dass eine Häufung von kulturellen Konflikten möglich ist, die in weiterer Folge zur Benachteiligung beitragen. Die stereotype und einseitige Darstellung der politischen, religiösen und kulturellen Situation in der Türkei bzw. von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund durch die Medien,

heben die Differenzen im alltäglichen Leben hervor und verstärken diese. Weiße Machtverhältnisse müssen daher auch in diesem Zusammenhang bedacht werden.

Mithilfe des vierten Kapitels konnte aufgezeigt werden, dass innerhalb der Gesellschaft eine islamkritische und orientfeindliche Haltung vorhanden ist. Da die Schule eine gesellschaftliche Institution ist, muss im Sinne der Critical Whiteness Studies angenommen werden, dass derartige Haltungen bzw. Einstellungen auch innerhalb der Schule vorhanden sind. Im Rahmen des Kapitel fünf wurde daher näher auf die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund eingegangen. Die vorgestellten Ansätze haben sich als sehr vielfältig erwiesen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass der Migrationshintergrund eine erschwerte Bedingung für die Schüler*innen darstellt, da sie mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert werden und auch Zugehörigkeitserfahrungen im schulischen Kontext eine Bedeutung haben können. Allerdings konnte aufgezeigt werden, dass in den letzten Jahren vermehrt auch der Fokus auf den Bildungserfolg von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund gelegt wurde. Diesbezüglich haben sich die Studien von King (2009, 36ff.) und King, Koller, Zölch et al. (2011, 582 ff.) als richtungsweisend dargestellt, da sie die unterschiedlichen Bedingungen der Migration und dessen Zusammenhang auf den Bildungserfolg von Schüler*innen mit unter anderem türkischem Migrationshintergrund aufgezeigt haben. In den genannten Studien konnten einige erfolgreiche Bildungskarrieren ausfindig gemacht werden. Im Zuge des fünften Kapitels wurde auf die Studie von Gomolla und Radtke (2009) hingewiesen, die sich mit der institutionellen Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund innerhalb der Schule auseinandergesetzt hat und ganz im Sinne der Critical Whiteness Studies nicht von einem defizitären Ansatz bezüglich der Kinder und deren Umfeld ausgeht, sondern den Fokus auf rassistische Strukturen innerhalb der Schule richtet. Die Autor*innen konnten aufzeigen, dass dem Aspekt der institutionellen Diskriminierung bisher nur wenig Aufmerksamkeit in der Bildungsforschung geschenkt wurde (Gomolla, Radtke 2009, 23f.). Zudem konnten sie in ihrer Studie belegen, dass ein diskriminierendes Verhalten auf Seiten der Schule bei Kindern mit Migrationshintergrund vorhanden ist, das sich vor allem bei den Schnittstellen des Bildungssystems zeigte (ebd., 190). Das fünfte Kapitel diente einerseits dazu, einige Ansätze in der Bildungsforschung aufzuzeigen, die sich auf den Bildungserfolg von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund fokussierten und dabei deren erschwerte Ausgangsbedingungen untersuchten. Zum anderen sollte durch die Studie von Gomolla und Radtke (2009, 18ff.) auf einen bislang wenig erforschten Ansatz hingewiesen werden, der hinsichtlich der Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund Neues

hervorbringen konnte, indem hegemoniale Machtverhältnisse innerhalb der schulischen Strukturen beobachtet wurden.

Im Rahmen des methodischen Teils der Masterarbeit wurde die Perspektive der Critical Whiteness Studies auf den Poetry Slam von Öznur Yadigar umgelegt, um anhand eines autobiographischen Textes festzustellen, inwiefern derartige rassistische Strukturen bzw. Diskriminierungen von der Slampoetin wahrgenommen wurden und wie sie sich diesbezüglich positionierte. Mithilfe der hermeneutischen Analyse war es möglich die Aussage und den Sinn des Slam Poetry offenzulegen und zu interpretieren, was im Zuge der lyrischen Analyse bestätigt werden konnte. Allgemein kann festgehalten werden, dass die Schulzeit der Slampoetin von zahlreichen Diskriminierungen überschattet wurde, die nicht nur sie selber, sondern auch ihre Klassenkamerad*innen betroffen haben. In den Analysen wurde klar ersichtlich, dass einige der genannten Benachteiligungen in der Schule auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind und es wurde seitens der Lehrer*innen versucht vor allem jene Schüler*innen gezielt in ihren Bildungssituationen zu entmutigen. Aus diesem Grund wurde der Schluss gezogen, dass Weißsein und die Unsichtbarkeit Weißer hegemonialer Machtverhältnisse auch in der Schule wirkmächtig sind. Allerdings wurde im Zuge des hermeneutischen Prozesses deutlich, dass auch andere Faktoren wie das Geschlecht, die religiöse Zugehörigkeit und die Schichtzugehörigkeit sowie der Wille bzw. die Motivation der Lehrer*innen ausschlaggebend für die Bildungssituation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind.

Durch die theoretische und methodische Erarbeitung kann grundsätzlich festgehalten werden, dass es für Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund schwieriger ist, bildungserfolgreich zu sein, da sie von multifaktoriellen Diskriminierungen in der Schule betroffen sind. Sie bedürfen vor allem im Zusammenhang mit den erschwerten Bedingungen aufgrund ihrer Herkunft einer größeren Anstrengung, was sich als zusätzliche Hürde identifizieren lässt. Allerdings muss an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass in der vorliegenden Masterarbeit nur die Perspektive von Öznur Yadigar mit einbezogen wurde, weshalb die Erkenntnisse keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Diesbezüglich wäre es sinnvoll, an den gewonnen Erkenntnissen anzusetzen und weitere Studien und Untersuchungen hinsichtlich dieser Thematik in Auftrag zu geben. Dadurch könnten die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung noch näher betrachtet und gleichzeitig festgestellt werden, in welchem Ausmaß Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Österreich davon betroffen sind, da sich die Studie von Gomolla und Radtke (2009, 18ff.) nur

auf die Schulen in Deutschland beziehen. Des Weiteren wäre es auch sinnvoll, den Einfluss des Lehrpersonals auf die Bildungssituation von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer persönlichen Einstellungen zu hinterfragen und zu untersuchen. Einerseits um darauf aufmerksam zu machen und andererseits im Sinne des Bildungsauftrages für mehr Chancengleichheit zu sorgen. Das Hinterfragen erweist sich vor allem aufgrund des Nicht-Bewusstseins der Weißen Perspektive als bedeutend. Mithilfe der Critical Whiteness Studies wurde ein antirassistischer Ansatz gefunden, durch welchen deutlich wurde, dass die rassistische Normalität aufgrund der Unsichtbarkeit des Weißseins sehr wirkmächtig ist. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, auch auf die Weiße Perspektive in der Schule hinzuweisen, um ein Bewusstsein und die notwendige Sensibilität dafür zu schaffen. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass die Critical Whiteness Studies nicht als Lösung aller Probleme hinsichtlich der Bildungssituation von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund fungieren. Gemeinsam mit den bereits vorhandenen Ansätzen können sie eine weitere Perspektive eröffnen, um diesem Problem zu begegnen.

Literaturverzeichnis

- Aichler-Jakob, M. (2015): Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Bulut, Y., Schwenk, H. (Hrsg.): Identität und Bildungsbe(nach)teiligung in Deutschland. Unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-türkischen Schülerschaft. LIT Verlag Dr. W. Hopf: Berlin, 95-109
- Ajanovic, E., Mayer, S. (2015): Rassismus in politischen Diskursen. Sonderfall Österreich. In: ZARA (Hrsg.): Rassismus Report 2015. Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich. ZARA: Wien, 76-77
- AKD (2015): Impressum. Online im Internet: URL: <https://akd-ekbo.de/impressum/>
- Angetter, D. (2016): Die Millitärengrenze: Von der Sicherheits- und Pufferzone zur neuen EU-Außengrenze. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 207-244
- Arndt, S. (2005): Mythen des weißen Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, M.M. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast-Verlag: Münster, 340-359
- Arndt, S. (2015): Sprache, Kolonialismus und rassistische Wissensformationen. In: Arndt, S., Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast-Verlag: Münster, 2. Auflage, 121-125
- Arndt, S., Piesche, P. (2015): Weißsein. Die Notwendigkeit kritischer Weißseinsforschung. In: Arndt, S., Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast-Verlag: Münster, 2. Auflage, 192-193
- Attia, I. (2007): Kulturrassismus und Gesellschaftskritik. In: Attia, I. (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. UNRAST-Verlag: Münster, 5-28
- Barkey, K. (2008): Empire of Difference. The Ottomans in Comparative Perspective. Cambridge University Press: New York
- Barrett, J.E., Roediger, D. (2012): How White People Became White. In: Rothenberg, P. S. (Hrsg.): White Privilege. Essential readings on the other side of racism. Worth Publishers: New York, 39-44

- Bauriedl, S. (2007): Der „Orient“ als Raumkonstruktion der Geographie. In: Attia, I. (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. UNRAST-Verlag: Münster, 137-154
- Becker, R., Lauterbach, W. (2016): Vorwort zur fünften und aktualisierten Auflage. In: Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 5. aktualisierte Auflage, V-VI
- Bergmann, H. (2016): „Kümmeltürken aus der Auffentürkei“ - ein Völker- bzw. Ländername als Spiegel von Kulturkontakten und Stereotypen. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 79-101
- Bewarder, M. (2010): Was früher Ghetto war, ist jetzt begehrte Wohnlage. Online im Internet: URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article10694812/Was-frueher-Ghetto-war-ist-jetzt-begehrte-Wohnlage.html>
- Bihl, W. (2002): Die Beziehung zwischen Österreich-Ungarn und dem Osmanischen Reich im Ersten Weltkrieg. In: Feigl, I., Heuberger, V., Pittioni, M. u.a. (Hrsg.): Auf den Spuren der Osmanen in der österreichischen Geschichte. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, 37-54
- Broden, A. (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Online im Internet: URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, 17-26 [Stand: 18.01.2017]
- Broden, A., Mecheril, P. (2011): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, A., Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transcript Verlag: Bielefeld, 2. unveränderte Auflage, 7-23
- Broucek, P. (2002): Österreich-Osmanische Begegnungen auf dem Gebiet des Militärwesens. In: Feigl, I., Heuberger, V., Pittioni, M. u.a. (Hrsg.): Auf den Spuren der Osmanen in der österreichischen Geschichte. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, 55-65
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. (2016): C: Prozessfaktoren. In: Bruneforth et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam Buchverlagsgesellschaft: Graz, 71-128

- Cullin, M. (2013): Österreich und der Islam in der Zwischenkriegszeit. In: Behár, P., Bogner, R. (Hrsg.): Österreich und die Türkei – Kontakte und Wechselbeziehungen. Georg Olms Verlag: Hildesheim, 125-130
- Danner, H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Ernst Reinhard Verlag: München, Basel. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage
- Davis, A. D., Wildman, S. M. (2012): Making Systems of Privilege Visible. In: Rothenberg, P. S. (Hrsg.): White Privilege. Essential readings on the other side of racism. Worth Publishers: New York, 107-113
- Der Standard (28.04.2017): Kurz zu Türkei-Verhandlungen: "Wir werden unglaublich". Online im Internet: <http://derstandard.at/2000056740990/Wir-werden-unglaublich>. [Stand: 05.05.2017]
- Der Standard (29.04.2017): Kern will "EU-Gelder für Türkei einfrieren". Online im Internet: <http://derstandard.at/2000056778422/Kern-will-EU-Gelder-fuer-Tuerkei-einfrieren>. [Stand: 05.05.2017]
- Dierks, D. (2013): Friedensbild und Herrscherbild in osmanisch-habsburgerischen Friedensverträgen des 16. und 17. Jahrhunderts. In: Strohmeier, A., Spannenberger, N. (Hrsg.): Frieden und Konfliktmanagement in interkulturellen Räumen. Das Osmanische Reich und die Habsburgermonarchie in der frühen Neuzeit. Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 311-332
- Dietrich, A., Strohschein, J. (2015): Kolonialismus. In: Arndt, S., Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast-Verlag: Münster, 2. Auflage, 114-120
- Eggers, M. M. (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Arndt, S., Eggers, M. M., Kilomba, G. u.a. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast Verlag: Münster, 1. Auflage, 56-72
- Engin, H. (2015): Fehlende Ressourcen oder diskriminierende Strukturen? Erklärungsansätze für den anhaltend niedrigen Bildungserfolg türkischstämmiger Migranten im deutschen Bildungssystem. In: Bulut, Y., Schwenk, H. (Hrsg.): Identität und Bildungsbe(nach)teiligung in Deutschland. Unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-türkischen Schülerschaft. LIT Verlag Dr. W. Hopf: Berlin, 143-153

