

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Martina Weber

Interner Titel: The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Weiblichkeiten

Methodische Ausrichtung: Diskursanalyse

Quelle: Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mit freundlicher Genehmigung des VS-Verlages.  
<http://www.springer.com/de/book/9783663103011>

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

[„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Männlichkeit\[1\]“](#)

[„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Kapitalressourcen »türkischer« Familien aus der Sicht von LehrerInnen“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Wirtschaftsgymnasium 2\[1\] \(Figens Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Gesamtschule \(Emines Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Wirtschaftsgymnasium 1 \(Birgüls und Cemiles Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Gymnasium \(Deniz' Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Zusammenfassende Betrachtung – Ethnisierungsprozesse“](#)

„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Geschlechterbeziehungen“

„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Religionszugehörigkeit“

„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Geschlechtshabitus“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Birgül, 21 Jahre, 13. Klasse am WG1“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Cemile, 20 Jahre, 12. Klasse am WG1“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Deniz, 18 Jahre, 13. Klasse eines Gymnasiums“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Emine, 18 Jahre, 12. Klasse einer Gesamtschule“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Figen, 18 Jahre, 12. Klasse am WG2“

„Übereinkünfte – Eine Klausur im Gemeinschaftskundeunterricht zum Thema „Deutsche und ihre Ausländer““

„Übereinkünfte – Ein Referat im Deutschkurs über den Roman „Effi Briest““

## Einleitende Bemerkungen

In diesem Kapitel sollen Gestalten herkunfts- und geschlechtsbezogener Zuschreibungen betrachtet werden, die sich in dem für diese Untersuchung erhobenen empirischen Material abbilden. Dabei interessiert mich im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit insbesondere, welche kulturellen und geschlechtlichen Besonderheiten an allochthonen SchülerInnen hervorgehoben werden, wie diese erklärt werden, ob diese in einem Zusammenhang mit Bildungsvoraussetzungen dieser SchülerInnen gesehen werden und ob daraus eine spezifische Leistungserwartung der LehrerInnen an diese Jugendlichen resultiert.[...]

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

In den Interviews mit Lehrerinnen ist häufig vom »typisch türkischen Mädchen« die Rede. Interessanterweise wird dabei keine derjenigen Schülerinnen, die ich für diese Untersuchung befragte, als »typisch türkisch« eingeschätzt. So erzählt zum Beispiel Birgüls Spanischlehrerin von ihrer Überraschung, als sie den Aushang der Schulleitung im Lehrerzimmer las, der den Zeitpunkt und Zweck meines Besuchs an ihrer Schule ankündigte:

C: *Also vom Aussehen her ist sie ganz anders als alle Türcinnen und in ihrem ganzen Verhalten ist sie anders, also viel freier, viel, viel selbstständiger als die türkischen Mädchen, finde ich.*

I: *Mhm*

C: *Darum habe ich mich gewunden, als ich diesen Zettel sah, und dass Sie gerade für Birgül zuständig sind. Da habe ich gedacht, das ist doch gar nicht typisch. [WG1, Conrad-2]*

Nun könnte es sein, dass gerade die fünf Schülerinnen, die sich für meine Studie interviewen und in die Schule begleiten ließen, aus irgendwelchen Gründen in ihren Lebensumständen und Persönlichkeitsmerkmalen etwas ganz Besonderes sind. Wahrscheinlicher ist, dass das Spezifische an einer Persönlichkeit in den Vordergrund rückt, je konkreter ein Individuum betrachtet wird, also einen Namen und ein Gesicht bekommt. Insofern wäre vielleicht auch jede beliebige andere Schülerin in diesem Untersuchungskontext als untypisch beschrieben worden.

Mit oder ohne explizite Bezeichnung als »typisch« werden in der Mehrheit der Interviews, die ich mit LehrerInnen führte, besondere Attribute »Türkischer« Mädchen benannt. Spezifika des äußeren Erscheinungsbildes und besondere Verhaltenseigenschaften werden sehr häufig genannt. Auch Frau Conrad bezieht sich in dem gerade zitierten Interviewausschnitt auf Merkmale in diesen Themenfeldern. Breit thematisiert werden zudem spezifische »türkische« Familienverhältnisse, es werden Vergleiche sowohl zwischen den Geschlechtern bei »TürkInnen« als auch jeweils zwischen »türkischen« und »deutschen« Mädchen und Jungen angestellt und es werden kulturelle Besonderheiten betrachtet, hier spielt Religion eine große Rolle.[1]

[.] Einige Äußerungen über Charakteristika »türkischer« Mädchen beziehen sich allgemein auf weibliche Geschlechtszugehörigkeit und damit verbundene Verhaltensweisen. Dabei werden Gemeinsamkeiten von Schülerinnen unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft betont. Insbesondere werden Fleiß, Zurückhaltung und Hilfsbereitschaft als Eigenschaften von Mädchen genannt.

Diese Sicht korrespondiert mit den Bildungsstatistiken, die bei autochthonen ebenso wie bei allochthonen Schülerinnen eine höhere Erfolgsrate der Mädchen ausweisen, indem diese ihre Mitschüler sowohl in ihren Anteilen an hohen Schulabschlüssen als auch in den dabei erzielten Durchschnittsnoten übertreffen. Mit diesem Sujet von Zuschreibungen werde ich mich im folgen- nicht näher befassen, da bereits aus der Koedukationsforschung Untersuchungsergebnisse vorliegen, die zeigen, dass in geschlechtsspezifischen Zuschreibungen von LehrerInnen solche Eigenschaften als »typisch weiblich« an Schülerinnen wahrgenommen und hervorgehoben werden.[2]

Im Zusammenhang dieser Untersuchung ist bedeutsamer, dass in dem überwiegenden Teil der Beschreibungen »türkischer« Mädchen sowohl die Geschlechtszugehörigkeit als auch die ethnische Herkunft von LehrerInnen in den Blick genommen werden. Interessant ist eine Einteilung der Mädchen in zwei Gruppen, die Cemiles Mathematiklehrer vornimmt:

G: *Ja, also die türkischen Schülerinnen, die zerfallen ja in verschiedene Gruppen. Es gibt Schülerinnen, die also relativ verschlossen sind, ich sage einmal in Verbindung mit Kopftuch tragen, und die dann also ziemlich einseitig ausgerichtet sind dann offensichtlich, ja? Also auch das Kopftuch als Scheuklappe, ja? Also offensichtlich so. Es gibt aber auch den Typus, es gibt den Typus hier, der also, ich will einfach einmal behaupten, der sich zum Teil auch provokant verhält, also auffällig provokant verhält, also übertrieben, ja? Sich übertrieben darstellen müssen, also die wirklich sich übertrieben darstellen in dem Sinne, dass sie sagen, ich sage einmal*

*einfach so, sie wollen Freiheit haben, ja? Und was dann dazu gehört, na Gott, das sind alles so Symbole, ich sage einmal, Herumfuchteln mit irgendwelchen Zigaretten und so groß tun irgendwie so oder die dann einen in ganz merkwürdige private Gespräche verwickeln vor der Klasse. (WG1, Grote-2)*

Aus Herrn Grottes Sicht gibt es zwei Typen »türkischer« Mädchen. Der erste Typus zeige sich introvertiert, ein Merkmal dieser Gruppe sei das Tragen eines Kopftuchs, das „auch als Scheuklappe“ bezeichnet wird. Der zweite Typus zeige ein provokatives Verhalten, das aus dem Streben nach Freiheit resultiere und sich in Verhaltensweisen äußere wie demonstrativem Rauchen und privater Kontaktaufnahme zum Lehrer. Auch wenn eine solche explizite Einteilung »türkischer« Mädchen in zwei Gruppen nicht repräsentativ für das gesamte Interviewmaterial ist, ist Herrn Grottes Wahrnehmung von Eigenschaften »türkischer« Mädchen, die ein Kopftuch tragen, verbreitet. Auch das Gegenbild von sich herausfordernd verhaltenden »türkischen« Mädchen ist in anderen Interviews zu finden. Die Darstellung dieser beiden Typen wird im Folgenden auf das Thema Kleidungsstile fokussiert, denn sowohl Herr Grote (an anderer Stelle des Interviews) als auch andere LehrerInnen charakterisieren Besonderheiten »türkischer« Mädchen durch Beschreibungen der äußeren Erscheinung.

