Integration versus Ab- und Ausgrenzung

Danuta Tamborska

Einführung

In Deutschland ist das Zusammenleben von deutschen Jugendlichen und Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien zum latenten Problem geworden. Die neueren Untersuchungen, z.B. von Boos-Nünning[1] und von Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller und Helmut Schröder[2] - der interdisziplinären Forschungsgruppe für multiethnische Konflikte an der Universität Bielefeld -, weisen darauf hin, daß die Konzentration auf die Kontaktpersonen der eigenen Ethnie und auf die Einrichtungen der *ethnischen Community* zugenommen hat.

Deutsche Jugendliche meiden Freizeiteinrichtungen, die überwiegend von Jugendlichen ausländischer Herkunft besucht werden. Jugendliche ausländischer Herkunft behaupten, keinen Kontakt zu deutschen Gleichaltrigen herstellen zu wollen. In den letzten Jahren nehmen Abwehrhaltungen von beiden Seiten zu. Ursula Boos-Nünning stellt in ihren Untersuchungen fest, daß heute deutsche Jugendliche und Jugendliche aus Migrantenfamilien bestenfalls nebeneinander leben:

> „Unabhängig von der Wohnsituation (z.B. einem Leben in segregierten Wohngebieten), der Aufenthaltsdauer und der Berufstätigkeit, hat ein großer Teil der Jugendlichen ausländischer Herkunft keine Kontakte zu den deutschen Gleichaltrigen".[3]

Auch die Ergebnisse meiner Studie: „Interkulturelle Kommunikation bei Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld" spiegeln diese Tendenzen wider. Am Beispiel der Begegnungen im 'Internationalen Literaturcafé' im Oberstufen-Kolleg in Bielefeld versuche ich, mögliche Ursachen einer Ab- und Ausgrenzung der Kollegiat/Innen unterschiedlicher Herkunftskulturen zu entschlüsseln und Prämissen für die Integration der multi-ethnischen Kollegiat/Innenschaft/SchülerInnenschaft zu nennen. Die Erkenntnisse, die aus meiner Studie

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

resultieren, sollten allerdings nicht nur am Oberstufen-Kolleg, sondern auch an anderen Schulen und Bildungseinrichtungen Beachtung finden, denn die gegenwärtige Schule ist und die Schule der Zukunft wird mit multikulturellem SchülerInnen-Publikum konfrontiert, sowohl im In- wie auch im Ausland.
Um eine Verständigungsbasis für meinen Beitrag zu schaffen, möchte ich zuerst kurz auf die Begriffe „Integration" und „Kultur" eingehen.

Zum Begriff „Integration"

Der Begriff 'Integration' wurde in der Bundesrepublik vor allem in den 70er Jahren eher politisch-normativ aufgefaßt im Sinne einer Anpassung von Zuwanderern an die Aufnahmegesellschaft.
Bezug nehmend auf die Regierungserklärung von 1982 beschreiben Kalpaka und Räthzel Integration als
„einen sozialen Prozeß der Ein- und Zuordnung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen. Integration ist weder statisch noch einseitig, sondern setzt Anpassungsbeiträge aller Beteiligten voraus. Für die bei uns lebenden Ausländergruppen bedeutet dies, daß sie eigene Integrationsbeiträge leisten müssen, indem sie sich insbesondere auf die gesellschaftlichen Lebensformen sowie die Arbeitsbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland einstellen. Dies erfordert z.B. den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse, den Verzicht auf übersteigerte, ein friedliches Zusammenleben in unserer Gesellschaft störende national-religiöse Verhaltensweisen und das Anpassen in die hier geltenden Normen und Verhaltensmuster. Dabei ist es nicht Ziel dieses Prozesses, den Ausländer aus seinen Bindungen an die Heimat zu lösen. Dies würde nicht Integration sondern Assimilation bedeuten."[4]
Esser versteht unter *Assimilation* den Zustand der Ähnlichkeit der MigrantInnen in Handlungsweisen, Orientierungen und interaktiven Verflechtungen im Aufnahmeland.[5]
Anfang der achtziger Jahre formulierte der aus der Türkei kommende Schriftsteller Arin die Forderung eines „kulturellen Pluralismus" statt des allgemein populären und politisch aktuellen Begriffes der *Integration* nichtdeutscher BürgerInnen.[6]
Renan Demirkan, Schriftstellerin und Schauspielerin türkischer Herkunft, plädiert im „Spiegel" (16/1997) für Respekt statt Integration.[7]
Eine Integration der Einwanderer, die im Sinne von Assimilation verlaufen sollte, löste letztlich bei ihnen eine Re-Ethnisierung aus, d.h. einen Rückzug in die kulturellen und religiösen Traditionen.[8]