- Falschlehner, A. (2008): Die Truman-Show – Mediennutzung und Lesekompetenz der Network-Generation. In: Blaschitz, E., Seibt, M. (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. LIT Verlag GmbH & Co. KG, 278-288
- Felsner, K., Helbig, H., Manz, T. (2012): Arbeitsbuch Lyrik. Akademie Verlag GmbH: Berlin, 2. aktualisierte Auflage
- Foitzik, A. (2007): Die Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Bildungsarbeit - Reflexionen zu einem Universitätsseminar. In: Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Online im Internet: URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, 79-92 [Stand: 18.01.2017]
- Fragner, B.G. (2016): Wir im Orient - Der Orient in uns. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 37-52
- Frankenberg, R. (1993): white women, race matters. the social construction of whiteness. University of Minnesota Press: Minneapolis
- Geissler, E. E. (2006): Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Ergon Verlag: Würzburg
- Gomolla, M., Radtke, F.O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3. Auflage
- Göyünc, N. (2002): Von Feindschaft zu Freundschaft: österreichische und türkische Kulturbeziehungen. In: Feigl, I., Heuberger, V., Pittioni, M. u.a. (Hrsg.): Auf den Spuren der Osmanen in der österreichischen Geschichte. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, 87-98
- Graf, M. (2016): Immer noch zwischen Orient und Okzident? Das demokratische Experiment der Türkei aus der Sicht österreichischer Diplomaten 1946-1963. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 667-703
- Grimmsmann, D. (2012): Heinrich Bullingers Deutung der Türkeengefahr und des Islam. In: Archiv für Reformationsgeschichte 103 (Heft 1), 64-91
- Grothaus, M. (1983): Zum Türkenbild in den österreichischen Alpenländern zwischen 16. und 18. Jahrhundert. In: Gutkas, K. (Hrsg.): Was von den Türken blieb. Sonderausstellung

16. April bis 30. Oktober 1983 mit Katalog des Türkenmuseums. Die Osmanen in Niederösterreich. Marktgemeinde Perchtoldsdorf: Perchtoldsdorf, 8-12
- Gutkas, K., Kraus, E. (1983): Die Osmanen in Niederösterreich. In: Gutkas, K. (Hrsg.): Was von den Türken blieb. Sonderausstellung 16. April bis 30. Oktober 1983 mit Katalog des Türkenmuseums. Die Osmanen in Niederösterreich. Marktgemeinde Perchtoldsdorf: Perchtoldsdorf, 64-83
- Ha, K.N. (2004): Ethnizität und Migration reloaded: Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Wissenschaftlicher Verlag Berlin: Berlin, überarbeitete und erweiterte Neuausgabe
- Ha, K.N. (2015): Postkolonialismus. In: Arndt, S., Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast-Verlag: Münster, 2. Auflage, 177-184
- Hannasky, C. (2017): Editorial. In: ZeitspRUnG. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 9 (Heft 1), 2-3
- Haider-Wilson, B. (2016): Tanzimat revisited: Über den Einfluss des Verhältnisses von Orient und Okzident auf die völkerrechtliche Stellung des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 405-447
- Haider-Wilson, B., Graf, M. (2016): Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Zur neuzeitlichen Beziehungsgeschichte von Orient und Okzident. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 1-36
- Hall, S. (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel N. (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Argument Verlag: Hamburg, 7-16
- Helmrath, J. (2005): Enea Silvio Piccolomini (Pius II.) - Ein Humanist als Vater des Europagedankens? In: Hohls, R., Schröder, I., Siegrist, H. (Hrsg.): Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte. Franz Steiner Verlag: Wiesbaden, 361-369
- Heiss, J., Feichtinger, J. (2016): Der Orient als Metapher. Wie Österreichs Osten vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg vorgestellt wurde. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 53-79

- hooks, b. (1992): Black looks: race and representation. South End Press: Boston
- hooks, b. (1994): Black looks: Popkultur - Medien - Rassismus. Orlanda Frauenverlag: Berlin, 1. Auflage
- Jäger, M. (2007): Wie stellt sich rassistische Normalität dar? In: Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. In: Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Online im Internet: URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, 27-38 [Stand: 18.01.2017]
- Juhasz, A., Mey, E. (2009): Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss. In: King, V., Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. erweiterte Auflage, 85-102
- Kalivoda, G. (2012): Orakel. In: Ueding, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 10. A-Z. Walter de Gruyter GmbH: Berlin, 768-776
- Kandil, F. (2008): Blockierte Kommunikation: Islam und Christentum. Zum Hintergrund aktueller Verständigungsprobleme. LIT Verlag: Berlin
- Karl, B. (2016): Osmanische Seidenfahnen: Beutestücke in den Sammlungen der Habsburger. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 245-270
- Kendall, F. E. (2013): Understanding White Privilege. Creating Pathways to Authentic Relationships Across Race. Routledge: New York, 2. edition
- Kerner, I. (2013): Critical Whiteness Studies: Potentiale und Grenzen eines wissenspolitischen Projekts. Online im Internet: URL: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/fs.2013.31.issue-2/fs-2013-0209/fs-2013-0209.pdf> [Stand: 10-10-2016]
- King, V. (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V., Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. erweiterte Auflage, 27-46
- King, V., Koller, H.C. (2009): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, V., Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger

- Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. erweiterte Auflage, 9-26
- King, V., Koller, H.C., Zölch, J. et al. (2011): Bildungserfolg und adoleszenten Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (Heft 4), 581-601
- Klafki, W. (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, C., Parmentier, M. (Hrsg.) (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 3. unveränderte Auflage, 125-148
- Koch, K. (2016): Österreich und die Türkei in der Zwischenkriegszeit 1918-1938. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 609-665
- Kohl, K.-H. (2000): Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. C.H. BECK: München, 2. erweiterte Auflage
- Lein, R. (2016): Wien-Jerusalem und zurück. Das militärische Engagement Österreich-Ungarns im Osmanischen Reich 1914-1918. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 272-321
- Matzner, M. (2012): Vorwort. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 9-20
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 12. überarbeitete Auflage
- McIntosh, P. (2012): White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. In: Rothenberg, P. S. (Hrsg.): White Privilege. Essential readings on the other side of racism. Worth Publishers: New York, 121-126
- Mecheril, P. (2007): Die Normalität des Rassismus. In: Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Online im Internet: URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, 3-16 [Stand: 18.01.2017]
- Mecheril, P., Melter, C. (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Melter, C., Mecheril, P. (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. WOCHENSCHAU Verlag: Schwalbach, 2. Auflage, 13-24

- Mecheril, P., Hoffarth, B. (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V., Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. erweiterte Auflage, 239-258
- Mecheril, P., Scherschel, K. (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, C., Mecheril, P. (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. WOCHENSCHAU Verlag: Schwalbach, 2. Auflage, 39-58
- Messerschmidt, A. (2011): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, C., Mecheril, P. (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. WOCHENSCHAU Verlag: Schwalbach, 2. Auflage, 59-74
- Mills, C.W. (2012): Global White Supremacy. In: Rothenberg, P. S. (Hrsg.): White Privilege. Essential readings on the other side of racism. Worth Publishers: New York, 95-102
- Miles, R. (1982): Racism and Migrant Labour: A Critical Text. Routledge & Kegan Paul: London
- Miles, R. (1999): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Argument-Verlag: Hamburg, Berlin
- Nünning, A. (2001): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze - Personen - Grundbegriffe. Metzler: Stuttgart, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage
- Oberwimmer, K., Bruneforth, M., Siegle, T. (2016): D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam Buchverlagsgesellschaft: Graz, 129-194
- Ofuatey-Alazard, N. (2015): Koloniale Kontinuitäten in Deutschland. In: Arndt, S., Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast-Verlag: Münster, 2. Auflage, 136-153
- Pelinka, A. (2013): Österreich und die Türkei heute. In: Behar, P., Bogner, R. (Hrsg.): Österreich und die Türkei – Kontakte und Wechselbeziehungen. Georg Olms Verlag AG: Hildesheim, 179-185
- Petritsch, E. D. (2013): Dissimulieren in den habsburgerisch-osmanischen Friedens- und Waffenstillstandsverträgen (16.-17- Jahrhundert): Differenzen und Divergenzen. In: Strohmeyer, A., Spannenberger, N. (Hrsg.): Frieden und Konfliktmanagement in

- interkulturellen Räumen. Das Osmanische Reich und die Habsburgermonarchie in der frühen Neuzeit. Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 145-161
- Piesche, P. (1999): Identität und Wahrnehmung in literarischen Texten Schwarzer deutscher Autorinnen der 90er Jahre. In: Gelbin, C. S., Konuk, K., Piesche, P. (Hrsg.): AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland. Ulrike Helmer Verlag: Königstein, 195-205
- Piesche, P. (2005): Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Arndt, S., Eggers, M. M., Kilomba, G. u.a. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast Verlag: Münster, 1. Auflage, 14-17
- Portmann, M. (2016): Herrschaft, Krieg und moderne Staatlichkeit: Das Osmanische Reich und Europa im Vergleich (15. bis 19. Jahrhundert). In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 103-139
- Quataert, D. (2000): The Ottoman Empire , 1700-1922. University Press: Cambridge
- Quehl, T. (2007): Schulische Normalität in der (Rassismus-)Kritik. In: Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Online im Internet: URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, 93-109 [Stand: 18.01.2017]
- Reindl-Kiel, H. (2013): Symbolik, Selbstbild und Beschwichtigungsstrategien: Diplomatische Geschenke der Osmanen für den Wiener Hof (17.-18. Jahrhundert). In: Strohmeyer, A., Spannenberger, N. (Hrsg.): Frieden und Konfliktmanagement in interkulturellen Räumen. Das Osmanische Reich und die Habsburgermonarchie in der frühen Neuzeit. Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 265-282
- Roediger, D. R. (2002): Colored White. Transcending the Racial Past. University of California Press: Berkeley
- Rommelspacher, B. (2007): Dominante Diskurse. Zur Popularität von „Kultur“ in der aktuellen Islam-Debatte. In: Attia, I. (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. UNRAST-Verlag: Münster, 245-266
- Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus. In: Melter, C., Mecheril, P. (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. WOCHENSCHAU Verlag: Schwalbach, 2. Auflage, 25-38

- Röggla, K. (2012): Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Intro. Eine Einführung. mandelbaum *kritik & utopie*: Wien
- Said, E.W. (2009): Orientalismus. S. Fischer Verlag GmbH: Frankfurt am Main
- Scharathow, W. (2007): ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ - Zur Grenzziehung in der niederländischen Medienberichterstattung nach dem Mord von Theo van Gogh. In: Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Online im Internet: URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, 110-128 [Stand: 18.01.2017]
- Scharathow, W. (2011): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Broden, A., Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transcript Verlag: Bielefeld, 2. unveränderte Auflage, 87-111
- Scharathow, W., Melter, C., Leiprecht, R. (2011): Rassismuskritik. In: Melter, C., Mecheril, P. (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. WOCHENSCHAU Verlag: Schwalbach, 2. Auflage, 10-12
- Schatz, J. (1993): Wörterbuch der Tiroler Mundarten. Band II M-Z. Universitätsverlag Wagner: Innsbruck.
- Schaub, H., Zenke, K.G. (1997): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG: München, 2. Auflage
- Schluß, H. (2017): Einleitung. In: ZeitspRung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 9 (Heft 1), 18
- Schuster, M. (1951): Alt-Wienerisch. Ein Wörterbuch veraltender und veralteter Wiener Ausdrücke und Redensarten der letzten sieben Jahrzehnte. Österreichischer Bundesverlag: Wien
- Schwarzbach-Apithy, A. (2005): Interkulturalität und anti-rassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten. In: Arndt, S., Eggers, M. M., Kilomba, G. u.a. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast Verlag: Münster, 1. Auflage, 247-261
- Sedivy, M. (2013): Metternich, the great powers and the eastern question. University of West Bohemia: Pilsen

- Sedivy, M. (2016): Österreichs Beziehungen mit dem Osmanischen Reich im Vormärz: Eine alternative Politik in der Orientalischen Frage. In: Haider-Wilson, B., Graf, M. (Hrsg.): Orient und Okzident. Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Neue Welt Verlag, 353-374
- Sow, N. (2009): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Wilhelm Goldmann Verlag: München, 4. Auflage
- Statistik Austria (2014): Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren. Statistik Austria: Wien
- Statistik Austria (2016): Migration und Integration. zahlen. daten. indikatoren 2016. Statistik Austria: Wien
- Strohmeyer, A. (2013): Die habsburgerisch-osmanische Freundschaft (16.-18. Jahrhundert). In: Strohmeyer, A., Spannenberger, N. (Hrsg.): Frieden und Konfliktmanagement in interkulturellen Räumen. Das Osmanische Reich und die Habsburgermonarchie in der frühen Neuzeit. Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 223-238
- Tomenendal, K. (2002): Auf den Spuren der Türken in Wien. : Feigl, I., Heuberger, V., Pittioni, M. u.a. (Hrsg.): Auf den Spuren der Osmanen in der österreichischen Geschichte. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, 161-166
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M. (2016): B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam Buchverlagsgesellschaft: Graz, 37-70
- Vogtenhuber, S., Siegle, T., Lassnigg, L. (2016): A: Kontext des Schul- und Bildungswesen. In: Bruneforth et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam Buchverlagsgesellschaft: Graz, 21-36
- Wachendorfer, U. (2002): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Arndt, S. (Hrsg.): AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland. Unrast Verlag: Münster, 1. Auflage, 87-101
- Wagenknecht, C. (1999): Deutsche Metrik: eine historische Einführung. Verlag C.H. Beck: München, 4. neu durchges. Auflage
- Walgenbach, K. (2003): Zwischen Selbstaffirmation und Distinktion: Weiße Identität, Geschlecht und Klasse in der Zeitschrift „Kolonie und Heimat“. In: Hepp, A.,