### *Kopftuch*

Das Kopftuch ist ein sein- häufiges Sujet in den Gesprächen, die ich mit LehrerInnen führte, und es wird als Kennzeichen für einen Traditionalismus der Trägerin interpretiert[3]. Diese Feststellung überrascht nicht, hier befindet sich die Sicht der LehrerInnen in Übereinstimmung mit dem dominanten Diskurs über Mädchen und Frauen aus der Türkei.

Bemerkenswert sind im Rahmen dieser Untersuchung allerdings die Verbindungen, die zwischen dem Tragen eines Kopftuchs und schulischer Leistungsfähigkeit von Mädchen gezogen werden. So antwortet Herr Grote, als ich ihn bitte, mir sein Bild vom „Kopftuch als Scheuklappe“ zu erläutern, zunächst mit einer Annahme, die auch in anderen Interviews gängig ist, dass Mädchen, die ein Kopftuch tragen, sich in einer selbstgewählten Isolation befinden, und betrachtet anschließend das Verhalten dieser Schülerinnen in seinem Unterricht:

- I: Und diese andere Gruppe, sagten Sie eben, Kopftuch als Scheuklappe, das würde ich auch gerne noch einmal noch fragen, das würde mich auch interessieren.*
- G: Ja, wir haben hier also einige Kopftuchträgerinnen, das sind also Schülerinnen, die also überhaupt nicht kommunikativ sind, also die haben dann nur einen sehr stark eingeschränkten Personenkreis, mit dem sie sich überhaupt unterhalten, und alles andere läuft an ihnen vorbei, also absolut ist das. Also auch mit den Schülerinnen gibt es im Prinzip auch keine echten Gespräche, die lassen sich im Prinzip also, ja gut, jedes Privatgespräch ist bei denen auch irgendwo scheint es tabu. Das heißt nicht, dass sie in Mathe schlecht sein müssen, das ist etwas vollkommen anderes. Sie sitzen da und arbeiten holt einfach und sind auch, nehme ich einmal an, durch ihr Kopftuch auch schon reichlich gehemmt, ja? Ziehen also möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich, so dass man manchmal auch gar nicht weiß, was man mit ihnen machen soll so in der Mitarbeit. Sie*

*machen zwar alles, aber im Grunde genommen kommt nichts von ihnen.  
[WG1, Grote-2]*

Für ihn als Lehrer ergebe sich, wie Herr Grote hier schildert, aus der extremen Zurückhaltung der Mädchen die Schwierigkeit, diese in den Unterricht einzubeziehen und sie zur Mitarbeit anzuhalten. Er stellt allerdings gleichzeitig heraus, dass diese Eigenarten die Leistungen in seinem Fach Mathematik nicht grundsätzlich beeinträchtigten. Er scheint diesen stillen Schülerinnen in seiner Benotung entgegenzukommen, indem er die schriftlichen Arbeiten zur ausschlaggebenden Grundlage für die Leistungsfeststellung nimmt. Im Interview berichtet er ausführlich von dem umgekehrten Fall, dass SchülerInnen Schwierigkeiten mit den schriftlichen Leistungsanforderungen haben und er dennoch gute Noten gibt, wenn sie im Mündlichen mithalten können. Auch Figens Lehrer im Fach Datenverarbeitung schildert seinen Eindruck der starken Zurückhaltung in mündlicher Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen mit einem Kopftuch und rekuriert dabei auf Traditionalismus eine entsprechende Erziehung. Ihm sind, wie er sagt, solche Schülerinnen allerdings im Unterricht besonders angenehm:

*R: Bei dem, was wir bisher gemacht haben, hat sie im schriftlichen Bereich gute Ergebnisse gebracht, im mündlichen Bereich ist sie sehr zurückhaltend, hängt möglicherweise mit Ihrem eigenen Thema zusammen, das Sie jetzt interessiert, die Herkunft, Tradition, Erziehung*

*I: Ist das aus Ihrer Erfahrung*

*R: Ja*

*I: Tatsächlich so*

*R: Ja*

*I: Dass die türkischen Mädchen generell zurückhaltender wären?*

*R: Wenn die zu Hause noch in den etwas konservativeren Kreisen groß werden, ja. Wenn die schon länger im Westen leben, hier geboren worden sind, auch leben mit Geschwistern, die schon länger hier sind, dann nehmen sie doch sehr schnell unsere westlichen Errungenschaften, in Führungszeichen meine ich einmal, an und dann eskaliert das. Dann geht das manchmal in das andere Extrem, dann sind sie mir manchmal zu lebhaft.*

*I: Mhm*

*R: Weil die machen ihre Hausarbeiten, die haben ja auch kaum, nur mit Bruder heraus, mit Vater heraus, nur in Begleitung, ne? So die richtige ganz klassische türkische Familie, soweit ich das beurteilen kann natürlich immer nur. Aber das ist manchmal eine ganz angenehme Klientel, und aufgrund ihrer Kleidung schätze ich einmal, dass sie zu diesen etwas traditionelleren, konservativeren Kreisen noch zu zählen ist*

*I: Was fällt Ihnen an der Kleidung auf?*

*R: Mit, wie nennt man das, Kopftuch da. (WG2, Ruster]*

Wenn Herr Ruster hier feststellt, dass ihm an „westliche Errungenschaften“ angegliche Mädchen zu lebhaft seien, steckt möglicherweise dahinter, dass mit ihnen im Unterricht Disziplinschwierigkeiten auftauchen, die er mit zurückhaltenden Schülerinnen nicht hat. Vor allem aber lohnt er hier die Arbeitsleistungen von Schülerinnen mit einem Kopftuch. An diesem Kleidungsstück sei zu erkennen, dass sie aus „konservativeren Kreisen“ kommen, daraus resultiere eine Einschränkung der Bewegungsfreiheit, folglich verbrachten diese Mädchen viel Zeit zu Hause, die sie

dann mit der Erledigung ihrer Schulaufgaben füllten. Hier findet sich also eine Abwandlung des Sujets, dass Mädchen in der Schule fleißiger als Jungen seien, indem Herr Ruster das gewissenhafte Erledigen von Hausaufgaben, die er aufgibt, an einer bestimmten Mädchengruppe festmacht. Interessant ist dabei, dass üblicherweise eine Begrenzung des persönlichen Handlungsspielraums von Mädchen durch männliche Kontrolle als spezifisches Sozialisationsdefizit in »traditionellen türkischen Familien« beschrieben wird, Herr Ruster aber hier im Gegensatz dazu Auswirkungen einer solchen Erziehung als positiven Faktor für den Unterrichtsalltag vermerkt. Es mag sein, dass eine solche Bewertung im Zusammenhang mit seinem Fach Datenverarbeitung steht, in dem zumindest immer wieder keine eigenständigen Leistungen erwartet werden, sondern das Einüben der Funktionen von Computerprogrammen; so läuft zum Zeitpunkt meines Aufenthalts eine Unterrichtseinheit zur Textverarbeitung, in der das Erstellen von Serienbriefen behandelt wird.