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Eine große Zahl der in Deutschland lebenden Einwanderer und ihrer Kinder zieht sich zunehmend aus der deutschen Gesellschaft zurück, denn sie können die extern gestellte Erwartung nach einer einseitigen Integration nicht erfüllen. Der Druck nach Anpassung führte zunehmend zur Desintegration und erzeugte erhebliche Probleme im Zusammenleben der Einheimischen und der Einwanderer wie auch unter den Einwanderern selbst. Dieses Phänomen ist allerdings nicht ein „Ausländerproblem", sondern vielmehr ein „Deutschenproblem".[9]

Die Erfahrungen aus den 60er und vor allem 70er Jahren haben eindrücklich gezeigt, daß der Weg zur Integration nicht die Assimilierung der Einwanderer und ihrer Kinder sein kann.

Zum Begriff „Kultur"

Es gibt keine allgemeingültige Definition von Kultur. Je nach Forschungsrichtung oder gesellschaftlicher Auffasung existieren unterschiedliche Definitionen des Kulturbegriffs. In Bezug auf die Diskussion im Bereich der interkulturellen Pädagogik möchte ich mich an dem Kulturbegriff orientieren, der vom „Centre for Contemporary Cultural Studies" der Universität Birmingham (CCCS) entwickelt wurde:

> „Die 'Kultur' einer Gruppe oder Klasse umfaßt die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedingungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck finden. [...]"[10]

Kultur bezieht sich damit auf alle Bereiche des menschlichen Lebens und gilt als innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens erlernt. Die Erlernbarkeit von Kultur zeigt sich darin, daß das einzelne Individuum sein Verhalten in der Regel so strukturiert, wie es in seiner Herkunftskultur üblich ist. Hierzu möchte ich die inhaltliche Bestimmung des Begriffs „Kultur" von Göhring übernehmen:

> „[...] wir kommen mit der Fähigkeit zur Welt, grundsätzlich [...] in jede der Lebensformen hineinzuwachsen, die von zahllosen

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

menschlichen Gruppen in Vergangenheit und Gegenwart entwickelt worden sind bzw. in Zukunft noch entwickelt werden. Jede Kultur lehrt mich daher, daß ich auch so hätte leben können, wenn ich in sie hineingeboren worden wäre. 'So leben', daß heißt: sehen, riechen, schmecken, denken, wahrnehmen, sprechen, fühlen, mich bewegen, lieben, hassen, streiten und Frieden machen, als schön oder häßlich, gut oder böse bewerten, [...] kurzum mich verhalten wie ein beliebiger Einheimischer - und dies alles als selbstverständlich, also so 'natürlich' empfinden wie er."[11]

In einer multikulturellen Gesellschaft wird von der These, es gäbe so etwas wie die deutsche, französische, russische usw. Kultur, Abschied genommen.
Alle europäischen Kulturen, beispielsweise, sind seit langem Mischkulturen.[12]
Bevor ich zur Problematik der 'Integration' übergehe, möchte ich kurz die Bildungseinrichtung, die KollegiatInnenschaft und das 'Internationale Literaturcafé' vorstellen.