- Thomas, T., Winter, C. (Hrsg.): Medienidentitäten – Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Herbert von Halem Verlag: Köln, 136-152
- Walgenbach, K. (2008): Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung. In: Gippert, W., Götte, P., Kleinau, E. (Hrsg.): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. transcript Verlag: Bielefeld, 45-66
- Weiler, I. (2004): Die Gegenwart der Antike. Ausgewählte Schriften zu Geschichte, Kultur und Rezeption des Altertums. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- Westermayr, S. (2004): Poetry Slam in Deutschland. Theorie und Praxis einer multimedialen Kunstform. Tectum Verlag: Marburg
- Willrich, A. (2010): Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam-Kultur. Die mediale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht. Lektora GmbH: Paderborn
- Wolf, A. (1997): Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Sonderzahl Verlagsgesellschaft m.b.H.: Wien
- Wollrad, E. (1999): Wildniserfahrung: womanistische Herausforderungen und eine Antwort aus weißer feministischer Perspektive. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh
- Wollrad, E. (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Ulrike Helmer Verlag: Königstein/Taunus
- Wollrad, E. (2007): Getilgtes Wissen. Überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. Online im Internet: URL: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, 39-55 [Stand: 18.01.2017]
- Yadigar, Ö. (2017a): Das Bildungsorakel. In: ZeitspRung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 9 (Heft 1), 18-19
- Yadigar, Ö. (2017b): Die Kommentare von Yadigar in Bezug auf die hermeneutische Analyse. Siehe Anhang.
- Yildiz, M. (2015): „Da sind wir Deutsche, hier sind wir Türken. Das ist schon manchmal schwer“. Lebensstrategien Jugendlicher mit Migrationshintergrund in marginalisierten Stadtteilen: Ein Perspektivwechsel. In: Bulut, Y., Schwenk, H. (Hrsg.): Identität und Bildungsbe(nach)teiligung in Deutschland. Unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-türkischen Schülerschaft. LIT Verlag Dr. W. Hopf: Berlin, 111-124
- ZARA (2015): Rassismus Report. Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich. ZARA: Wien

Zentrum Sprachwissenschaften, Bild- und Tondokumentation (2008): Wörterbuch der bairischen Mundarten in Österreich. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaft: Wien

Zölch, J., King, V., Koller, H.C. et al. (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt.

Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: King, V., Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. erweiterte Auflage, 67-84

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit behandelt die Benachteiligung von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund aus der Perspektive der Critical Whiteness Studies. Der Ansatz der Critical Whiteness Studies geht davon aus, dass grundsätzlich alle Mitglieder einer Gesellschaft von Rassismus betroffen sind, aber das Weißsein innerhalb der Gesellschaft nicht thematisiert wird. Folglich stellt Weißsein eine unsichtbare Norm dar, die innerhalb der Gesellschaft hegemoniale Macht- und Dominanzverhältnisse aufrechterhält. Im Zuge der Masterarbeit wird thematisiert, inwiefern derartige Macht- und Dominanzverhältnisse in der Schule vorhanden sind und ob mithilfe der Critical Whiteness Studies die Benachteiligungen auf Faktoren der ungleichen Machtverteilung zurück zu führen sind. Der Fokus wird dabei auf Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund gelegt, da bereits einige Studien über die Benachteiligung jener Schüler*innen berichtet haben. Zudem sind vor allem Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich von Benachteiligungen und antimuslimischen Rassismen innerhalb der Gesellschaft betroffen. Im methodischen Teil der Masterarbeit werden mithilfe der hermeneutischen und lyrischen Analyse die Erfahrungen einer Slampoetin mit türkischem Migrationshintergrund anhand eines Poetry Slams interpretiert, um festzustellen, ob diskriminierende Erfahrungen in Verbindung mit dem Ansatz der Critical Whiteness Studies gebracht werden können.

This master thesis is focused on the discrimination of students with a Turkish migration background, from the perspective of the Critical Whiteness Studies. Findings from the Critical Whiteness Studies suggest that generally, while all members within a society are negatively affected by racism, whiteness is not perceived as dramatically. Consequently, whiteness portrays and maintains an invisible standard that supports hegemonic power and dominance. One aspect of this thesis addresses the questions of to what extent the hegemonic power dominance is active in schools and if countermeasures originating from the Critical Whiteness Studies may help rebalance the uneven distribution of power. Some educational studies have gone into depth about students with a Turkish migration background, furthermore, this group is more often discriminated against and disadvantaged in the Austrian society than their white counterparts. It is for these reasons that they have been chosen to be the focus of this paper. The methodological part of this thesis interprets a poetry slam by means of hermeneutical and lyrical analysis. The aim of this part is to analyse the experiences of a slam poet who has a

Turkish migration background, and to determine if a connection can be made between her discriminating experiences and the Critical Whiteness Studies.

Anhang

Die hermeneutische Interpretation des Slam Poetry

Die erste Grunderkenntnis bezieht sich nach Klafki (1971, 132ff.) auf das Vorverständnis und die leitende Fragestellung des Interpretens¹. Die „Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs aus“, welches an dieser Stelle dargelegt werden soll. Durch die theoretischen Ausführungen im ersten Teil der Masterarbeit konnte ein sehr umfangreiches Vorwissen über die Normalität von Rassismen, den Ansatz der Critical Whiteness Studies, das Verhältnis zwischen der Türkei und Österreich bzw. Europa sowie aktuelle Fakten zur Bildungssituation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund gewonnen werden. Zudem wurde unter Bezugnahme der Critical Whiteness Studies versucht die Bildungssituation von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund aus einem anderen Blickwinkel als bisher zu beleuchten. Das folgende Vorverständnis wird daher für die Interpretation festgehalten:

Alltägliche Rassismen gehören zur Normalität und sind Teil der Wir-Imaginationen von Gesellschaften, durch die bestimmt wird, wer zugehörig ist und wer nicht. Betrachtet man alltägliche Rassismen mit dem Blickwinkel der Critical Whiteness Studies wird damit ein bestimmtes Machtverhältnis ausgedrückt. Weiße Menschen werden bevorzugt und sind mit Privilegien ausgestattet. Nicht-Weiße Menschen hingegen werden in allen Lebensbereichen und somit auch im Bildungssystem mit Benachteiligungen konfrontiert. Richtet man den Fokus auf die Situation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, so kann festgehalten werden, dass die Mehrheitsgesellschaft deren Zugehörigkeit hinterfragt. Die mediale Darstellung des Normalen unterstützt, wenn nicht sogar fördert, derartige Fremdzuschreibungen und ein angeblich homogenes Bild über Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, deren Kultur und deren Werte entsteht. Verallgemeinernde Vorurteile innerhalb der Gesellschaft über die Türkei, Türken sowie die Assoziation von Islam und Terror verstärken zudem ein negativ behaftetes Bild von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund. Infolgedessen sind Menschen mit türkischem Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum Diskriminierungen innerhalb fest verankerter gesellschaftlicher Strukturen, die auf ungleichen Machtverhältnissen basieren, ausgesetzt. Derartige Diskriminierungen sind auch innerhalb des Bildungssystems wirkmächtig und tragen zur

¹ Da in diesem Kapitel die Analyse des Slam Poetry im Mittelpunkt steht wird im gesamten Text auf eine gendergerechte Sprache verzichtet, um sich an die Sprache des Slam Poetry zu halten.

Benachteiligung von Schüler mit türkischem Migrationshintergrund bei. Von folgender Ausgangslage wird daher ausgegangen:

- Schüler mit türkischem Migrationshintergrund werden im Bildungssystem (auch/ unter anderem) aufgrund der weißen Vormachtstellung benachteiligt.

Diese Hypothese konnte bereits durch die Ausführungen im theoretischen Teil umfassend beantwortet werden. Für den methodischen Teil der Masterarbeit wurde ein autobiographischer Text gesucht, der bestimmte Kriterien erfüllen musste: Der Autor musste türkischen Migrationshintergrund besitzen und der Text muss die Bildungssituation des Autors in einer gewissen Art und Weise wiedergeben. Der Text musste mit den theoretischen Ausführungen vereinbar sein. Gemeinsam mit Professor Schluß wurde der Slam Poetry von Öznur Yadigar ausgewählt, von welchem die genannten Kriterien bekannt waren und sichergestellt werden konnte, dass eine ähnliche Thematik wie im Theorieteil angesprochen wird. Bei der Interpretation muss das Wissen um diese grundlegenden Informationen bedacht werden. Folgende Fragestellungen werden daher an den Slam Poetry gestellt:

- Welche Hürden lassen sich anhand des Slam Poetry im Bildungssystem identifizieren?
- Inwiefern wird die eigene Diskriminierung aufgrund des türkischen Migrationshintergrunds wahrgenommen?
- Wie positioniert sich die Slampoetin hinsichtlich der erfahrenen Diskriminierungen in der Weißen Mehrheitsgesellschaft?

Mit diesen Fragestellungen und dem genannten Vorverständnis geht die Interpretin an den Slam Poetry heran. Bei der Interpretation muss darauf geachtet werden, dass die vorgestellten Teilfragen und das Vorverständnis gegebenenfalls an den Text angepasst und verändert werden müssen, da im Laufe des Interpretierens neue Zusammenhänge aufgedeckt werden können (ebd., 134f.). Informationen oder Sachverhalte, die vorerst für irrelevant gehalten wurden, können rückblickend von Bedeutung sein (ebd.). Im Laufe der Interpretation wird daher darauf geachtet, dass die vorgestellten Fragen und das Vorverständnis am Text überprüft und in die Interpretation mit eingebaut werden. Bevor tatsächlich mit der Interpretation begonnen wird, besteht allerdings die Notwendigkeit der Quellen- bzw. Textkritik (ebd., 135). Dabei wird versucht, den Wert der Quelle zu überprüfen (ebd., 136). Obwohl laut Mayring (2015, 30) die Feststellung, ob es sich um eine kritische Textausgabe handelt, nur bei historischen Texten notwendig ist, werden im Anschluss dennoch grundlegende Informationen über die Herkunft der Quelle dargestellt. Bei zeitgenössischen Texten so Mayring (ebd.) muss lediglich darauf geachtet werden, ob die aktuellste Ausgabe vorliegt. Der Slam Poetry wurde in „zeitspRUng – Zeitschrift für den Religionsunterricht in

Berlin und Brandenburg“ im Jänner 2017 veröffentlicht. Dabei liegt die Zeitschrift in gedruckter Fassung und in einer Onlinefassung vor, bei welcher der Download² von der AKD (= das Amt für kirchliche Dienste) gratis zur Verfügung gestellt wird. Es handelt sich daher um eine aktuelle Ausgabe. Der Homepage der AKD ist zu entnehmen, dass es sich um eine Einrichtung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz handelt, die als Herausgeber der Zeitschrift „zeitspRUNg – Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg“ fungiert (AKD 2015, [1ff.]). Anhand des Titels wird bereits klar, um welche Art von Zeitschrift es sich dabei handelt. Religionspädagogische Beiträge und Inhalte werden für den Religionsunterricht zusammengestellt, die als didaktische Lehrmaterialien dienen. Dem Editorial der vorliegenden Ausgabe ist zu entnehmen, dass diese Ausgabe im Zeichen des Jubiläumsjahres der Reformation steht und das Motto „Du siehst mich“ behandelt wird (Hannasky 2017, 3). Das Motto wird in zweierlei Hinsicht aufgegriffen: Zum einen wird anhand des Bild eines Eisbergs die Eisberg-Metapher veranschaulicht und mit den Worten „alle sehen, das offensichtliche, das oberflächliche, DU siehst, das verborgene, die tiefe“ ergänzt (ebd., 2). Übertragen auf eine Person, bedeutet es, dass auf den ersten Blick nur das Oberflächliche zu sehen ist, also das was hervorsteicht und für alle sichtbar ist. Der erste Eindruck einer Person wird daher durch sein Äußeres getrübt. Das Äußerliche, sagt noch nichts darüber aus, was sich im Inneren der Person befindet bzw. wie der Charakter der Person tatsächlich beschaffen ist. Dieser Teil der Person wird erst durch das nähere Kennenlernen bzw. das Verstehen-Wollen der Person zugänglich, indem ein Einblick in den Charakter der Person gewährt wird, welcher nur gewissen Personen bestimmt ist. Zum anderen entstammt das Motto dem Kapitel 16 Vers 13 von Mose und wurde aus der Hagar-Erzählung entnommen, deren Grundaussage darin besteht, dass das Gefühl des Wahrgenommen-Werdens zu neuem Lebensmut führen kann (ebd.). Der Autor des Editorials, Christian Hannasky, ist Religionslehrer der ARU-Mitte (= Arbeitsstelle für Evangelischen Religionsunterricht) und führt aus, dass die Wertschätzung innerhalb des Unterrichts von Lehrern für die Schüler von großer Bedeutung ist (ebd.). Im Zuge dessen wurde ein Unterrichtsprojekt gestartet, das die gegenseitige Wahrnehmung fördert und einen achtsamen Umgang untereinander fokussiert (ebd.). Die Thematik des Sehens mit all seinen Teilaspekten wie dem Gesehen- und Wahrgenommen-Werden als Person, dem Verbergen sowie der Aspekt der Überwachung stehen daher im Mittelpunkt (ebd.). Das vorliegende Heft liefert praktische Beispiele für den Unterricht wie eben diese Themen innerhalb der Klasse erarbeitet werden können (ebd.). In diesem Kontext wurde auch der Slam Poetry von Öznur Yadigar in