Eine entgegengesetzte Beurteilung von Schülerinnen mit einem Kopftuch findet sich im Interview mit Birgüls Deutschlehrerin Frau Abeling, aus dem im Folgenden eine entsprechende Passage exemplarisch dargestellt werden soll. Hier wird ein Zusammenhang zwischen dem Tragen eines Kopftuchs und einem geringen schulischen Leistungsvermögen konstatiert. Ich hatte mit der Lehrerin über die insgesamt acht SchülerInnen des Kurses gesprochen, sie hatte von deren Leistungen im Fach Deutsch berichtet, aber auch von Beziehungen der SchülerInnen untereinander. Der folgende Interviewausschnitt beginnt mit dem Schluss dieser Erzählung, in der die Schülerinnen Neera und Nina nur noch aufgezählt, aber nicht näher beschrieben werden, bei Neera wird noch auf die Herkunft hingewiesen. Zum besseren Verständnis dieses Gesprächsausschnitts sei zudem erwähnt, dass Neera mit einem Mädchen innerhalb ihrer Jahrgangsstufe befreundet ist, die wie sie pakistanischer Herkunft ist, beide Mädchen tragen ein Kopftuch.

I: *Wer war heute noch da, wie heißen die beiden?*

A: *Neera, Neera ist Pakistanerin, und Nina.*

I: *Am Fenster saß Nina, stimmt das jetzt? Fünf, sechs, sieben, acht.*

A: *Ja. Naja, und zurückgetreten hauptsächlich aus familiären Gründen ist eine Türkin namens Emine. Die hatte das gut schaffen können, bei mir auch, die hat sich ganz gut entwickelt, da war damals ein kranker Vater und dann das ganze Chaos, das dann dazu geführt hat, die wird wohl mit S 3 wieder anfangen nach den Sommerferien. Na, und Vural hat sich jetzt einen Kurs zu viel unter dem Strich geleistet, der muss jetzt auch wiederholen. Der ist in Rechnungswesen angebrochen. Und dann war da noch Aydan. Aydan war für mich so am schwersten, und das war eine Türkin, die auch Kopftuch trägt. Also ich will mal so sagen. die Türkinnen, die Kopftuch tragen, und jetzt unsere pakistanischen Mädchen, das sind Welten*

I: *Was meinen Sie damit?*

A: *Das sind Welten in der Fähigkeit, den Anforderungen der Schule Folge zu leisten, sowohl von der Bereitschaft als auch von den Fähigkeiten, soweit ich das beobachtet habe bisher.*

I: *Woran liegt das?*

A: *Keine Ahnung, woran das liegt. Ich habe im Vorsemester auch noch eine Türkin, die Kopftuch trägt. Die scheint mir aber auch etwas heller zu sein, was das auch immer ist. Also da über Intelligenz Aussagen zu machen, das mag ich nicht tun, das kann ich nicht tun*

I: *Mhm*

- A: Weil ich weiß auch nicht, wie stark die eingeschränkt werden zu Hause, und manchmal sind sie auch so jung, da sind dann so große Altersunterschiede, da kann man natürlich auch nicht sagen, dass ein sechzehn- oder siebzehnjähriges Mädchen so frei sein muss wie eine, die neunzehn und zwanzig ist, also das kann ich einfach so nicht absehen, ne?
- I: Also aus Ihrer Praxis, welche Erfahrungen haben Sie denn da, das ist auch etwas, das würde mich interessieren
- A: Diese beiden pakistanischen Mädchen haben ja, diese zwei Freundinnen sind angetreten mit Kopftuch und dieser langen Kleidung auch immer. Die haben also ihre Religion und ihre weibliche Rolle mit Kopftuch haben die vertreten und verteidigt und massiv auch im Sportunterricht mit allem drum und dran. Das ist also auch so weit gegangen ((lacht kurz auf)), dass uns das auf den Wecker gefallen ist. Die wollten nicht mit auf Projektfahrt und ähnliches, weil sie kein Fenster hatten, wo sie nach Osten beten konnten und solche Geschichten. Da haben wir, also irgendwo war dann auch mal so eine Grenze, wo wir gesagt haben, jetzt müsst Ihr Euch einmal entscheiden, ob Ihr hier zur Schule gehen wollt oder nicht, Ihr könnt nicht ewig eine Extrarolle kriegen. Da sind die türkischen Mädchen etwas anpassungsbereiter, aber vielleicht sind sie zu angepasst, auch zu Hause zu so viel Anpassung gezwungen, dass es ihnen dann nicht gelingt, hier genügend Eigenständigkeit zu entwickeln. Also die mögen sich dann vielleicht auf bestimmte Dinge oder können sich auf bestimmte Dinge nicht einlassen. Wir haben in diesem Kurs Reden gehalten, die haben eigenständig Reden vorbereitet, und sie haben sie gehalten am Redepult, und das macht man dann so thematisch, ich habe dann gesagt, irgendwie ist es ja auch nahe daran, bereitet eine Abiturrede vor. Kriegte ich zwar viel Kritik, wir sind noch nicht im Abitur und können das ja noch gar nicht fühlen und so. Ich sagte, relativ könnt ihr das aber doch, und das geht am ehesten. Und da hat ein Mädchen mit einem Kopftuch, hat eine Rede gehalten, so nach dem Tenor, also die Schule nimmt mir meine Freizeit, also mein privates Glück, so nach dem Tenor, also ich muss so viel für die Schule arbeiten, ich habe für nichts anderes mehr Zeit, ich werde hier gequält. Und die Schüler, die dann nachgefragt haben, warum machst du das denn, darauf kommt dann auch keine Antwort. Also, warum sie denn hier auf der Schule ist und nicht etwas anderes tut. Das war dann offensichtlich vielleicht die einzige Möglichkeit sich vor Verheiratwerden oder so etwas zu schützen. [WG1, Abeling]

Nachdem Frau Abeling die Schülerinnen aus Birgüls Deutschkurs skizziert hat, berichtet sie von Aydan, einer weiteren ehemaligen Schülerin dieses Kurses. Die Lehrerin setzt voraus, dass mir Neeras Kopftuch aufgefallen ist, denn sie beschreibt Aydan als „eine Türkin, die auch Kopftuch trägt“\*. Frau Abeling hatte, wie sie sagt, Schwierigkeiten mit Aydan und stellt diese in einen zunächst diffusen Zusammenhang mit dem Kopftuch. Im nächsten Satz abstrahiert sie von Aydan und formuliert eine Gemeinsamkeit zwischen Türkinen mit Kopftuch sowie Neera und ihrer Freundin, die ebenfalls ein Kopftuch tragen. Diese Verbindung deutet sie vorerst nur an: „das sind Welten“ und erklärt diese Umschreibung dann auf meine Nachfrage mit ihrer Beobachtung von Auffälligkeiten in den Schulleistungen bei Schülerinnen mit Kopftuch. Dafür macht Krau Abeling zwei Aspekte aus: Diese Mädchen haben weniger Fähigkeiten als andere, den Anforderungen der Schule zu genügen und zeigten zudem

weniger Bereitschaft, sich für die Schule anzustrengen. Da mir eine solche Zuschreibung im Zusammenhang mit einem Kopftuch bemerkenswert erscheint, frage ich Frau Abeling, ob sie eine Erklärung für diese Beobachtung hat. Sie antwortet zunächst, dass sie keine habe und führt ein weiteres Beispiel einer Schülerin mit Kopftuch aus dem elften Jahrgang ein. In dem dann folgenden Satz deutet sie eine mögliche Erklärung für mangelnde Schulleistungen solcher Schülerinnen auf. Sie erwägt, dass eine Gemeinsamkeit dieser Mädchen in geringeren geistigen Fähigkeiten liegen könnte, indem sie die Elftklässlerin als Ausnahme vorstellt: „Die scheint mir aber auch etwas heller zu sein, was das auch immer ist“. Über das, was es sein konnte, gibt der nächste Satz Aufschluss, in dem von Intelligenz die Rede ist. Gleichzeitig wird die eben angedeutete Vermutung, dass Mädchen, die ein Kopftuch tragen, weniger „intelligent“ seien, wieder zurückgenommen.