Das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld

Allgemeine Informationen über die Bildungseinrichtung und die KollegiatInnenschaft

Das Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen ist eine Versuchsschule und wissenschaftliche Einrichtung an der Universität Bielefeld, die nach den Vorstellungen von Hartmut von Hentig 1974 gegründet wurde.
In beiden Eigenschaften setzt sich das Oberstufen-Kolleg (auch OS genannt) zwei Aufgaben:

- Es entwickelt und erprobt ein alternatives Gesamtkonzept zum Bereich der Sekundarstufe II und der Eingangssemester der Universität: Darin ist es nach amerikanischem Vorbild „College".
- Es entwickelt und erprobt übertragbare Materialien und Modelle curricularer Teilreformen für diesen Bereich: Darin ist es „Curriculum-Werkstatt".

Als College und Curriculum-Werkstatt versucht das Oberstufen-Kolleg auch ein bildungspolitisches Ziel zu erreichen, das Heterogenität zuläßt und Chancengleichheit anstrebt.
Zur Ausbildung können sich bewerben und zugelassen werden:

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

SchülerInnen der 10. Klassen von Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen, Hauptschulen und der Berufsschulabschlußklassen sowie Erwerbstätige unter 25 Jahren, wobei folgende Zusammensetzung der einzelnen Jahrgänge angestrebt wird:

- Geschlecht: 50 % weiblich, 50 % männlich
- schulische bzw. berufliche Vorerfahrung: 33 % direkte ÜbergängerInnen von der Sekundarstufe I, 33 % mit abgeschlossener zweijähriger Berufsausbildung, 33 % sonstige
- Berechtigungsvermerk, 50 % ohne Qualifikationsvermerk.[13]

Schließlich werden im Aufnahmeverfahren BewerberInnen zwischen 16 und 25 Jahren berücksichtigt.

Bei Beginn der Ausbildung müssen sich die KollegiatInnen für ein bzw. zwei sog. Wahlfächer entscheiden. Die Entscheidung wird normalerweise mit dem Blick auf das eventuelle weitere Studium getroffen, somit ermöglichen die Wahlfächer eine Spezialisierung. Zur Auswahl stehen ihnen 26 Fächer, wobei für 21 Wahlfächer Vereinbarungen mit verschiedenen Hochschulen insbesondere in Nordrhein-Westfalen, aber auch in anderen Bundesländern, existieren.

Neben den Wahlfächern bietet das Oberstufen-Kolleg Kurse an, die anstelle der gymnasialen Grundkurse im „Ergänzungsunterricht" (EU), im „Gesamtunterricht" (GU) und in den Fremdsprachen obligatorisch zu absolvieren sind.

Diese Bezeichnungen sind auf den besonderen Semesterablauf am Oberstufen-Kolleg zurückzuführen. Ein Unterrichtshalbjahr gliedert sich in drei Phasen, die durch unterschiedliche Formen von Unterricht zu je 24 Wochenstunden ihren festen Platz haben. Die folgende Tabelle macht es anschaulich:

Tabelle 1: **Der Semesterablauf am Oberstufen-Kolleg**

<table>
<tr><th>Intensivphase/5 Wochen</th><th>Kursphase/12 Wochen</th><th>Projektphase/3 Wochen</th></tr>
<tr><td>Kurs I: 12 h/w,
z.B. Statistik oder
Laborpraktikum</td><td>Wahlunterricht I: 6 h/w
Wahlunterricht II: 6 h/w</td><td rowspan="2">Gesamtunterricht als Projekt
24 h/w
oder Exkursion
oder Praktikum</td></tr>
<tr><td>Kurs II: 12 h/w,
z.B. Fremdsprache oder
Ergänzungsunterricht</td><td>Ergänzungsunterricht: 6 h/w
Fremdsprache oder
Ergänzungsunterricht:6 h/w
Sport: 2 h/w</td></tr>
</table>

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Die Ausbildung vereint in sich die Sekundarstufe II und die ersten zwei bis vier Semester des Grundstudiums und dauert in der Regel vier Jahre.
Die AbsolventInnen des Oberstufen-Kollegs können sich um eine Einstufung in das zweite bis vierte Hochschulsemester bemühen.