² Die Internet URL wird im Literaturverzeichnis aufgelistet und ist somit einsehbar.

das aktuelle Heft aufgenommen. In den einleitenden Worten von Schluß (2017, 18) wird zunächst auf ein paar biographische Eckdaten der Slam Poetin eingegangen. Daraus ist zu entnehmen, dass Yadigar 1990 in Berlin geboren wurde und dort aufgewachsen ist (ebd.). Ihr Psychologiestudium absolvierte sie 2016 in Wien. Zusätzlich verweist Schluß (ebd.) darauf, dass sie muslimischen Glaubens ist und geht darauf ein, dass der Slamtext als Reflexion ihrer „sehr ambivalenten Erfahrungen mit dem Bildungssystem in Deutschland und Österreich“ ist. Neben der Vorstellung der Slam Poetin bezieht sich die Einleitung vor allem auf die didaktische Aufgabenstellung für den Unterricht. Dadurch soll den Schülern ein Perspektivenwechsel ermöglicht werden, indem versucht wird, einen Blick hinter gängige Stereotype im Schulalltag zu werfen und die Position eines Diskriminierten einzunehmen (ebd.).

Durch die Betrachtung der Herkunft der Quelle konnten einige Informationen über den Slamtext gewonnen werden. Grundsätzlich werden Slamtexte bei regelmäßig stattfindenden Poetry Slams vorgetragen (Willrich 2010, 13). Kennzeichnend für Poetry Slams sind deren ungezwungener und lockerer Rahmen, deren Wettkampfcharakter sowie das Zeitlimit von fünf bis sieben Minuten (ebd., 13f.). Das heißt die Slamtexte werden hauptsächlich für die Präsentation bzw. den Wettkampf geschrieben und behandeln unterschiedliche Themen wie „Selbstreflexionen, aktuelle politische und gesellschaftliche Kommentare, Milieuschilderungen sowie kritische Standpunkte“ (Westermayr 2004, 61). Eine Besonderheit des Slam Poetry von Öznur Yadigar ist daher die Publikation in einer religionspädagogischen Zeitschrift, wodurch der Präsentationscharakter wegfällt und der Text für sich alleine steht. Durch das Editorial und die einleitenden Worte von Henning Schluß wird zudem, zur behandelten Thematik hingeführt, sodass für die Interpretation bereits eine Richtung vorgegeben ist. Es geht um Wahrnehmung, Diskriminierung und Selbstpositionierung im Bildungssystem. Die Freigabe des Slamtextes für die Zeitschrift deutet darauf hin, dass es für die Slam poetin ein besonderes Anliegen ist auf die Situation in Schulen oder anderen Ausbildungsstätten hinzuweisen, da die Zeitschrift für den Unterricht verwendet wird. Dabei sollen nicht nur die Schüler die Position von diskriminieren Personen besser verstehen, sondern es kann ebenso als Appell an die Lehrer verstanden werden. Ein weiterer Aspekt, der im Zuge der Quellenkritik Beachtung fand, ist der Stellenwert der Religion. In der Einleitung von Schluß (2017, 18) wird explizit auf die muslimische Religionszugehörigkeit der Slam Poetin hingewiesen und auch das Motto „du siehst mich“ thematisiert die Religionszugehörigkeit. Dabei wird deutlich, dass der Glaube einen besonderen Status hat und es kann vermutet werden, dass dessen Relevanz auch im Slamtext hervorkommt. Neben

Kommentar [ÖY1]: Ich finde das könnte stärker formuliert werden: Also klar geht es darum Verständnis anzuregen bei Schülern...mehr noch geht das an die Lehrer und ja als Appell (aber auch hier nicht ausschließlich wegen Diskriminierung, sondern insbesondere um zu hinterfragen, wie Sie denn Ihre Rolle im Lehrberuf wahrnehmen und verstehen ...ausschlaggebende Frage: Was ist für Sie Bildung, was ist ihr LEHRAUFTRAG?

Kommentar [ÖY2]: Hier ist mir auch erstmal zu schwach, wobei vllt kommt das auch noch im weiteren Verlauf:

Idee: ...einen besonderen Status hat und aus dieser Haltung eines religiös geprägten Menschenbildes der Interpretin gesprochen Missstände (an Beispielen von Diskriminierungserfahrungen) thematisiert werden

der Sensibilisierung für das Thema Diskriminierung dient der Slam Poetry auch der didaktischen Aufgabenstellung, mit dessen Hilfe die Schüler in die Gattung des Slam Poetrys eingeführt werden sollen, indem sie den Text selber vortragen und einen eigenen Poetry Slam innerhalb der Klasse veranstalten.

Der Slam Poetry von Yadigar (2017, 18) trägt den Titel *Das Bildungsorakel* (Hervorhebung durch die Verfasserin). Bereits der Titel klingt sehr vielversprechend, da es sich beim Begriff Orakel um einen sehr bedeutungsvollen handelt, der nicht zum zeitgemäßen Sprachgebrauch zählt und im historischen Kontext vorzufinden ist. Die Etymologie des Begriffs geht auf die lateinischen Wörter „os (Mund) oder oro (ich rede) zurück“ (Kalivoda 2012, 768; Hervorhebung im Original). Kalivoda (ebd.) zufolge verweist der Begriff Orakel „auf einen Komplex an Riten, Zeremonien und Techniken, die auf den *Blick in die Zukunft*, auf Voraussagen, für Individuen, Gruppen oder staatliche Gemeinschaften gerichtet sind“ (Hervorhebung im Original). Seit der Antike wurden Formen des Wahrsagen bzw. der Zukunftsdeutung von den Menschen in das alltägliche, politische und religiöse Leben eingebunden (ebd., 770). Anlass derartigen Prophezeiungen nachzugehen waren „existenzielle Unwägbarkeiten, Zukunftsängste, Planungsunsicherheiten, Lebenskrisen und fehlende Evidenz sowie das daraus resultierende Bedürfnis nach Handlungsanleitung und Entscheidungshilfe“ (ebd.). Als konkrete Beispiele lassen sich „Seuchen, Hungersnöte, Katastrophen, Dürre, Krankheit, Exilierung, Krieg, Herrschaft, Wohlstand, Stadtgründungen, Kinderlosigkeit, Heirat, Tod, Kulturfragen, Diplomatie oder persönliche Karriere“ nennen (ebd., 771). Ausgewählte Personen wie Priester, Philosophen und Seher fungierten als Sprachrohr für das Orakel und verkündeten dessen Botschaften (ebd., 770). Orakel hatten darüber hinaus die überaus bedeutende Funktion eines „*therapeutischen Instruments*“ inne, da es nichts Vergleichbares gab, wo sich die Menschen Rat holen konnten (ebd., 772; Hervorhebung im Original). Für die damalige Zeit waren Orakel von großer Bedeutung und innerhalb des individuellen, gesellschaftlichen und religiösen Lebens sehr wirkmächtig. Es stellt sich daher die Frage, ob die Autorin des Slamtextes diesen bedeutungsmächtigen Begriff bewusst gewählt hat. Aufgrund des Editorials und der vorangehenden Einleitung wurde die Thematik bereits angesprochen, wodurch deutlich wurde, dass der Slamtext auf die besondere Perspektive von Schülern³, die im Bildungssystem diskriminiert werden, hinweist. Betrachtet man die überaus mächtige Funktion des Orakels, könnte der Text stellvertretend als

³ In der Analyse des Slam Poetry wird auf eine gendergerechte Sprache verzichtet, um sich an die Sprache im Text zu halten. Es wird insofern als sinnvoll erachtet, da nicht bekannt ist, worauf sich die geschilderten Erfahrungen im Detail beziehen.

Sprachrohr für all jene Schüler fungieren, um auf deren Situation aufmerksam zu machen und gleichzeitig einen Appell an das Bildungssystem zu richten. Gleichzeitig könnte der Text aber auch als Vorhersage bzw. Warnung für die Eltern oder all jene Schüler gemeint sein, die erst in das Bildungssystem einsteigen, und sie in diesem Sinne auf bevorstehende Benachteiligungen sensibilisieren. Vorab werden deshalb folgende Hypothesen festgehalten:

- Die Slampoetin fungiert als Sprachrohr für all jene, die ähnliche Erfahrungen innerhalb des deutschen und österreichischen Bildungssystems gemacht haben und macht auf gleichzeitig auf die Bildungssituation aufmerksam.
- Der Slamtext kann zugleich als Sensibilisierung in Bezug auf die Diskriminierungsthematik innerhalb der Schule für werdende oder bereits eingetretene Schüler betrachtet werden.

Ob die Deutung des Titels zutrifft, kann jedoch erst im Laufe der Interpretation im Sinne des hermeneutischen Zirkels festgestellt werden.

Gleich zu Beginn des Slam Poetrys stellt Yadigar (2017, 18) zwei Fragen an sich selber: „was wird aus mir? Wenn ich fertig werde hier?“. Die erste Frage ist gegenüber der zweiten Frage eher unspezifisch und allgemein. Mit der zweiten Frage wird allerdings klar, dass sich die Fragen auf die gegenwärtige Situation beziehen, weil Yadigar auf einen Ort bzw. die Zeit hinweist, nämlich auf das hier. Gleichzeitig wird mit den einleitenden Fragen ihre Zukunftsperspektive angesprochen, die auf Unsicherheiten hinsichtlich eines bevorstehenden Abschluss hindeuten. Da die Thematik bereits bekannt ist, ist es naheliegend, dass die Fragen auf einen Abschluss im Bildungssystem hinweisen, der kurz bevorsteht und sich die Unsicherheiten auf die Zeit danach, zum Beispiel auf die Arbeitssuche, beziehen. Dann kommt es zu einem Bruch und die Slam Poetin hüpfte in die Vergangenheit. Es wird das Aufwachsen in der Hauptstadt Deutschlands thematisiert, in „Schöneberg sixty two“ wie es Yadigar (ebd.) nennt, das vom Ghetto umgeben ist. Da sie das umgebende Ghetto unmittelbar nach dem Aufwachsen erwähnt, kann angenommen werden, dass es für sie von großer Bedeutung war. Allerdings ist nicht von vornherein deutlich, ob auch Schöneberg selbst ein Ghetto war, also ob sie selbst im Ghetto aufgewachsen ist. Ein Bericht von der Welt und N24 haben Klarheit geschaffen. In einem Beitrag von Manuel Bewarder (2010, [1]f.) wird der Aufschwung des Berliner Viertels thematisiert, dass noch vor einigen Jahren als „eines der miesesten Ecken Berlins“ und lange Zeit als Sozialpalast mit Brennpunkten bezeichnet wurde (ebd.). Wenn Yadigar (ebd.) Schöneberg in Verbindung mit dem Ghetto bringt, wird auf den damaligen Zustand des Viertels verwiesen, der eindeutig von der sozial schwierigen Lage geprägt war. Nach diesem kurzen Einblick konzentriert sie sich auf die Vorschulzeit (Yadigar

Kommentar [ÖY3]: Ja, das ist für mich am ehesten unter dem Titel gemeint gewesen...find ich super, das du das aufgenommen hast und dich mit dem auseinandersetzt.