Nun wird als weiterer möglicher Einflussfaktor auf Schulleistungen das Ausmaß an persönlicher Freiheit von Schülerinnen erwogen, die aufgrund des häuslichen Umfeldes eingeschränkt sein könnten oder bei manchen Mädchen aufgrund ihres jugendlichen Alters. Frau Abeling benennt nicht explizit, welchen Zusammenhang sie hier sieht, aber nach meinem Eindruck bezieht sie sich hier auf verbreitete Annahmen, dass gerade Türkinnen besonderen Einschränkungen ihrer Bewegungsfreiheit unterliegen.[4] Da die Lehrerin zuvor aus ihren Erfahrungen berichtet hatte und diese mich mehr interessierten als die letzten allgemeinen Betrachtungen, bitte ich sie, mit ihrer Praxissicht fortzufahren. Sie geht darauf ein und schildert Erlebnisse mit Neera und ihrer Freundin.

Frau Abeling hebt noch einmal hervor, dass diese beiden Schülerinnen ein Kopftuch tragen und ergänzt das Bild mit dem Hinweis auf lange Kleidung. Diese Aufmachung sieht sie als ein Bekenntnis der Schülerinnen zu ihrer Religion, aber auch zu weiblicher Rolle. Welche Weiblichkeitsvorstellungen mit dem Kopftuch verbunden seien, führt sie nicht aus, sondern nennt hier nur das Stichwort Sportunterricht. Sie setzt offenbar erneut voraus, dass ich schon weiß, was sie meint, und in der Tat ist ja die Nichtteilnahme am Sportunterricht ein in der Öffentlichkeit viel diskutiertes Beispiel für schulische Probleme von Lehrerinnen mit muslimischen Mädchen. Abweichend von der üblichen Annahme, dass es die Eltern seien, die ihre Töchter vom Sportunterricht fernhielten, weil sie Anstoß an leichter Bekleidung bei sportlicher Betätigung und der Anwesenheit von Jungen im koedukativen Sportunterricht nähmen, schildert Frau Abeling die Schülerinnen selbst als Akteurinnen, mit denen sie Konflikte gehabt habe: „vertreten und verteidigt und massiv [...] mit allem drum und dran“. Zu welchem Ergebnis diese offenbar komplizierten Verhandlungen schließlich gekommen sind, berichtet sie nicht, sondern kommt auf weitere Schwierigkeiten mit der Religiosität der beiden Schülerinnen zu sprechen, die sich auf einer Projektfahrt zugetragen hätten. Mit Sportunterricht und Klassenfahrt hat Frau Abeling nun die beiden berühmtesten Themen der Klagen aus der Schule über Probleme mit muslimischen Mädchen im Unterrichtsalltag angesprochen. Das Problem mit der Projektfahrt sei gewesen, dass die beiden Schülerinnen ihre Teilnahme von bestimmten Bedingungen abhängig gemacht hätten, so hätten sie darauf bestanden, ein Zimmer mit einem Fenster nach Osten zu bekommen, um Gebete zu verrichten. Weitere Forderungen beschreibt Frau Abeling nicht, sondern deutet nur an, dass es noch mehr „solche Geschichten“ gegeben habe. Die Einzelheiten sind ihr in diesem Zusammenhang nicht wichtig, für sie steht fest, dass die Forderungen der Mädchen grundsätzlich unangemessen sind. Sie habe dann in dieser Auseinandersetzung Unterstützung aus dem Kreis ihrer Kolleginnen erhalten, die nicht identifizierte Gruppe „wir“ habe ein Machtwort gesprochen und darauf hingewiesen, dass eine Berücksichtigung der von diesen



Schülerinnen geäußerten Wunsche nicht mit den Vorstellungen der Schule vereinbar seien. Die Mädchen seien vor die Alternative gestellt worden, sich anzupassen oder die Schule zu verlassen. Da die beiden weiter zu dieser Schule gehen, ist wohl eine Anpassung erfolgt, aber es scheint schwierig gewesen zu sein, denn Frau Abeling fährt fort, dass „die türkischen Mädchen etwas anpassungsbereiter“ seien. Nun kommt ein Widerspruch ins Spiel. Das für die »türkischen« Mädchen positiv ausfallende Urteil wird sogleich eingeschränkt, sie seien zu angepasst, dahinter wird ein repressives Elternhaus vermutet, in dem die Mädchen unterdrückt würden. Deshalb gelänge es »türkischen« Mädchen nicht, eine Eigenständigkeit zu entwickeln, die Voraussetzung dafür sei, sich „auf bestimmte Dinge“ einzulassen. Welche Dinge damit gemeint sein könnten, schildert Frau Abeling in einer Episode aus ihrem Deutschkurs.

Sie habe den Schülerinnen die Aufgabe gestellt, Abiturreden zu schreiben. Ein Mädchen mit einem Kopftuch habe in ihrer Rede herausgestellt, dass die Schule mit ihren Anforderungen so viel Zeit absorbiere, dass sie die Rednerin in ihrer Lebensgestaltung so sehr einschränke, und dass sie deshalb unglücklich sei. Die Mitschülerinnen hätten die Autorin daraufhin gefragt, warum sie dennoch zur Schule komme, aber keine Antwort erhalten. Der Satz, mit dem Frau Abeling die Schilderung dieser Episode beendet, ist überraschend: „Das war dann offensichtlich vielleicht die einzige Möglichkeit sich vor Verheiratwerden oder so etwas zu schützen.“ Diese weitreichende Schlussfolgerung, dass der Schulbesuch dem Schutz vor einer Zwangsverheiratung dienen soll, lässt sich aus dem, was zuvor aus der Rede wiedergegeben wurde, nicht erklären. Der Tenor der Rednerin sei gewesen, dass sie durch die Arbeitsansprüche der Schule in ihrer Freizeit eingeschränkt sei. Denkbar wäre etwa, dass die Schülerin ein zeitaufwendiges Hobby hat. Der Zusammenhang einer solchen Rede mit einem Kopftuch oder auch allgemeiner mit ethnischer Herkunft oder Geschlechtszugehörigkeit ist zunächst nicht erkennbar. Auch die Nachfrage der anderen Schüler, warum die Rednerin denn dann überhaupt weiterhin zur Schule komme, verweist weder auf Herkunft noch auf Geschlecht. Es könnten also sowohl die Rede als auch die Reaktion der Mitschülerinnen, so wie Frau Abeling sie schildert, von irgendeinem Schüler oder einer Schülerin gleich welcher Herkunft stammen.