Die kulturelle Heterogenität der KollegiatInnenschaft

Im Oberstufen-Kolleg lernen ca. 800 KollegiatInnen. Jährlich werden ca. 250 Neu-KollegiatInnen aufgenommen. Überwiegend stammen sie aus der Region Bielefeld, zu einem erheblichen Teil aber auch aus anderen Bundesländern.
Das Oberstufen-Kolleg hat eine kulturell vielfältig zusammengesetzte KollegiatInnenschaft. Der Anteil der KollegiatInnen ausländischer Herkunft betrug 24,9 % bei der Aufnahme im Jahr 1994/95 (siehe unten, Tabelle 2).[14] Durchschnittlich lag der Anteil der KollegiatInnen mit ausländischem Paß in den zurückliegenden Jahren bei ca. 23 %.[15]
Täglich treffen sich in dieser Bildungseinrichtung KollegiatInnen aus ca. 16-23 unterschiedlichen Kulturen, darunter:[16]

- deutsche KollegiatInnen, die die Mehrheit der KollegiatInnenschaft bilden, 75,1 %,
- AussiedlerInnen aus der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen,[17]
- KollegiatInnen ausländischer Herkunft aus GastarbeiterInnen-Familien, zu welchen gezählt werden: Jugendliche der 2. Generation, sog. „Ausländische Inländer" mit u.a. griechischer, italienischer, ex-jugoslawischer, türkischer bzw. kurdischer Herkunft,
- Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien,
- Staatenlose,
- andere KollegiatInnen mit nicht-deutscher Herkunft.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Tabelle 2: **Die KollegiatInnenschaft nach Staatsangehörigkeit**
(Aufgenommene im Zeitraum 01.09.1994 - 29.04.1997)

Herkunft der Kollegiat Innen	Zahl der Kollegiat Innen	Anteil an der Zahl der Kollegiat Innen insgesamt	Anteil an der Zahl der Kollegiat Innen mit ausländischem Paß
Deutsche Kollegiat Innen & Aussiedler Innen	193	75,1 %	-
Kollegiat Innen mit ausländischem Paß	64	24,9 %	100,0 %
Insgesamt	**257**	**100,0 %**	
Türkei	37	14,4 %	57,8 %
Ex-Jugoslawien	8	3,1 %	12,5 %
Italien	4	1,6 %	6,3 %
Spanien	2	0,8 %	3,1 %
Syrien	2	0,8 %	3,1 %
Ägypten	1	0,4 %	1,6 %
Albanien	1	0,4 %	1,6 %
Afghanistan	1	0,4 %	1,6 %
Argentinien	1	0,4 %	1,6 %
Belgien	1	0,4 %	1,6 %
Griechenland	1	0,4 %	1,6 %
Marokko	1	0,4 %	1,6 %
Mazedonien	1	0,4 %	1,6 %
Portugal	1	0,4 %	1,6 %
Togo	1	0,4 %	1,6 %
USA	1	0,4 %	1,6 %

Das „Internationale Literaturcafé" als Integrationsraum

Die hohe kulturelle Heterogenität der KollegiatInnenschaft am Oberstufen-Kolleg war der Anlaß zur Gründung eines Treffpunkts für sie. In der Konzeption des Treffpunkts lag der Wunsch, die kulturelle Vielfalt der KollegiatInnen als ein Potential zu einem kulturellen Austausch zu nutzen. Der Treffpunkt wurde 1988 mit dem Namen „Internationales Literaturcafé" eingeweiht. Dort sollten die Begegnungen und der kulturelle Austausch zwischen den aus ca. 23 unterschiedlichen Kulturen kommenden Kollegiatinnen und Kollegiaten stattfinden, die durch Literaturlesungen ausländischer und deutscher Autoren wie auch durch kleine kulturelle Veranstaltungen gefördert werden sollten. Im 'Internationalen Literaturcafé' sollten die KollegiatInnen über 'Gott und die Welt' sprechen, und manchmal bekam ich den Eindruck, daß besonders dort das Ideal der von vielen