Also eine Vorhersage/Entwarnung...so verstehe ich im allgemeinen Orakel--- wie eine Prophezeiung für Übles, das heute wie auch morgen in meinem Text aufmerksam machen möchte auf Nämlich die Existenz einer stillen aber systematischen Diskriminierung hinsichtlich der Zugänge zu und der Bildungs-/Karrierelaufbahn

Warum in Form einer Prophezeiung, das hat nämlich etwas sehr mächtiges, tragisches...und ich nutze es hier als Begriff auch um zu karikieren also eine Übertreibung klar...verdeutliche die Missstände eben für eine Minderheit, die als Minder(wertigkeit) behandelt wird

und dieser Titel der klassischerweise mit Tragödien assoziiert wird, ist bewus... [1]

Kommentar [ÖY4]: Jaa, damit Schüler dies in Kenntnis nehmen und daran aber nicht in Zukunft nur Ihr Scheitern erklären, sondern lernen, wie sie das besser managen können, lernen sich nicht aufzugeben und Perspektive zu verlieren => größtes Argument für Radikalisierungen auch!

... [2]

Kommentar [ÖY5]: Ich stelle die Frage an mich zwar

Aber auch an das Orakel...wird an anderer Stelle deutlicher

Das ist so ein Motiv im Text und kommt immer wieder vor... [3]

Kommentar [ÖY6]: Ich habe ehrlich gesagt diese Frage an mich Gar nicht aus Perspektivlosigkeit und Ängsten gestellt, wie...was mache ich jetzt im Leben und beruflich???

Sondern eher aus der Angst heraus, was ich denn mache, wenn ich mit Menschen zu tun bekomme, wie ich mich verhalte und Diskriminierung ist immer Thema... [4]

Kommentar [ÖY7]: „Geboren und aufgewachsen in der Hauptstadt Deutschlands. Schöneberg sixty two (ICH) umgeben vom Ghetto,“

Kommentar [ÖY8]: ...von großer Bedeutung“, hm also eigentlich nicht unbedingt

es heißt mehr: Mit dem Aufwachen warst du DA, in dieser Umgebung, und es heißt auch, Mit dem Aufwachen bist Du ein „zu diskriminierender“

... [5]

Kommentar [ÖY9]: GUT! Genau darauf wollte ich mit meinem comment hinaus am eigenen Bsp

2017, 18). In dieser Strophe wird zum ersten Mal ersichtlich, dass Yadigar (ebd.) einen türkischen Hintergrund besitzt. Aufgrund sprachlicher Unterschiede zwischen Familie und Vorschule – in der Familie wird türkisch gesprochen und in der Vorschule deutsch – wird sie als anders deklariert (ebd.). Sie geht darauf ein, dass sie in dieser Zeit die deutsche Sprache noch nicht vollständig beherrschte, wenn sie schreibt „ich, schwer verständlich, ich verstand, doch nur weil ich wenig sprechen konnte, ... die Freundin übersetzen sollte“ (ebd.). Sie weist darauf hin, dass sie als Person nur schwer verstanden wurde, weil sie die Sprache nicht vollständig beherrschte und sie auf die Hilfe einer Freundin angewiesen war, die für sie übersetzte. Durch die Ausdrucksweise „ich, schwer verständlich“, was einen unvollständigen Satz darstellt, wird auch syntaktisch der Umstand verstärkt, dass sie der deutschen Sprache nicht mächtig war. Im Gegenzug dazu wird im anschließenden Vers „ich verstand“ hervorgehoben, dass sie das Gesprochene in der Vorschule durchaus verstehen konnte (ebd.). Die fehlerhaften und unvollständigen Sprachkenntnisse haben dazu geführt, dass sie mit dem Stempel der Andersartigkeit versehen wurde. In diesem Abschnitt macht sie deutlich wie wichtig die Sprache ist, um dazuzugehören. Allerdings müssen ihre damaligen Sprachdefizite in Relation zu ihrem Alter gesehen werden, da sie erst die Vorschule besucht hat und vor allem die Vorschulzeit einen wichtigen Beitrag zur weiteren Sprachentwicklung leistet bzw. leisten sollte.

In Vers 15 zählt sie zunächst zwei Charaktereigenschaften auf, die einen Einblick in ihre Person geben sollen (ebd.). Durch das Adjektiv unschuldig wird auf die kindliche Unschuld verwiesen, die von einer gewissen Naivität geprägt ist. Gleichzeitig beschreibt sie sich auch als engagiert. Es kann angenommen werden, dass diese beiden Charaktereigenschaften in diesem Alter besonders hervorstechen sind, da sie explizit erwähnt werden. Den nächsten Vers leitet sie mit dem Wort „aber“ ein (ebd.) Dem Leser wird dadurch signalisiert, dass sie zwar auf der einen Seite als unschuldiges und engagiertes Mädchen beschrieben wurde, aber auch eine zweite Seite vorhanden ist, die auf ihren Migrationshintergrund verweist (ebd.; Hervorhebung durch die Verfasserin). Der Migrationshintergrund scheint für sie wie eine Charaktereigenschaft an ihr zu haften, der einen enormen Stellenwert für sie in dieser Zeit hatte. Außerdem wird durch die Verwendung des Bindeworts aber auf eine Einschränkung verwiesen, da sie durch die Eigenschaft Migrationshintergrund in ihrer Person abgewertet wurde. In den abschließenden Versen dieser Strophe erzählt Yadigar von der Veränderung zwischen früher und heute bezüglich ihrer Status Migrationshintergrund (ebd.). Etwas hat sich verändert, wodurch der Migrationshintergrund eine andere Bedeutung für sie bekommen hat. Was sich genau verändert hat, ist an dieser Stelle nicht zu ermitteln.

Kommentar [ÖY10]: Schwer verständlich hat hier noch eine tiefergehende Bedeutung, neben dem erkannten, siehe next comment

Kommentar [ÖY11]: Ich weise ausdrücklich darauf hin, dass ich verstand aber nicht verständlich war
 ⇒ Ich habe nämlich gar nicht kommuniziert auf Deutsch, d.h. es war sehr schambehaftet, diese andere Sprache
 ⇒ Und die Angst nicht ausreichend gut und fehlerhaft zu sprechen, hat mich erst zu einem sehr schweisgsamen Kind gemacht
 ⇒ Will sagen: Sprache ist auch Selbstbewusstsein und Identitätsstiftend, ich war noch unausgereift „Deutsch“ und „habe daher gar nicht gesprochen“...
 Warum dieser tiefergehende Gedanke mir wichtig war:
 ICH GLAUBE Sprache lernen ist eine Übungssache und braucht Fleiß, aber noch viel mehr die MOTIVATION einer Zugehörigkeit
 Und als Schülerin ist die mir gegeben gewesen, ich habe die Schule gerne besucht, auch wenn ich mich geschämt habe, war sehr lerninteressiert

GEGENFRAGE: Was ist mit Menschen, die nicht so interessiert am Lernen sind? NICHT aus Pflicht Schule machen, Oder schon bevor dieses INTERESSE aufkommt, kein Gefühl haben „jemals dazuzugehören“...

Ist unter diesen Umständen dann möglich LERNEN ZU WOLLEN; also Sprache, also INTEGRATION?

Kommentar [ÖY12]: Mit Unschuld meinte ich ja...ein Kind und unschuldig, weil nichts selbstverursacht oder verschuldet war am DEUTSCH/ Türkisch

Hatte auf keine kindliche Naivität damit angespielt

Kommentar [ÖY13]: Gut!

Kommentar [ÖY14]: GUT!

Kommentar [ÖY15]: Du sagst imm er Relevanz und Stellenwert...
 Wenn ich mich beschreibe oder Situationen dann ist das keine Gewichtung von wichtig oder wertvoll, gut
 Sondern eher HARD FACTS,

ich habe Eigenschaften als Mensch, ich habe eine Genetik, Sprache, Alter, Geschlecht, Ethnie usw...

und dass es hier gleich im Anschluss kommt, hat mit dem „Haften „ zu tun, also es ist Teil einer gesamten Persönlichkeit und war ein Merkmal, hatte ausgemacht, dass ich erstmal Deutsch lernen musste usw. ... [6]

Kommentar [ÖY16]: gut

Kommentar [ÖY17]: gestern war ich Migrant, heute sind und werden es Flüchtlinge aus Syrien etc.
 das heute bezieht sich nicht auf mich!
 Bleibt aber indirekt, stimmt

Die nächste Versgruppe beginnt mit der Einordnung in die Grundschulzeit. Die ersten Verszeilen handeln davon, dass sie vor allem in dieser Zeit kaum Einschränkung erfahren hat, da manch ein Lehrer sie durchaus motivieren konnte (ebd.). Mit den Worten „die mich noch ließen...“ verweist sie darauf, dass ihre Leistung und ihre Lernwilligkeit in dieser Zeit gewürdigt wurden, was sich später allerdings geändert hat. Aber auch in dieser Zeit wurde das Gefördert-sein an Bedingungen geknüpft. Sie spricht davon, dass nur wenige Lehrerseelen unter der Bedingung, dass *du* Entschiedenheit und Fleiß gezeigt hast, dazu bereit waren (ebd.; Hervorhebung durch die Verfasserin). Bereits zu dieser Zeit hat Yadigar bemerkt, dass es nicht das Anliegen aller Lehrer ist sie zu fördern. Obwohl sie keinen expliziten Grund erwähnt, kann aufgrund der vorigen Strophen angenommen werden, dass sich das fehlende Interesse auf Lehrerseite mit ihrem Migrationshintergrund in Verbindung bringen lässt. Ihre schulischen Leistungen waren zu dieser Zeit außerordentlich, denn sie „sollte Klassen überspringen“(ebd.). Das Ziel war das Gymnasium, darauf wurde „standardisiert“ hingearbeitet, aber ein Absturz verhindert es (ebd.). Obwohl die entsprechenden Leistungen vorhanden waren und sie mit Fleiß daran gearbeitet hat ihr Ziel zu erreichen, kommt der Wechsel in eine höhere Klasse nicht zustande. Als Grund gibt sie an, dass die Noten nicht nach der jeweiligen Leistung vergeben wurden, sondern „Würfeln und in den Hinternkriechen.“ haben die Noten bestimmt. Dass sie ihr Ziel trotz der hervorragenden Leistungen nicht erreichen konnte, hat zur Enttäuschung geführt, was sie mit den Gedankenpunkten nochmal verdeutlicht. In diesen Versen prangert sie auch das Vorgehen der jeweiligen Lehrer an, denn nach Belieben zu urteilen, verwehrt ihr den Gymnasiumsbesuch. Aus diesem Grund wird die Schule für sie zum Ghetto (ebd.). Ein Ort, der trennt und ein Ort, an welchem ihr Migrationsstatus eine Rolle spielt. Ganz anders ist es hingegen für Lehrer. Für sie wäre es ein leichtes Spiel, wenn sie das Lehren verstehen und erkennen, welches Potential ein jeder Schüler hat (ebd.). In den letzten Versen kritisiert sie das Lehrpersonal scharf. Sie wirft ihnen vor, ihre Lehrmethoden nicht vollkommen auszuschöpfen bzw. richtig einzusetzen. Indem sie auf die Ahnungslosigkeit der Kinder anspielt, die sich ihrer Begabungen usw. noch nicht bewusst sind, verweist sie ebenso auf die Aufgabe der Lehrer alle Schüler gleich zu fördern. Die Lehrer sollten es sein, die das Potential der Kinder entdecken und entsprechend fördern und sich nicht vom jeweiligen Status beeinflussen lassen. Stattdessen nutzen sie ihre Macht für falsche Zwecke und kümmern sich nicht weiter um die daraus resultierenden Konsequenzen.

Nach dieser langen Passage, wird das Thema gewechselt und der Umzug in den Stadtteil „wedding sixty five“ wird kurz angeschnitten (ebd.). Sie geht nur am Rande darauf ein, dass

Kommentar [ÖY18]: Hier meinte ich eher globales Desinteresse von Lehrerseite. Zwar auch für Migrationshintergrund und dies Schüler zu fördern, aber auch schon darüber hinaus...dass Lehrer „würfeln...“ schon auch oberflächlich waren in der Notegebung, nach Sympathie etc gegangen sind, zumindest berichte ich von welchen, die solche waren...das ist nicht allein der Diskriminierung zuzuordnen

Kommentar [ÖY19]: Leider missverstanden!

Dass ich keine Klasse übersprungen habe, war die Entscheidung meiner Mutter. Daher hab ich standardisiert das Gymnasium mit 12 Jahren wie alle anderen ausgesucht, hätet aber 2 Klassen überspringen können/wollen. Meine Mutter: hatte Angst, dass ich nicht mitkomme und meine Entwicklung dann beeinträchtigt wird.

Der Absturz war dann auf dem Gymnasium, weil meine 1er Noten alle zu 2-3 wurden und ich den Anschluss schwer gefunden habe, ich war demotiviert und hätte lieber schon die Klasse übersprungen... „Absturz natürlich, so naja,...ich war immer noch ganz gut“

Aber erst auf dem Gymnasium wurden Diskriminierungen sehr deutlich, bzw. sah ich es nun auch!