Die Offensichtlichkeit eines Zusammenhangs zu geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeit, die Frau Abeling konstatiert, ist aus ihrer Erzählung keineswegs gegeben. In einem späteren informellen Gespräch mit mir beim Kaffee im Lehrerzimmer kommt Frau Abeling noch einmal auf diese Episode zu sprechen und erwähnt dabei, dass Aydan die Abiturrede gehalten habe, dieselbe Aydan von der sie bereits vorher in diesem Interviewausschnitt erzählt hatte, dass sie es schwer mit ihr gehabt habe. Da mich diese Geschichte interessiert, gehe ich bereitwillig auf dieses erneute Gespräch ein. Frau Abeling kündigt an, dass sie noch einmal in ihren Unterlagen nachschauen möchte, ob sie diese Rede aufbewahrt hat. Zum Abschluss meines Besuchs an dieser Schule überreicht sie mir ein Exemplar, das sie sogar extra für mich abgetippt hat.[5]

Auch die Lektüre von Aydans Rede ergibt keinen offensichtlichen Zusammenhang zwischen dem Inhalt des Textes und ethnischer Herkunft im allgemeinen oder gar einem Kopftuch im Besonderen. Eine solche Verbindung ergibt sich eher, wenn hinter Frau Abdings Erzählung die Überzeugung steht, dass das Kopftuch ein bestimmendes Persönlichkeitsmerkmal dieser Schülerin sei und dass es Traditionalismus symbolisiere, der für Mädchen vor allem patriarchale Unterdrückung bedeute. Dann entspricht ihre Gewissheit, dass Aydans Motivation zum Schulbesuch nicht etwa auf ihrer Bildungsaspiration gründet, sondern ihrem Bedürfnis nach Schutz vor dem Zugriff der Familie geschuldet ist, einer prominenten Kolportage des vergeschlechtlichen

Ethnisierungsdiskurses, die besagt, dass von den Eltern arrangierte Ehen gegen den Willen der Töchter auch heutzutage in einer westlichen Großstadt gängig seien. Diese Lesart passt zu Frau Abelings Einleitung in die Episode über die Abiturrede, in der sie bei »türkischen« Mädchen eine zu weitgehende Anpassungsbereitschaft konstatiert und diese auf Anpassungszwänge im Elternhaus zurückführt. Aus diesem einleitenden Satz zieht die Lehrerin die Schlussfolgerung, dass es den »türkischen« Schülerinnen wegen des Anpassungszwanges, unter dem sie stünden, schwerfalle, in der Schule Eigenständigkeit zu entwickeln und leitet daraus die Behauptung ab, dass »türkische« Schülerinnen „sich auf bestimmte Dinge nicht ein lassen“ mögen oder können. Diese Behauptung mit der anschließenden beispielhaften Schilderung von der in Frau Abelings Augen misslungenen Abiturrede Aydans verweist subtil auf ein generell geringes schulisches Leistungsvermögen von Mädchen, die ein Kopftuch tragen. Eigenständiges Denken ist eine Anforderung an Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe im Fach Deutsch und in nahezu allen anderen Fächern. In Frau Abelings Augen gibt es zwar mindestens eine Ausnahme von Mädchen mit einem Kopftuch, die „etwas heller“ sei, aber sie scheint ansonsten in dieser Gruppe eher Schülerinnen wie Aydan für typisch zu halten, denen sie zuschreibt, nicht genügend intellektuelle Fähigkeiten für das Abitur zu besitzen.[6]

### *Minirock*

Wie bereits eingangs dieses Kapitels[7] zitiert, nimmt Herr Grote eine Einteilung »türkischer« Mädchen in zwei Gruppen vor, eine Sicht die auch von anderen Leiterinnen zum Ausdruck gebracht wird. Die einen tragen ein Kopftuch. Doch auch an den anderen wird auf eine besondere Aufmachung hingewiesen. So illustriert Herr Grote seine Sicht auf ein provokatives Verhalten dieser Mädchen mit deren äußeren Erscheinung:

- G: *Also ich kann einmal sagen, bei manchen türkischen Schülerinnen ist mir das direkt also persönlich schon etwas unangenehm, also wie sich dann so, ich sage einmal, also diese Art von Freizügigkeit, die sie sich dann so herausnehmen zu demonstrieren und die vielleicht gar nicht vorhanden ist. ja? Das ist bei türkischen Schälern in der Regel nicht der Fall, dass sie sich so exzessiv verhalten*
- I: *Was steckt dahinter, hinter*
- G: *Also*
- I: *Diesem so exzessiven Verhalten?*
- G: *Die, bei denen ich das nun so sehe, das ha: mich immer sehr verwundert, ja? Versuchen sich nun auch irgendwo nach außen hm vielleicht in ihrem Sinne attraktiv zu gestalten möglicherweise, ja? Ich meine, ich kann das natürlich so nicht wahrnehmen, was sie sich halt dann so vorstellen, ja?*
- I: *Was meinen Sie mit attraktiv?*
- G: *Ja, entsprechend angezogen. Sie legen da einen gewissen Wert darauf, wie sie gerade so erscheinen mit ihrer Kleidung, und also ich kann nur sagen, das ist also irgendwie, die machen das ganz betont, ja? Das ist, wo sich deutsche Schülerinnen wohl normaler verhalten können, einfach offensichtlich, ja? Die sind zwar in dem Sinne auch freizügig, aber sie demonstrieren das nicht einfach so. Die benehmen sich einfach, ich sage einmal so, sie benehmen sich einfach natürlich, ja? Das ist dann auch ganz normal, und also damit kommt man dann auch nicht in Verlegenheit*

*irgendwie, wenn sich jemand natürlich benimmt in seinem Verhalten, dann benimmt er sich, dann habe ich da nichts auszusetzen Ja? [WG1, Grote2]*

Aus dieser Sicht sei es eine Besonderheit bestimmter »türkischer« Mädchen, sich „exzessiv“ zu verhalten, in diesem Punkt unterschieden sie sich sowohl von »türkischen« Jungen als auch von »deutschen« Schülerinnen. Sie stellten demonstrativ eine Freizügigkeit zur Schau, die sie aber nach Vermutung des Lehrers nicht tatsächlich hätten. Auf meine Frage, was denn dann aus seiner Sicht hinter einem solchen exzessiven Verhalten stehe, antwortet er nicht direkt, sondern bringt eine bestimmte Aufmachung der Mädchen zur Sprache, die er als Bemühen skizziert, sich attraktiv zu kleiden, deren Stil ihm aber fremd sei. Als ich ihn bitte, das Kennzeichen „attraktiv“ näher zu erläutern, wiederholt er seine Einschätzung, dass es hier um ein demonstratives Verhalten gehe. Für ihn sei offensichtlich, dass es sich bei diesem Kleidungsstil um eine gekünstelte Selbstdarstellung handele, erkennbar werde dies im Kontrast zu »deutschen« Schülerinnen, deren Verhalten er mit der jeweils zweifachen Nennung der Attribute „normal“ und „natürlich“ charakterisiert. Damit geht der Lehrer über seine zuvor geäußerte Erwägung, dass eine Freizügigkeit der Mädchen vielleicht nicht wirklich da sei, hinaus, indem er nun konstatiert, dass eine nach außen dargestellte Freizügigkeit „einfach offensichtlich“ nicht der tatsächlichen Befindlichkeit der Mädchen entspreche.