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Lehrenden erwünschten 'Integration' Wirklichkeit werden sollte. Die Erwartungen wurden aber oft zu Enttäuschungen und Frustrationen, wenn KollegiatInnen ausländischer Herkunft nicht die illusionären Integrationsvorstellungen seitens der Lehrenden erfüllen konnten. Nach Integrationsprämissen bei KollegiatInnen ausländischer Herkunft und Integrationsbereitschaft bei ihren einheimischen deutschen KommilitonInnen wurde nicht gefragt.

Viele Versuche seitens der Lehrenden und KollegiatInnen, das 'Internationale Literaturcafé' interkulturell zu gestalten, erzielten kaum Erfolg. Jugendliche bevorzugten und bevorzugen weiterhin, die Pausen in ihren ethnisch-kulturellen Kreisen zu verbringen. Am Beispiel des 'Internationalen Literaturcafés' lassen sich mehrere Gruppen aufzählen, wie z.B Jugendliche kurdischer Herkunft, Jugendliche türkischer Herkunft, Jugendliche albanischer Herkunft, AussiedlerInnen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion und kulturell gemischte Gruppen, wie beispielsweise eine Aussiedlerin aus der ehemaligen Sowjetunion, Tatjana, und ihre muslimischen Freundinnen türkischer Herkunft.

KollegiatInnen mit türkischem bzw. kurdischem Hintergrund wie auch AussiedlerInnen aus der ehemaligen Sowjetunion und Jugendliche albanischer Herkunft zeigten und zeigen ein starkes Bedürfnis nach Austausch in ihren ethnisch homogenen Gruppen. In ihren Gruppen suchen sie nach Halt und Anerkennung, denn nur dort fühlen sie sich verstanden. Dort müssen sie nicht eine solche 'Integration' beweisen, die einen Verzicht auf die eigenen kulturellen Prägungen, Vorlieben und Gewohnheiten beansprucht. Für Semra, Kollegiatin türkischer Herkunft, ist das 'Internationale Literaturcafé' ein vertrauter Ort, an dem sie ihre gleichgesinnten Freundinnen trifft. Im Interview, das ich mit ihr im Februar 1996 durchführte, nennt sie das 'Internationale Literaturcafé' *„ein Stück Zuhause"*, und dort hat sie ihren *„Stammplatz gefunden"*.[18] Nicht selten wird aber den Jugendlichen aufgrund des Rückzugs in ihre ethnischen Gruppen eine Abschirmung vorgeworfen.

Die Ursachen der Abgrenzung von Minderheiten werden in der Mehrheitsgesellschaft und auch am Oberstufen-Kolleg normalerweise auf die Herkunftskulturen zurückgeführt. Daß die Abgrenzung bei den Jugendlichen auch aus erlebter Ausgrenzung resultiert, geben nur wenige zu. Üblicherweise zeigen einheimische deutsche KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg kaum Interesse an ihren nicht-deutschen KommilitonInnen, außer