Kommentar [ÖY20]: Das stimmt nicht, ich hätte gekonnt, gewollt, meine Eltern eben hatten Sorge

Kommentar [ÖY21]: Das hat auch mit dem anderen (Also meine Klasse überspringen) nichts zu tun sondern war meine neue Wahrnehmung...Lehrer waren zum Teil sehr grob und unfair zu Muslimen die recht klug waren, aber gaben ihnen kaum Chance auf gute Noten, also unfairness!

-Im Slamformat zähle ich viele Wahrnehmungen auf, die ähnliche Qualitäten haben, bzw. teile meine Eindrücke, erkläre sie aber nicht ausführlich und erörtere sie nicht

Kommentar [ÖY22]: Prangern ja, aber nicht wegen des Verwehrens, also das besprechen wir vllt auch! Kam total falsch an ^^

Kommentar [ÖY23]: Sehr gut!

Kommentar [ÖY24]: Sehr gut!

sie es nicht leicht hatten, aber mehr Informationen erhält der Leser nicht (ebd.). Betrachtet man die folgenden Verszeilen, so kann angenommen werden, dass sie den Umzug deshalb erwähnt, weil sich die Schule in diesem Stadtteil befand. Sie geht nun konkreter auf die damalige Schulsituation ein und berichtet von ihren Erfahrungen (ebd.). Yadigar (ebd.) erzählt von Klassenkameraden und von den Erlebnissen in der Schule, die sehr negativ dargestellt werden, denn sie waren von Hoffnungslosigkeit und fehlender Unterstützung gekennzeichnet. Einige Klassenkameraden „hatten über 10 Tadel in der Schule“ (ebd.). Da der Begriff Tadel nicht mehr allzu gebräuchlich ist, soll dieser kurz dargestellt werden. Mit Tadel ist die „mündliche oder schriftliche Mißbilligung eines als fehlerhaft empfundenen Verhaltens“ gemeint, wobei das Kind zu einer selbstkritischen Haltung angeregt werden soll (Schaub, Zenke 1997, 337). Geissler (2006, 180) kritisiert allerdings den missbilligenden Charakter des Begriffs Tadel, „denn Erziehung erfordert allemal mehr als nur einen Mangel festzustellen“ und zweifelt infolgedessen am pädagogischen Wert. Dass die Autorin trotz des negativen Charakters den Begriff in den Text einbaut, zeigt auf, dass die negative Konnotation bewusst hervorgerufen werden soll. Des Weiteren spielt sie auf die schlechten pädagogischen Kompetenzen der Lehrer an, die anstatt Einfühlungsvermögen zu zeigen zur Hoffnungslosigkeit beigetragen haben (Yadigar 2017a, 18). Nicht einmal die guten Klassenkameraden wurden unterstützt und sie selbst weiß nicht genau, was aus ihnen allen geworden ist. Mit der Anspielung, dass sie „Muhammed zuletzt auf einer Verfolgungsjagd“ gesehen hat, wird aber deutlich, dass ihnen keine blühende Zukunft bevorstand (ebd.). Das Leben ihrer ehemaligen Klassenkameraden beschäftigt sie auch heute noch, wobei sie deren Versagen auf die Schule zurückführt. Mit genannter Passage äußert sie ihre Sorgen im Hinblick auf ihre ehemaligen Klassenkameraden.

Die darauffolgende Strophe widmet sie ihren Erinnerungen an die Schulzeit (ebd.). Konkret erzählt sie über die Lehrer, die sie in Geschichte, Krieg, Kunst bis hin zur Medienpolitik unterrichteten (ebd.). Dadurch kommt zum Ausdruck, dass die Schule, zumindest dem inhaltlichen Input betreffend, ihrer Aufgabe nachgekommen ist. Aber auch die Truman-Show und die Tatsache, dass hier kein Hunger herrscht und es anderswo schlimmer ist, werden in der Schule thematisiert. Vor allem der Bezug zur Truman-Show die als „Parabel auf unser Lebenswelten (betrachtet wird; Anm.d.V.), die von Medien durchdrungen und von Simulationen geprägt“ ist, scheint für die Slampoetin von Bedeutung zu sein (Falschlehner 2008, 278). Den Aspekt der Medienüberwachung verfolgt sie in der nächsten Strophe noch genauer. Mit einem kritischen Blick steht sie der Sicherheitspolitik gegenüber, die sich dem Datenschutz verschrieben hat (ebd.). Dieser wird ihrer Ansicht nach über das menschliche

Kommentar [ÖY25]: Finde ich eine sehr treffenden Zitierung und Äußerung, passt zu meinem Verständnis und er Haltung des Poetry Slams

Kommentar [ÖY26]: hmm, fast ! :D ehrlich gesagt ist das so gewesen und passiert mit den 10 Tadeln und ich sage es bewusst, weil ich es nicht vergessen habe aber ich mache hier keine stilistische Übertreibung sondern berichte aus dieser Realität

Kommentar [ÖY27]: hier nicht „nicht einmal die...“ Sondern, und“ es waren auch gute“ ich möchte darauf aufmerksam machen, dass sie kriminell und gleichzeitig freundlich, fair und kluge Köpfe waren...die hätte man unterstützen müssen ,damit sie nicht in kriminallitäten aufgehen sondern da herausfinden und Perspektive gewinnen!

Kommentar [ÖY28]: Ja und nein
Auch wieder real passiert, ich habe diesen alten Schulkameraden nach ein paar Jahren wirklich auf der Straße gesehen, wie er verfolgt wurde...und am Wegrennen war
Das hat mich zutiefst getroffen

Leben gestellt, das im Grunde nichts mehr wert ist, da es „kein Gramm mehr wiegt“ (ebd., 19). Sie weist in diesem Zusammenhang auch auf den zwanghaften Charakter der Sicherheitspolitik hin, denn auf die staatliche Überwachung hat niemand Einfluss und die Menschen sind dieser wehrlos ausgesetzt. Dass sie diese mit einer Vergewaltigung gleichsetzt zeigt nicht nur ihre abwertende Haltung auf, sondern kann zugleich als Ausdruck ihres Zorns verstanden werden. Danach geht sie nochmal auf ihre ehemaligen Lehrer ein und knüpft an ihre Erinnerungen in der Schulzeit an. Es wird wie bereits in Strophe fünf und sechs der Machtaspekt der Lehrer thematisiert. Im Zentrum dieser Strophe steht vor allem die Erfahrung, dass die Lehrer offen kommunizierten, dass „sie es sind, die uns (die Schüler; Anm.d.Verf.) hinderten“ (ebd.). Dieser Aspekt erscheint besonders problematisch, da die Slampoetin damit aufzeigt, dass die Diskriminierung ein bewusster Akt seitens der Lehrer war. Yadigars (ebd.) Wortwahl wird ausdrucksvoller, denn sie vergleicht ihre Erinnerungen mit einer Jagd und dem Umstand, dass sie durch die Lehrer schwerverletzt wurden. Sie bezieht sich allerdings nicht auf körperliche Verletzungen, sondern bringt den seelischen Schmerz zum Ausdruck. Durch die Taten der Lehrer wurde der Glaube an sich selbst beeinträchtigt, aber auch ihr Selbstwert abgewertet. War in den vorangegangenen Strophen noch nicht klar ersichtlich, warum manche Lehrer das Ziel verfolgten, das Leben von einigen ihrer Schülern zu erschweren, wird in der neunten Strophe erkenntlich, dass die Diskriminierungen auf den Status als Migranten zurück geht. Yadigar und ihren Mitschülern wurde bereits in der Schule vermittelt, dass ihr Migrationshintergrund sehr aussagekräftig für ihre weiteren schulischen Möglichkeiten ist. Gleichzeitig bringt sie ihren Ärger darüber zum Ausdruck, da es sich nur um Begrifflichkeiten handelt. Sie macht die Erkenntnis: Trotz Schulpflicht muss man keine Bildungschance haben (ebd.). Eine Erfahrung, die sie geprägt hat und die ihr nahe geht, da sie viele Seelen kennt, denen es so ergangen ist.

Mit der elften Strophe beginnt ein neuer Abschnitt und Yadigars Perspektive steht wieder im Zentrum des Textes. Obwohl sie sehr ausführlich von den Erfahrungen der Diskriminierung berichtet, konnte sie diesem Schicksal entgehen (ebd.). Sie ist dankbar, eine Einserschülerin gewesen zu sein und es wird deutlich, dass ihre Träume und Ziele an oberster Stelle standen, wodurch sie das Erlebte zurück lassen konnte. Zudem konnte sie ihre Ideale, die sie bereits als Kind hatte, bewahren. Im Hinblick auf ihre Fähigkeiten, erwähnt sie zudem, dass sie auch andere Kinder beim Lernen unterstützte und geht im Zuge dessen auf die Begegnung mit Flüchtlingskindern ein (ebd.). Sie ist neun Jahre alt, als sie mit der Flüchtlingsthematik konfrontiert wird und zum ersten Mal miterleben muss wie jemand abgeschoben wird. Dabei rückt sie den unschuldigen, kindlichen Charakter in den Mittelpunkt und das Nicht-

Kommentar [ÖY29]: Das sind alles weitere globale Beispiele von Missständen und Sinnentfremdung. Weil ich klar die Meinung vertrete im Text, dass die Schule Ansätze bringt aber ihrem Auftrag nicht gerecht wird „auszubilden“

Kommentar [ÖY30]: Jagd bezieht sich auf „wegjagen von der Schulbank“ also sie auszuladen, Schüler zu entmutigen, voranzukommen in der Schule

Kommentar [ÖY31]: Sehr gut!

Kommentar [ÖY32]: Sehr gut

Kommentar [ÖY33]: Aber nein es geht nicht um das Zurücklassen von Diskriminierung oder sich davon abheben, sondern, ich mache deutlich, dass ich mitbetroffen und nicht betroffen war, dass ich meinen Weg trotzdem gehen konnte und es ambitioniert war und geschafft habe, mich nicht unterkriegen zu lassen. WARUM weise ich darauf hin, weil es nicht leicht und nicht selbstverständlich ist, sich nicht unterkriegen zu lassen!

Verstehen kommt zum Ausdruck. Eine Erinnerung, die tief verankert ist und die sie mit der heutigen Flüchtlingsproblematik verbindet. Sie verurteilt Gruppierungen wie Pegida, denn diese schaffen neue Grenzen, die nicht notwendig sind. Unverständnis und Zorn machen sich aufgrund dessen breit, denn sie bemerkt, dass sich in den letzten Jahren hinsichtlich des menschlichen Aspekts nichts verändert hat. Das wird vor allem durch die Wortwiederholung deutlich: „Weil Kriege nichts lehren, Weil Kriege nichts lernen“. Der Vorwurf bezieht sich auf deren Sinnlosigkeit, weil daraus nichts Gutes hervorgeht.

Danach kommt es zu einem Bruch. Sie distanziert sich thematisch von der Flüchtlingsthematik und bezieht sich wieder auf sich selbst. Sie beschreibt sich aus der Perspektive der Vergangenheit und der Gegenwart und schildert, dass sie einen Veränderungsprozess durchlaufen hat. Auf abwertende Art und Weise spricht sie von sich selbst, wenn sie sich in der Vergangenheit als asozial beschreibt (ebd.). Gleichzeitig betont sie, dass sie eine Ausnahme dargestellt hat, denn sie war auch frühreif. Im Zusammenhang mit den vorherigen Strophen kann vermutet werden, dass sie darauf anspielt, bereits sehr früh verstanden zu haben, was im Leben wichtig ist. Heute stellt sie daher eine selbstbewusste Psychologin dar, die ihre Position innerhalb der Gesellschaft gefunden hat. Sie beantwortet dadurch auch die einleitenden Fragen, die sich darauf beziehen, was aus ihr wird. Sie hat es geschafft und etwas aus ihrem Leben gemacht. Die gesamten Erfahrungen, sowohl die negativen als auch die positiven, haben dazu beigetragen, dass sie heute als selbstbewusste Frau im Leben steht. Dabei wird in Strophe 14 deutlich, dass ihre Zielstrebigkeit und ihr Wille, die Welt aktiv mitzugestalten, für sie bereits als Kind ausschlaggebend waren. Nicht der Wunsch ihrer Eltern hat sie dazu bewegt, sondern ihr Bewusstsein, dass die eigene Zukunft in ihren Händen liegt und der Drang etwas in der Welt zu verändern. Das wird auch in ihrer Berufswahl deutlich. Das Wohl der anderen liegt Yadigar sehr am Herzen und es scheint als wäre es ihre Pflicht etwas für die Gesellschaft zu tun. Sie zeigt auf, was der Gesellschaft am allermeisten fehlt und betont dies durch die achtfache Wortwiederholung. Trotzdem es ihr gelungen ist bildungserfolgreich zu sein, verharren ihre Gedanken bei den Ungerechtigkeiten innerhalb der Gesellschaft. Sie zeigt daher in Versgruppe 16 auf, dass die gesellschaftliche Entwicklung problematisch ist, denn obwohl die Zivilisation hochgepriesen wird, fehlt es an gegenseitiger menschlicher Würde. Diese Scheingesellschaft, in der wir alle leben, verwehrt Chancen und baut Hindernisse auf, anstatt die Möglichkeiten menschlicher Bildung auszuschöpfen. Erneut greift sie die Thematik des Grenzen-Setzen auf, aber bezieht sich auf die gesellschaftlichen Entwicklungen im Allgemeinen. Die gesellschaftskritische Form des Slam Poetry steigert sich an dieser Stelle. Vor allem die Tatsache, dass im 21.