Die Offensichtlichkeit, dass das Verhalten der hier beschriebenen »türkischen« Mädchen nicht „natürlich“, sondern gekünstelt sei, erschließt sich, wenn man annimmt, dass die Wahrnehmung des Lehrers durch die Annahme eines „Kulturkonflikts“ dieser Mädchen strukturiert ist. Wie bereits in [WEBER (2003),] Kapitel 11.1.3 ausgeführt wurde, unterliegen nach dieser Annahme Mädchen aus eingewanderten »türkischen« Familien konfligierenden gesellschaftlichen Erwartungen und zugestandenen Handlungsspielräumen: Die Zuschreibung des Lehrers, dass »türkische« Mädchen „in Wahrheit“ gehemmter seien als ihre Aufmachung erscheinen lasse, und seine Betonung, dass dies ein Spezifikum dieser Mädchen sei, wird transparent, wenn von einer grundsätzlich rigiden und repressiven Weiblichkeitserziehung in »türkischen« Familien ausgegangen wird, in der »deutschen« Gesellschaft sei nach der Annahme vom Kulturkonflikt die Auffassung von Weiblichkeit der »türkischen« diametral entgegengesetzt, indem von der Gleichberechtigung der Geschlechter ausgegangen werde und einer entsprechend egalitären Selbstdarstellung der Geschlechter. Die Beurteilung des Lehrers, dass diese Mädchen in puncto Natürlichkeit nicht mit ihren »deutschen« Geschlechtsgenossinnen mithalten könnten, entspricht der Annahme eines Kulturkonflikts, nach der »türkische« Mädchen zwar auch »deutsche« Weiblichkeitsformen für sich anstrebten, aber dies nicht könnten, weil die Community »türkischer« Einwanderinnen sie daran hindere. Die Feststellung des Lehrers, dass sich »türkische« Mädchen „in ihrem Sinne attraktiv“ aufmachten und dass er den Maßstab für eine solche Attraktivität natürlich so nicht wahrnehmen“ könne, steht im Einklang mit der Lesart, dass hier die Annahme vom Konflikt zwischen divergierenden kulturellen Weiblichkeitsvorstellungen zugrunde liegt.

Insgesamt bleibt der Lehrer in seiner Beschreibung der Besonderheiten, die er an diesen »türkischen« Mädchen wahrnimmt, vage. Deutlich wird aber, dass ihm die Erscheinung der sich als hemmungslos darstellenden Mädchen unangenehm ist, sie bringen ihn in Verlegenheit. Was es mit dieser Verlegenheit auf sich hat, führt er an dieser Stelle nicht aus, aber sie rührt möglicherweise daher, dass diese Mädchen ihn „in ganz merkwürdige private Gespräche verwickeln“, wie er in der bereits zitierten Interviewpassage äußerte, in der er eine Gruppeneinteilung der Mädchen vernimmt,

also dass diese Schülerinnen eine soziale Distanz vermissen lassen, die er als Lehrer beansprucht.

Seine Kollegin Frau Conrad schildert ebenfalls eine ganz besondere Aufmachung bestimmter »türkischer« Mädchen und spricht in diesem Zusammenhang von erotischen Provokationen, die an der Schule für Unruhe gesorgt hätten:

- C: *Also vor ein paar Jahren ist es uns aufgefallen, das kam im Gespräch auf einer Konferenz, dass sie wirklich so angezogen sind, dass wir mit den Mitschülern dann Probleme haben können, weil sie eben so reizvoll sind. Das kam also, so ein konkretes Beispiel gab es nicht, aber die kommen hier an und wollen ja wirklich reizen, aber andererseits, wenn ein Schüler irgendetwas macht, dann gibt es das große Theater. Das hatte ich auch in der Klasse. Ein Schüler hat irgendetwas gemacht, also harmlos, und dann war das so ein Riesentheater. ((folgender Satz mit verstellter Stimme gesprochen)) Ja, in unserer Kultur ist es nicht so. Und das ist für mich ein großer Widerspruch. Wenn ich ankomme, und ich habe einen Rock bis hier ((zeigt auf ihren Oberschenkel)) oder ein enges T-Shirt an, dann weiß ich genau, was das bewirkt bei den Männern, oder das sind ja, die sind ja achtzehn, neunzehn, also sind keine Kinder. Und das ist also für mich ein Widerspruch, und das ist das, was ich von ihrem Zuhause nicht verstehe, dass die Eltern einerseits so streng sind, also, dass*
- I: *Mhm*
- C: *Sie keinen Freund haben dürfen, dass sie nicht ausgehen dürfen, aber dass sie sie so zur Schule schicken. Das verstehe ich nicht.*
- I: *Mhm*
- C: *Also wenn die Mädchen schon so naiv sind und das nicht sehen, die Eltern müssen das doch sehen, finde ich jedenfalls. [WG1, Conrad]*

Der Kleidungsstil dieser »türkischen« Mädchen sei Thema auf einer LehrerInnenkonferenz gewesen, das Kollegium habe Schwierigkeiten auf sich zukommen sehen, die diese Mädchen verursachen könnten. In dieser Erzählung der Lehrerin werden speziell »türkische« Mädchen als Verursacherinnen von möglichen Konflikten ausgemacht, obwohl die erwähnten kurzen Röcke und engen Shirts einer gängigen Moderichtung für junge Frauen zum Zeitpunkt der Erhebung für diese Untersuchung entsprechen und wahrscheinlich auch andere Mädchen so gekleidet zur Schule kommen. Das eigentliche Problem besteht nach dieser Erzählung aber auch nicht in der äußeren Erscheinung dieser Mädchen, sondern in ihrem Umgang mit Reaktionen von Mitschülern auf ihr Äußeres. Für Frau Conrad steht fraglos fest, dass die Mädchen mit ihrer Kleidung auf eine bestimmte Wirkung auf Jungen abzielen, indem sie es darauf anlegten, diese zu reizen. Aber wenn Jungen darauf entsprechend reagierten, wehrten sich diese Mädchen vehement dagegen. Zur Untermauerung ihrer Problemsicht schildert die Lehrerin einen Vorfall, der sich in ihrer Klasse zugetragen habe. Ein Schüler habe einem »türkischen« Mädchen gegenüber „irgendetwas gemacht“, also sich in einer Weise verhalten, die nicht näher bestimmt, aber als „harmlos“ charakterisiert wird. Das Mädchen habe sich über dieses Verhalten aufgeregt und sich auf eine kulturelle Differenz berufen: „Also in unserer Kultur ist es nicht so.“ Aus dem Kontext der Erzählung erschließt sich, dass es sich wohl um einen erotischen Annäherungsversuch des Jungen gehandelt hat, der von dem Mädchen heftig zurückgewiesen wurde.

Auch Frau Conrad unterstellt einen grundlegenden Kulturunterschied im Geschlechterverhältnis. Sie nimmt nicht Anstoß an dem Kleidungsstil an sich, sondern an einem damit verbundenen Verhalten, das sie als eine Besonderheit »türkischer« Mädchen ansieht. Wie ihr Kollege Herr Grote bezieht sie sich in ihrer Erklärung des Verhaltens dieser Mädchen implizit auf die These vom Kulturkonflikt, wenn sie fraglos annimmt, die Eltern reglementierten ihre Töchter in Bezug auf Kontakte zu Jungen und sich wundert, dass den Mädchen die modische Kleidung nicht verboten wird und dies als eine unverständliche Inkonzsequenz der Eltern darstellt.

Die Lehrerin nimmt den an der körperbetonten Mode orientierten Kleidungsstil von Mädchen in erster Linie als zielgerichtet wahr, wer im Minirock zur Schule kommt, wolle sexuelle Kontakte. Ihr sich daraus ergebendes Problem mit den Jungen erwächst nicht daraus, dass diese zu aufdringlich gegenüber den Mädchen wären, sondern daraus, dass »türkische« Mädchen Annäherungsversuche ihrer Mitschüler zurückwiesen. Ein solches Verhalten »türkischer« Mädchens ärgert sie, weil sie es als widersprüchlich und den Jungen gegenüber als unberechtigt ansieht. Das Problem besteht aus Frau Conrads Sicht in der Verweigerung der Mädchen. Ihre Einfühlung gilt den Jungen, deren Verhalten sie als „harmlos“ charakterisiert, die Gegenwehr der Mädchen missbilligt sie als „Theater“ und „Riesentheater“. Wer sich als Schülerin körperbetont anziehe und nicht mehr im Kindesalter sei, müsse wissen, dass sie mit Behelligung durch Männern zu rechnen habe und könne diese nicht ohne weiteres als Aufdringlichkeit zurückweisen.

### *Selbständige Mädchen*

Jenseits der Zweiteilung der Gruppe »türkischer« Schülerinnen ist mitunter, allem am WG1, von einem weiteren Mädchentypus die Rede, der als nicht »typisch türkisch« beschrieben wird.

In der bereits eingangs dieses Kapitels [WEBER (2003),] (2.2) zitierten Passage aus dem Interview mit Frau Conrad, wird Birgül als „gar nicht typisch“ für »türkische« Mädchen charakterisiert, sie verhalte sich „viel freier, viel, viel selbständiger als die türkischen Mädchen“. Von diesen selbständigen Mädchen ist in den Berichten über den Schulalltag nicht oft die Rede, als „untypische“ scheinen nicht ins Gewicht zu fallen. Mitunter wird sogar in den Erzählungen ihre Persönlichkeitsentwicklung als „nicht türkisch“ etikettiert, zudem wird darauf wiesen, dass es sich um eine Ausnahmeerscheinung handele. z.B.:

*Id: Also ich denke, die Birgül, die Sie da haben, die ist auch keine türkische Frau in dem Sinne, aus meiner Sicht, die stellt zwischen den Kulturen. Also die kann beides, die beherrscht eben beides*

*I: Mhm*

*Id: Das ist eine der Ausnahmen [WG1, Idinger]*

Das Kriterium, nach dem sich Birgül von der Mehrheit der »türkischen« Schülerinnen abhebe, ist hier eine Position „zwischen den Kulturen“, die aber mit diesem Ausdruck in der Literatur üblich, durch einen „Kulturkonflikt“ bestimmt wird, sondern durch Souveränität, sich „beide Kulturen“ angeeignet zu haben. Das wesentliche Merkmal aller Erzählungen über die „untypischen“ »türkischen« Mädchen ist die Betonung ihrer Unabhängigkeit.

Im Gegensatz zu den als „typisch“ angesehenen »türkischen« Schülerinnen, genießen diese Mädchen Ansehen bei ihren Lehrerinnen. Ihnen wird eine hohe

Bildungsmotivation zu geschrieben, denn sie sähen schulische Bildung als Emanzipationschance und nutzten diese, wie z.B. Herr Idinger formuliert:

*Id: Und das sind ganz erwachsene reife Frauen, das sind keine Kinder, die man zu kontrollieren hat, sondern die stehen unter einem immensen Druck. Und das wissen sie, und sie wissen, dass ihre Befreiung, also das vermute ich aus Gesprächen, das leite ich ab aus dem, was ich gehört habe, ich glaube, ihre Befreiung ist die Bildung. Das ist ihre Chance. Und das haben einige erkannt. Und deshalb lassen sie sich darauf ein. [WG1, Idinger]*

Wenn überhaupt in Erzählungen über »türkische« Mädchen die Sprache auf diese „selbständigen“ kommt, dann fungieren sie meist als positives Gegenbild zu den „typischen“, ob nun ein Kopftuch oder ein Minirock in den Vordergrund gerückt wird. Gemeinsam sei allen, dass ihnen das »türkische« Elternhaus rigide Beschränkungen auferlege, hiervon werden die „untypischen“ Mädchen nicht ausgenommen, wie bereits in der letzten lier zitierten Interviewpassage anklingt und in der folgenden noch detaillierter ausgeführt wird. Das Besondere an diesen Schülerinnen aber sei, dass es ihnen gelinge, sich aus familiären Zwängen und darüber hinaus aus dem „türkischen Kulturkreis“ zu „befreien“. Herr John sieht eine solche Chance nicht, solange die Mädchen noch Schülerinnen seien, entsprechend gibt es nach seiner Einschätzung gar keine »Türkin« an seiner Schule, der ein solcher Schritt in die Freiheit gelungen sei. Einig ist er aber mit Herrn Idinger in der Beurteilung von schulischer Bildung als Schlüssel zu künftigen Emanzipationsentwicklungen »türkischer« Frauen:

*J: Also das ist schon schwierig auch für die Mädchen überhaupt, von zu Hause wegzukommen, auszugehen, da fängt es schon an, sie dürfen ja auch abends nicht weg, nicht? Das ist schon so ein Problem, sie können sich gar nicht mit irgendeinem Freund so treffen, wie sie es wollen, das ist gar nicht möglich, nicht? Also von allen Seiten her sind ihnen dort in ihrem Aktionsfeld Grenzen gesetzt, die ihr türkischer Bruder nicht hat. nicht?*

*I: Mhm*

*J: Also da sind schon Schwierigkeiten, und deswegen ist es ja wohl auch so, dass sie unbedingt versuchen, über ihre weitere Qualifizierung immer mehr ihre Selbständigkeit hier in Deutschland zu gewinnen, bis sie vielleicht auch in einem Alter oder auch ausbildungsmäßig oder wirtschaftlich in der Lage sind, an dem schwierigen Punkt vielleicht ihren Eltern entgegen oder gegenüber zu treten und zu sagen, ich möchte mein Leben jetzt, nach all dem, was ich hier gemacht, gelernt und so weiter habe, möchte ich mein Leben hier selbständig entrichten und ich gehe jetzt nicht mit in die Türkei, ja? Und ich lasse mir jetzt nicht von euch sagen und auch nicht von meinem älteren Bruder, wen und wie und wo ich zu heiraten habe und mit wem und wo und wann ich mich treffe oder wo ich meine Wohnung habe und das geht ja für kein einziges Mädchen, das wir hier bis zur dreizehnten Klasse haben, dass die in irgendeiner Weise aus diesem Rahmen herausbrechen, nicht? Und deswegen sind ihre Möglichkeiten hier, irgendwelche Freundschaften, freundschaftlichen Beziehungen einzugehen, die sind einfach von dort her reduziert. Ich glaube, erst in dem Augenblick, wo sie einen Schritt in eine Ausbildung machen, in eine Berufsausbildung, oder wo sie den Schritt auf die Uni zu gehen, das ist der Punkt, wo sie sich dann auch abkoppeln und dann auch mehr Selbständigkeit übernehmen und*

*auch bereit sind oder auch vielleicht in der Lage sind, sie dann auch durchzusetzen, nicht? [WG1, John)*

Von den fünf Schülerinnen, die sich an dieser Untersuchung beteiligten, gehören nach Einschätzungen der meisten ihrer Lehrerinnen zwei zu der Gruppe der selbständigen Mädchen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass keine der fünf als „typisch türkisch“ eingeschätzt wurde, und so wird nachvollziehbar auch keine einer der beiden Gruppen der „Typischen“ zugerechnet. Zu der „untypischen“ dritten Gruppe wird zum einen, wie bereits dargestellt, Birgül gezählt. Es wird hervorgehoben, dass sie selbständig und selbstbewusst in der Schule auftritt, in diesem Kontext wird darauf hingewiesen, dass sie nicht unter elterlicher Kontrolle stehe, sondern ihren eigenen Haushalt führe,[8] und auch im Schulalltag sei zu erkennen, dass sie unabhängig urteile und handele. Fast alle ihre Lehrerinnen charakterisieren sie sogar als oft zu kritisch, sie sei aufsässig und aggressiv, doch trotz eingeschränkter Sympathie genießt Birgül Respekt und Wertschätzung bei ihren Leiterinnen. Auch wenn sie immer wieder für Ärger Sorge und zudem hohe Kehlzeiten in der Schule habe, sei sie eine leistungsfähige Schülerin. Herr Klausen formuliert im folgenden Gesprächsausschnitt einen Zusammenhang zwischen Birgüls Entwicklung, in der sie sich „von ihrem eigenen Kulturkreis entfernt“ habe und ihrer Lebenserfahrung, über die sie unter anderem dadurch verfüge und die nun ihren Schulleitungen zugutekäme:

*K: Also bei Birgül war für mich, ich will das auch gleich sagen, also zum Unterschied, erkennbar*

*I: Ja*

*K: Sie hat sich von ihrem eigenen Kulturkreis entfernt, muss ihren eigenen Weg gehen, und das ist auch eine Chance, klar zu kommen mit ihren Bildungsbereichen. Und sie hat auch zum großen Vorteil mitgebracht, dass sie eben sehr, sehr welterfahren, lebenserfahren ist durch das, was ihr altes widerfahren ist in ihrem Leben. Sie musste sich abkämpfen, und ich habe das Gefühl gehabt, dass das, also so schrecklich das klingt, ja? So als negative Dialektik, dass ihr das geholfen hat sich zurechtzufinden, in überhaupt einmal Platz ist in ihrem Kopf und ihrem Leben für die Schule, dass sie das auch spielend schafft. [WG1, Klausen-1]*

Die andere Schülerin, die immer wieder als Ausnahme genannt wird, ist Deniz. Sie lebt zwar mit Eltern und Bruder in einem Haushalt, und Lehrerinnen ein großes Einverständnis zwischen ihr und der Familie wahr, dennoch wird sie den „untypischen“ Mädchen zugeordnet. Der ausschlaggebende Faktor ist hier nicht eine besondere Unabhängigkeit, sondern das kulturelle Kapital ihrer Familie, vorrangig wird immer wieder betont, dass sie akademisch gebildete Eltern habe, wie zum Beispiel im folgenden Ausschnitt des Interviews mit Herrn Kühnert:

*K: Ich hatte geplant, einen Leistungskurs Philosophie einzurichten, daran hatte sie Interesse. Der ältere Bruder, Ferat, hat einen Leistungskurs Philosophie besucht und war also eine der Stützen der Gesellschaft. Das hängt auch mit dem Elternhaus zusammen, das ist aber exzeptionell, das ist also wirklich nicht repräsentativ, sondern die haben von zu Hause her so viele Anregungen, die gehören einfach zu der ganz kleinen Gruppe von Leuten, die ihre Umwelt ganz bewusst wahrnehmen und auch den Durchblick haben. Ich meine, das hängt mit dem Beruf des Vaters zusammen, nicht? {...) Also*

*Ferat, ja ((lacht)), Spitze, nicht? Und Deniz, wie gesagt, ich habe die eben auch für leistungskursverdächtig gehalten, der Kurs ist nicht zustande gekommen. [Gym., Kühnert]*

Deniz' intellektuelle Fähigkeit erwachse aus Gesprächen zu Hause und den intellektuellen Anregungen, die sie dort erhalte. Auch Deniz wird mit einer hohen Leistungserwartung begegnet, und sie erhalt in den meisten Fächern gute Noten. Die anderen drei Schülerinnen werden weniger positiv von ihren Lehrerinnen beurteilt. Figen werden allenfalls durchschnittliche Schulleistungen zugetraut, in ihrem Leistungskurs Wirtschaftslehre wird sie von ihrer Lehrerin als wenig leistungsfähig eingeschätzt. Bei ihr wird nicht auf eine besondere Lebenswelt rekurriert, wenn von ihren Noten die Rede ist. Emine hat eher schlechte Zeugnisnoten, über sie werden Zweifel geäußert, ob sie überhaupt das Abitur schaffen kann. Auch hier werden keine besonderen Sozialisationsfaktoren genannt, die ihre Leistungen behinderten, allenfalls individuelle Umstände. So wird berichtet, dass sie oft krank gewesen sei und demzufolge hohe Fehlzeiten gehabt habe. An Cemile werden zwar auch besondere Lebensumstände hervorgehoben, es wird von fast allen ihren Lehrerinnen berichtet, dass sie ebenfalls nicht mehr bei den Eltern wohne, sondern in der elften Jahrgangsstufe geheiratet habe und seitdem mit ihrem Ehemann zusammenlebe; dennoch wird Cemile nicht den „selbständigen“ Mädchen zugeordnet, vermutlich hängt dies mit einer Einschätzung zusammen, nach der verheiratete »türkische« Schülerinnen in Abhängigkeiten verwoben gesehen werden, wie noch dargestellt wird [Weber (2003)] (Kap. III.2.2.3.3 Flucht). Die Heirat wird zwar im Zusammenhang mit Schulleistungen erwähnt, jedoch eher als Grund für hohe Fehlzeiten im Schuljahr zuvor. Cemile erzielt keine ausreichenden Schulnoten und muss die zwölfte Klassenstufe wiederholen.

#### **Fußnoten:**

- [1] Ethnische Gruppenbildung ist ebenfalls ein Thema, das sehr häufig, in den Interviews zur Sprache kommt; da dieses aber bereits in den Schulportraits beleuchtet wurde, soll es in der folgenden Darstellung nicht wieder aufgegriffen werden.
- [2] vgl. z.B.: KAUERMANN-WALTER/KREIENBAUM/METZ-GÖCKEL 1988, NYSSSEN 1994; vgl. auch WEBER (2003) Abschnitt II.2.3.1
- [3] Ein weiterer Aspekt in Interviewpassagen über das Kopftuch ist Religiosität von Schülerinnen. Die damit verbundenen Wahrnehmungen und Implikationen werden im Abschnitt WEBER (2003) III.2.2.4 dargestellt.
- [4] vgl. WEBER (2003) Kap. II.1.3
- [5] s. WEBER (2003) Anhang Nr. 6. Bei der Lektüre dieses Textes ist interessant, dass der von Frau Abeling herausgestellte Inhalt, dass die Schule zu zeitraubend sei und deshalb dem privaten Glück der Schülerin im Wege stünde, nur einen Aspekt in dieser Rede ausmacht. Die weiteren genannten Faktoren von Unzufriedenheit mit der Schule erwähnt Frau Abeling nicht. So wird von ihr die



Klage der Autorin über mangelndes Interesse von LehrerInnen an SchülerInnen nicht genannt und vielleicht auch nicht wahrgenommen.

[6] Aydan nimmt nicht mehr an Frau Abelings Deutschkurs teil, weil sie das Schuljahr wiederholen musste, unter anderem wegen einer schlechten Deutschnote.

[7] vgl. WEBER (2003) S.128

[8] vgl. WEBER (2003) Kap. III.3.1: Portrait Birgül

### **Literaturangaben:**

KAURMANN-WAITER, Jacqueline; Maria Anna KREIENBAUM; Sigrid METZ-GÖCKEL: Formate Gleichheit und diskrete Diskriminierung. In: ROLFF, Hans-Günter; Klaus KLEMM; Hermann PFEIFFER; Ernst RÖSNER (Hrsg.) (1998) Jahrbuch der Schulentwicklung Omen, Beispiele und Perspektiven. Bd. 5. Weinheim, München (Beltz). S. 157-188.

NYSSSEN, Eike (1994): „Aber ich behandle doch Mädchen und Jungen gleich“. Über die Notwendigkeit der Frauenforschung in der LehrerInnenbildung. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn (Klinkhardt). S. 162-179.

WEBER, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Weber, M.: The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Weiblichkeiten

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//weber\\_weiblichkeiten\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//weber_weiblichkeiten_ofas.pdf), Datum des letzten Zugriffs 17.03.2016