Kommentar [ÖY34]: Gut!
Hilchstens hier an der Stelle wegen des NICHT-Verstehens Ihrer Abschiebung ...das hat etwas naives!

Kommentar [ÖY35]: Die Erinnerung ist für mich nicht tief verankert, sondern Sie hat mich heute eingeholt in der Flüchtlingskrise...ich habe einfach erinnert, hey, es war auch mal so, als ich klein war...ich habe damals nichts verstanden und huch, nun gibt es wieder Flüchtlinge Ich möchte mit der Erinnerung deutlich machen, dass es aufgrund von Kriegen wieder dazu gekommen ist und eben immer auch kommen kann, und es jeden treffen kann...und dass sich Geschichte wiederholt!

Kommentar [ÖY36]: Aktueller polit. Bezug zum Thema Kritik der Flüchtlingsaufnahme

Im Gegensatz zum kindl. Naiven Nicht verstehen von damals ...warum meine Freundin abgeschoben wurde, haben wir hier und aktuell polit., Und parteistärke Einstellungen, die gerade „Grenzen ziehen“=> Gegensatz

Kommentar [ÖY37]: Das ist der entscheidende Gedanke gewesen...

Also nach dem Erinnern und heute Bezug zum Thema Kriege und Flucht und Politik

Sage ich, „ausnahmsweise“ war ich/ bin DANKBAR..und beziehe das frühreif sein auf meine eigene Entwicklung, meine Intuition von Fairness und meine Beobachtungen
Daher rührte auch mein Berufswunsch demgegenzuhalten

Kommentar [ÖY38]: An der Stelle vlt. interessant auch ich hatte im Abitur einen Lehrer, der mir schlechte Noten gab und damit verhindern wollte, dass ich Psychologie studieren anfangen, bin dann wegen meines nicht mehr 1er NC nach Wien und habe meinen Traum wahrwerden lassen, als ich diesen Lehrer mal beuscht habe, war er sehr erstaunt dass ich das tatsächlich gemacht habe!

„Also trotz der Umstände und Entwertungen“, die zum Teil wenn ich weniger erfahren habe

Kommentar [ÖY39]: Gut!

Kommentar [ÖY40]: Korrekt erfasst!

Jahrhundert noch immer zwischen „Rassen, Geschlecht und Klassen“ sowie der Religion unterschieden wird bzw. diese Wertung auch innerhalb des Bildungssystems eine ernst zunehmende Rolle spielt, prangert sie an (ebd.). Yadigars (ebd.) Ansicht nach mangelt es auch nicht am Bewusstsein die Problemlage zu erkennen, denn diese ist allgemein bekannt. Sie veranschaulicht anhand der Flüchtlingskrise wie sich die Mitglieder der Gesellschaft in Krisensituationen verhalten. Sie flüchten vor der Herausforderung, anstatt sich aktiv zu beteiligen. Durch den Aspekt der Gesellschaftsflucht stellt Yadigar (ebd.) einen Vergleich her und möchte in Anbetracht des Schicksals der Kriegsflüchtlinge damit auf die unbegründeten Sorgen der Menschen und auf die Missstände innerhalb der Gesellschaft hinweisen. Sie verortet das Problem in der Gesellschaft selbst, die zu selbstüchtigen, egoistischen und materiell-orientierten Menschen erzieht (ebd.). Der materielle Reichtum und die Macht haben die Gesellschaft verdorben. Dabei wäre es der Slampoetin zufolge ein Leichtes diesen Umstand zu ändern, indem das Glück „atomgespalten“ und auf alle Menschen gleichermaßen aufgeteilt wird (ebd.). Dazu braucht es vor allem gegenseitige Hilfestellung und Menschenliebe, also Bildung für das Herz. In dieser Passage verurteilt Yadigar (ebd.) vor allem das individualistische Leben und kritisiert, dass das Eigenwohl wichtiger ist als der gesellschaftliche Zusammenhalt. Sie erinnert im Zuge dessen daran, dass ein jeder seinen Teil zur Bildung beitragen kann (ebd.).

Kommentar [ÖY41]: Sehr gut!

Die Strophe 19 leitet Yadigar erneut mit den Fragen „Was wird aus mir, wenn ich fertig werde hier?“ ein (ebd.). Sie betrachtet rückblickend ihren Wunsch nach Bildung. Sie muss erkennen, dass nicht Bildung vordergründig ist, sondern der vorangestellte oder nachgestellte Titel das eigentliche Ziel ist. Dadurch relativiert sich ihr Wunsch, denn sie hat davon geträumt, etwas aus sich zu machen und sich weiterzubilden, aber darauf wird kein Wert gelegt. Sie wird nicht mehr als ihr Titel sein. Diese Tatsache ist für sie Anlass, dass Bildungsorakel um Rat zu fragen. Fragen über den Sinn der Bildung, was Bildung ist und wer im System gebildet ist. Die Fragen richten sich auch an den Text selbst, denn sie hinterfragt nach einer kurzen Gedankenpause, die durch die Gedankenpunkte ausgedrückt wird, dessen Sinnhaftigkeit. Bildung scheint für sie daher mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit einherzugehen. Zugleich verweist sie in diesem Kontext mithilfe des Wortes trotz auf die widersprüchliche Logik des Bildungssystems. Einerseits werden die Schüler und auch Yadigar jahrelang ausgebildet, um dann andererseits vor dem Ende zu stehen und zu stagnieren, auch wenn man noch weiter lernen möchte. Sie verdeutlicht dadurch, dass nicht das Ziel des lebenslangen Lernens verfolgt wird, sondern das vordergründige Ziel darin liegt, einen Titel zu besitzen, um sich innerhalb der Gesellschaft zu profilieren (ebd.). Die Antwort

Kommentar [ÖY42]: Sehr gut!

auf die Frage, was Bildung tatsächlich ist und leisten kann, kommt an dieser Stelle bereits hervor, aber wird in der darauffolgenden Versgruppe eindeutig geklärt. „Bildung kommt von Schöpfung und Gestaltung“ und ist unendlich (ebd.). Als Ziel wird die „Formung zum Menschen“ deklariert (ebd.). Mit der Definition wird es verständlicher, was genau Yadigar unter dem Stillstand der Bildung in der vorigen Strophe versteht. Es geht ihr darum, dass Bildung nicht nur auf das schulische Ausbildungssystem gerichtet werden muss, sondern als lebenslange Formung betrachtet werden soll, die nicht mit 25 Jahren endet. Zudem wird durch die nächste Strophe ein weiterer Aspekt der Bildung ersichtlich. Die Bedeutung der Bildung liegt auch in der Anerkennung der Vielfalt und des Gemeinsamen. Dazu verwendet sie eine Metapher, die sie wie folgt beschreibt: „kann nur heißen, dass wir alle ganz unterschiedliche Saiten ein und derselben Geigen“ sind und „nicht alle gleichschalten“ (ebd.). Dabei betont sie die Unterschiedlichkeit eines jeden Menschen. Dennoch muss Bildung, und an dieser Stelle weist sie auf einen weiteren Aspekt hin, nicht zwingend zu etwas Positivem führen, sondern kann in Yadigars Worten auch „entgleisen“, indem sie nicht mehr zum „Menschsein“ erzieht (ebd.). Durch die metaphorische Darstellung hebt sie den Stellenwert nochmal sehr deutlich hervor und es wird eine klar Vorstellung, was Bildung ist, beim Leser hervorgerufen.

Die vorangegangenen Strophen haben sich auf die Vergangenheit und auf ihre Erfahrungen im Bildungssystem bezogen. Mit der anschließenden 23. Strophe wird die Perspektive auf die gegenwärtige Schulsituation gerichtet, wodurch die Gliederung des Textes in zwei separate Teile, die dasselbe Thema beleuchten, zum Vorschein kommt. Die Gegenwart beschreibt sie, indem sie darauf eingeht, was sie sieht. Sie thematisiert ein weiteres Mal die ungerechte Chancenverteilung innerhalb der Schülerschaft. Vor allem Schüler mit besonderen Bedürfnissen werden als Störfaktoren wahrgenommen. Von der Benachteiligung innerhalb des Bildungssystems sind daher vor allem jene Schüler betroffen, die auf mehr Unterstützung und Hilfeleistung angewiesen sind. Sie richtet ihren Blick aber nicht nur auf die Schülerschaft, sondern abermals auf die Lehrer, die es nicht mehr verstehen zu unterrichten und zu lehren. Das Lehrerdasein besteht aus mehr als dem sinnlosen Tafelanschreiben, dem Seiten ansagen und dem Verbreiten der eigenen Wahrheiten (ebd.). Mit den angeführten Beispielen schildert sie die Schulrealität und übt daran Kritik, die sich auf das Missverstehen des Berufsethos einiger Lehrer bezieht. In der darauffolgenden Strophe wird deutlich, was die Slam-poetin damit meint. Sie betont erneut, dass Bildung mit der Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen einhergeht, wobei deren schöpferischer und gestaltender Charakter besonders hervorgehoben wird. Der Bildungsauftrag richtet sich daher nicht auf die Herausbildung einer einheitlichen Schülerschaft, sondern setzt bei der Unterschiedlichkeit der

Kommentar [ÖY43]: Genau!

Kommentar [ÖY44]: Genau ich betrachte es eben sehr humanistisch und sinnorientiert, nicht leistungsorientiert oder nutzerorientiert auf Gesellschaften im Vergleich zu anderen

Kommentar [ÖY45]: Hier habe ich meine Beobachtungen in meiner Schultätigkeit als Psychologin eingebracht Und ich habe Hochbegabte und Autisten in Diskriminierung erlebt

Auch daher kritisiere ich Lehrer, anhand der Beispiellehrer, die ich in diesem Zusammenhang kennengelernt habe

Schüler an und fördert die Selbstentfaltung jener. Das Ziel der Bildung besteht Yadigars (ebd.) Ansicht nach in der Vermittlung von moralischen und ethischen Werten, dem Eintreten für Chancengleichheit und Förderung der Selbstentfaltung. Besondere Erwähnung findet allerdings die Achtung vor der Individualität des Einzelnen, was mithilfe des Ausrufezeichens verstärkt wird. Mit dem abschließenden Satz beendet sie den Part, der die gegenwärtige Situation der Schulrealität thematisiert.

Im letzten Teil des Slam Poetry wendet sie sich nochmals an die Ich-Perspektive. Yadigar geht auf ihr Vorbild, den Propheten Mahomet und dessen Worte ein, die für sie wegweisend waren: „Der beste unter euch ist der, der sich am nützlichsten bewährt“ (ebd.). Das erwähnte Zitat bringt zum Punkt, dass ein wesentlicher Aspekt der Bildung in der Nächstenliebe liegt und erklärt zugleich, warum Yadigar im Laufe des Textes besonders diesen Teil der Bildung immer wieder hervorgehoben hat. Der Bezug zur Religion tritt allerdings überraschend ein, da ihre Religiosität während des Slam Poetry nicht thematisiert wird. Es kann aufgrund des Zitats vermutet werden, dass die Religion für sie insofern von Bedeutung war, weil sie als Orientierung im Laufe ihrer Bildungszeit fungierte. Im Hinblick darauf hinterfragt sie ihre Ziele und ihre Zukunftspläne. Erneut werden die einleitenden Fragen aufgeworfen und sie reflektiert das Gesagte noch einmal auf sich selbst. Dabei wird der Eindruck erweckt, als würde es keine endgültige Antwort darauf geben, was aus ihr werden wird. Denn sie betrachtet Bildung als einen ständigen Wegbegleiter, anhand dessen sie ihr Leben ausrichtet. Die Fragen beziehen sich daher auf etwas Größeres als ihren beruflichen Werdegang und scheinen eine zentrale Rolle in ihrem Leben zu spielen. Eine vorläufige Antwort, in Anbetracht ihrer aktuellen Situation, würde sich auf das Ende ihrer Ausbildung und den Einstieg ins berufliche Leben beziehen und ihren schulischen Erfolg thematisieren. Dadurch lässt sie das Bildungssystem und die chancenverwehrenden Lehrer hinter sich, wodurch aber gleichzeitig die Frage aufgeworfen wird, ob damit auch der Höhepunkt ihres Erfolgs erreicht wurde.

Letztendlich findet sie auf diese Frage keine Antwort, weshalb sie das Ende ihres Textes einleitet. Sie will an dieser Stelle nicht länger diskutieren und formulieren, denn alles was sie im Moment weiß, ist, dass Bildung ein wertvolles Gut ist, wodurch Gutes bezweckt werden kann. Mithilfe von Bildung kann allen „die Gerechtigkeit des Allerhabenen“ gelehrt werden (ebd.). Mit diesen Worten beendet sie den Slam Poetry und stellt ein weiteres Mal den Bezug zur Religion, genauer gesagt zum Islam, her. Der Allerhabene ist ein Synonym für Allah und steht in der deutschen Übersetzung für Gott. Der Satzsatz könnte daher als positives

Kommentar [ÖY46]: Genau, also meine Weltanschauung mitausmacht

Ich habe bewusst nicht Mohammed sondern Mahomet gesagt weil ich einen human. Ansatz vertrete in meiner Religion auch, das überschneidet sich also und Mir das Gedicht von Goethe das „Mahomet“ nannte eingefallen ist, damit hatte ich diese Überschneidung, die ich wollte... in der Schule und meine Bildungszeit wurde ich in Literatur vor allem gut ausgebildet, war auch mein Talent also war mir Goethe immer ein Vorbild und in meinem Menschlichen Wirken wollen der Prophet Mohammed

Aber mein Poetry Slam ist eine Kritik und keine religiöse Abhandlung, daher ist eine religiös humane Schreibhaltung da aber kaum die Rede über Religion

Kommentar [ÖY47]: Ich frage das um mir mein Ziel bewusst zu machen, meinen eigenen Anspruch nicht zu vergessen, mir treu zu bleiben

Kommentar [ÖY48]: Klar, die Zukunft ist ungewiss, man kann sich nur vornehmen

Statement gegenüber dem Islam verstanden werden, der in Anbetracht der letzten Jahre eher mit Krieg als mit Frieden assoziiert wird und auf das Hervorbringen des Guten hinweist.

Kommentar [ÖY49]: Ist voll lieb hier, aber nicht ganz richtig von Bedeutung her

Im Zuge der hermeneutischen Analyse des Slam Poetry mussten die vorgestellten Fragestellungen und das Vorverständnis nicht angepasst werden. Mithilfe der Analyse konnten einige Hürden beim Durchlaufen des Bildungssystems aufgedeckt werden. Gleich zu Beginn des Textes wird die Bedeutung von Zugehörigkeit thematisiert, die sich über die Sprache, den Wohnort und den Migrationshintergrund definieren lässt. Es wird Yadigar bereits in der Vorschule bewusst gemacht, dass sie anders ist und sie sich somit von der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Ihre angebliche Andersartigkeit entscheidet über die Position, die sie innerhalb der Gesellschaft und der Schule einnimmt. Sie begegnet in diesem Zusammenhang der ersten Hürde innerhalb des Bildungssystems. Eine der größten Hürden, die im Laufe der hermeneutischen Analyse identifiziert werden konnte, stellt das ungleiche Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler dar, das für sie sehr prägend war. Vor allem jene Schüler, die auf die Unterstützung und Hilfeleistung seitens der Lehrer*innen angewiesen waren, haben eine bewusste Benachteiligung erfahren. Ein ausschlaggebender Grund dafür war deren Migrationshintergrund, was auch Yadigar zu spüren bekam. Die bewusste Diskriminierung gegenüber den Schüler*innen wird immer wieder thematisiert. Obwohl sie selbst als bildungserfolgreiche Frau hervorgeht, werden ihre Sorgen bezüglich des ungleichen Machtverhältnisses laut. Die Tatsache, dass besonders Schüler mit Migrationshintergrund dem subjektiven Willen der Lehrer ausgesetzt sind und nicht deren Leistung nach objektiven Kriterien beurteilt wird, stößt auf Unverständnis und Zorn auf Seiten Yadigars. Eine weitere Hürde bezieht sich auf den Stellenwert der Bildung innerhalb des Bildungssystems. Yadigars Ansicht nach scheint das vorrangige Bildungsziel die Erlangung eines Titels zu sein. Die Vermittlung von Wissen und Werten ist in den Hintergrund gerückt und deren schöpferischer und gestaltender Charakter ein Stück weit verloren gegangen. Insofern ist der eigentliche Sinn der Bildung abhanden gekommen, denn die Schule wird in ihren Augen nicht als Ort der Chancengleichheit betrachtet.

Zu Beginn des Slam Poetry schildert Yadigar (2017, 18) ihre Verunsicherung aufgrund der wahrgenommenen Diskriminierung. Es wird deutlich, dass sie in ihrer Schullaufbahn Diskriminierung erfahren hat und mit ansehen musste, wie andere diskriminiert wurden. Sie selbst konnte sich zwar durchsetzen, aber musste beobachten wie andere an diesen Erfahrungen scheiterten. Sie durchläuft allerdings einen Veränderungsprozess und kann sich heute als selbstbewusste Psychologin positionieren, was sich im offenen Umgang mit ihrem

Der Schlusssatz ist ein religiös geprägtes Statement und definiert die Bildung als von Gott stammend und als Auftrag Gottes an den Menschen sich zu bilden, wie es in der islamischen Lehre auch heißt, das erste Wort Gottes war „Ikra“-Lies und sinngemäß heißt es, bilde dich.!

Migrationshintergrund und der Empathie mit Menschen, die betroffen sind von jeglicher Form von Diskriminierung widerspiegelt. Die Erfahrungen, die sie während ihrer Schulzeit gemacht hat, haben sie zu einer reifen Frau heranwachsen lassen, die sich nicht davor scheut Missstände innerhalb der Gesellschaft aufzuzeigen und zu kritisieren. Die gesellschaftskritische Haltung soll auf die vorhandenen, grundlegenden Probleme hinweisen. Trotzdem sie in ihrer Position wachsen konnte, beschäftigt sie sich mit ihren Sorgen hinsichtlich der bevorstehenden Zukunft. Sie bittet das Orakel um Hilfe, damit sie Klarheit darüber bekommt, ob sie sich am richtigen Weg befindet. Das Orakel kann daher als Motiv, sich immer wieder an seine Ideale zu erinnern, betrachtet werden. Die Religion hingegen stellt für Yadigar (ebd., 19) eine Stütze dar, die ihr Stabilität und Orientierung auf ihrem Lebensweg gibt. Aus der Religion heraus definiert sie Bildung als etwas ganzheitliches, dass über die Schule hinausgeht und die moralische und wertevermittelnde Funktion im Blick hat. Zudem weist sie auf die gesellschaftliche Funktion der Bildung hin, wodurch ein friedliches Zusammenleben möglich gemacht werden sollte und nicht nur das Eigenwohl in den Fokus rückt. Die Hervorhebung des Zitats des Propheten Mahomet und seiner Aussage bezüglich Bildung machen zudem deutlich, dass der Grundgedanke der Nächstenliebe im Islam, nicht wie in den Medien oft dargestellt wird, derselbe wie in anderen Religionen ist. Obwohl der religiöse Bezug erst gegen Ende des Slam Poetry zum Vorschein kommt, wird dessen Stellenwert bewusst hervorgehoben und so auch in weiterer Folge ein Statement gegen die negativ behafteten Vorurteile gegenüber dem Islam als Religion gesetzt.

Kommentar [ÖY50]: Wie oben erklärt, dies Ängste sind nicht so zu verstehen, wie ich bin unsicher
Sondern es gibt Rassismus und viele Formen von Diskriminierung, wie kann ich mich da positiver einbringen und verhalten!

Ja, das ist für mich am ehesten unter dem Titel gemeint gewesen...find ich super, das du das aufgenommen hast und dich mit dem auseinandersetzt.

Also eine Vorhersage/Entwarnung....so verstehe ich im allgemeinen Orakel--- wie eine Prophezeiung für Übles, das heute wie auch morgen in meinem Text aufmerksam machen möchte auf
Nämlich die Existenz einer stillen aber systematischen Diskriminierung hinsichtlich der Zugänge zu und der Bildungs-/Karrierelaufbahn

Warum in Form einer Prophezeiung, das hat nämlich etwas sehr mächtiges, tragisches...und ich nutze es hier als Begriff auch um zu karikieren also eine Übertreibung klar...verdeutliche die Missstände eben für eine Minderheit, die als Minder(wertigkeit) behandelt wird

und dieser Titel der klassischerweise mit Tragödien assoziiert wird, ist bewusst gewählt und spricht eben die einfache Natur des Menschen an (Schüler wie Lehrer) und appelliert an seine menschliche Logik, seinen Gerechtigkeitssinn, daher braucht es hier diese Bezeichnung einer fast naiven „Gläubigkeit an Orakel“...um spürbar zu machen, von was für Missständen die Rede ist und wie ohnmächtig sich Betroffene verhalten in der Position des Diskriminierers wie auch des Diskriminierten

Eine indirektes Fazit zum Bildungsorakel und Antwort darauf wäre: Sensiblerer und angemessener Umgang mit Menschen mit Schwächen zu gewinnen (wobei ich hier: Zweitsprache und auch über Autisten schreibe, gar nicht nur über kulturbezog., Diskriminierung, sondern auch „geistig Behinderung“ mit als Beispiele nehme.

Ich bin ja Psychologin und habe Kinder mit ADHS und Autismus betreut, daher weiß ich im Schulkontext, wie schwer sich Lehrer tun „damit umzugehen“ und lassen es oft einfach auch sein, sich um diese zu kümmern

Ein heftiger Vergleich im Prinzip...aber

Türke sein kann gleichbedeutend sein wie „geistig/psych. Beeinträchtigt“

Und dass ich viele Formen der Diskriminierungen kennengelernt habe (neben religiös. Zugehörigkeit auch das z.b) Und in jedem Fall diese ablehne, mache ich hier deutlich

Jaa,
damit Schüler dies in Kenntnis nehmen und daran aber nicht in Zukunft nur Ihr Scheitern erklären, sondern lernen,
wie sie das besser managen können, lernen sich nicht aufzugeben und Perspektive zu verlieren => größtes Argument für Radikalisierungen auch!

Aber wieder: Mir fehlt, die Kritik am Lehrer und mein Hinterfragen ihrer BERUFSETHIK und die Reflexion über ihren Bildungsauftrag

Weil, ich persönlich bin nicht an Diskriminierungen im Leben gescheitert und in der Schule, ich habe dies beobachtet, und auch beobachtet was Lehrer zum Teil zu verantworten haben
= Mir fehlt dieser Aspekt vollständig!

Ich stelle die Frage an mich zwar

Aber auch an das Orakel...wird an anderer Stelle deutlicher

Das ist so ein Motiv im Text und kommt immer wieder vor..
Ich suche also Antworten vom Orakel auf die Missstände

Ich habe ehrlich gesagt diese Frage an mich

Gar nicht aus Perspektivlosigkeit und Ängsten gestellt, wie...was mache ich jetzt im Leben und beruflich???

Sondern eher aus der Angst heraus, was ich denn mache, wenn ich mit Menschen zu tun bekomme, wie ich mich verhalte und Diskriminierung ist immer Thema ...gebe ich Menschen eine Chance, versteh ich die Bildung und meine Ausbildung richtig?

Werde ich selbstverantwortend und human mit Menschen sein, schaffe ich es nicht nur ein anerkannter Titel zu sein

Sondern sinnstiftende Arbeit mit und an Menschen zu leisten??

Ich stelle mir einen Anspruch dem Menschen nützliches zu tun, das war Beweggrund für meine Berufswahl....ich fürchte mich, dass ich jedoch systematisch „mitlaufe“ und diskriminiere/ weil ich Diskriminierung erfahren habe

Weil der „Stärkere überlebt“....dass ich meinen Glauben verliere und dieses moderne kapitalistische Menschenbild annehme

Das ist so in etwa mein Hintergedanke, ich philosophiere eben

Seite 123: [5] Kommentar [ÖY8]

Öznur Yadikar

19.07.2017 22:38:00

...von großer Bedeutung“,
hm also eigentlich nicht unbedingt

es heißt mehr: Mit dem Aufwachen warst du DA, in dieser Umgebung, und es heißt auch, Mit dem Aufwachen bist Du ein „zu diskriminierender“

Du suchst also nicht aus, als wer oder was du wo geboren wirst...

Im meinem Fall Türkin in Deutschland und im Ghetto

= ist wertlos gemeint, eher ein HARD FACT, das war die Geburtssituation

Seite 124: [6] Kommentar [ÖY15]

Öznur Yadikar

19.07.2017 22:38:00

Du sagst imm er Relevanz und Stellenwert...

Wenn ich mich beschreibe oder Situationen dann ist das keine Gewichtung von wichtig oder wertvoll, gut
Sondern eher HARD FACTS,

ich habe Eigenschaften als Mensch, ich habe eine Genetik, Sprache, Alter, Geschlecht, Ethnie usw...

und dass es hier gleich im Anschluss kommt, hat mit dem „Haften „ zu tun, also es ist Teil einer gesamten Persönlichkeit und war ein Merkmal, hatte ausgemacht, dass ich erstmal Deutsch lernen musste usw.