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

einigen Jugendlichen, die doch meistens in einer schwierigen psycho-sozialen Situation sind oder selbst Probleme haben, neue Kontakte mit den gleichaltrigen Deutschen zu schließen. Die Besuche des 'Internationalen Literaturcafés' waren beispielsweise nur auf einige deutsche KollegiatInnen begrenzt. Diese Gruppe der BesucherInnen kam meistens wegen eines GU-Projektes in das 'Internationale Literaturcafé' und blieb dort nur im Zeitraum des Projektes, also ein Semester.
Auch die KollegiatInnen ausländischer Herkunft wie auch die AussiedlerInnen haben nur selten deutsche FreundInnen. Unter den KollegiatInnen ausländischer Herkunft kommt es aber eher zu Kontakten als zwischen ihnen und den deutschen KollegiatInnen. Gegenseitige Ausgrenzung ist insbesondere unter KollegiatInnen kurdischer und türkischer Herkunft zu beobachten. Die AussiedlerInnen bleiben meistens unter sich in zwei Gruppen aufgeteilt: AussiedlerInnen aus der ehemaligen Sowjetunion und AussiedlerInnen aus Polen. Die Phänomene der Abgrenzung bzw. Ausgrenzung gehören zum Alltag des Oberstufen-Kollegs, in dem sich Menschen unterschiedlicher Kulturen treffen.
Die Abgrenzung der Minderheiten-Gruppen resultiert neben der gegenseitigen Ausschließung eben aus dem Integrationsdruck seitens der Aufnahmegesellschaft. Die Jugendlichen sind oft im Prozeß der Integration verunsichert und verwirrt, weil sie nur selten eine Akzeptanz ihrer Herkunftskultur erfahren. Die Nicht-Akzeptanz beginnt schon beim äußeren Aussehen, insbesondere beim 'Kopftuch' oder bei schwarzen Haaren und dunklen Augen. Allzu oft werden diese Jugendlichen mit stereotypen Bildern konfrontiert. Auf die BesucherInnen des 'Internationalen Literaturcafés' bezogen, schien es mir, als ob das 'Internationale Literaturcafé' durch das starre Stereotyp „türkisches Café" stigmatisiert wäre. Mehrere meiner GesprächspartnerInnen im Oberstufen-Kolleg assoziierten jedenfalls das 'Internationale Literaturcafé' mit dem „türkischen" Publikum, was auch für mehrere Grund genug war, nicht dorthin zu kommen. Dieses Stereotyp erzeugte viel Distanz gegenüber dem 'Internationalen Literaturcafé'. Aus meinen Beobachtungen und Gesprächen mit Jugendlichen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft ergibt sich also, daß die ethnischen Gruppen sehr wenig voneinander wissen, was schließlich zu nicht adäquaten Fremdwahrnehmungen und zu gegenseitigen Ausgrenzungen und Konflikten führen kann.
Die Konzentration auf die ethnischen Gruppen ergibt sich meines Erachtens

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

auch aus dem Grund, daß es in der Didaktik und Methodik zu wenig Unterrichtsinhalte gibt, die auch Inhalte der Herkunftskulturen berücksichtigen. Diese fremdkulturellen Inhalte werden zwar am Oberstufen-Kolleg von manchen Lehrenden aufgegriffen und erprobt, sie sind jedoch noch keine Selbstverständlichkeit geworden.

Unter den unterschiedlichen ethnischen Gruppen am Oberstufen-Kolleg gibt es verschiedene Formen der Kommunikation. Auf der einen Seite ist hier eine gute Verständigung zu nennen, die eher unter Jugendlichen mit ausländischer Herkunft entsteht (außer den Gruppen mit kurdischem und türkischem kulturellen Hintergrund) und nur in einzelnen Fällen zwischen einheimischen deutschen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft bzw. AussiedlerInnen zu beobachten ist; auf der anderen Seite sind Konflikte und sogar Gewalt zu erwähnen, die sich überwiegend zwischen Jugendlichen kurdischer und türkischer Herkunft abspielen. Diese sind oft durch die politische Situation in der Türkei (Diskriminierung der Kurden in der Türkei) bzw. durch die unterschiedlichen religiösen Überzeugungen (Aleviten und Sunniten) wie auch durch die deutsch-türkische Politik und den Einfluß der türkischen Medien in Deutschland ausgelöst. In der Mitte ist die Neutralität bzw. Gleichgültigkeit plaziert, die oft aus Desinteresse gegenüber VertreterInnen anderer Kulturen bzw. aus Unkenntnis ihrer kulturellen Hintergründe resultiert.

Prämissen für die Integration

In der Situation der multikulturellen Schülerschaft steht die Pädagogik vor neuen Überlegungen zur Integration und zum Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität.

Um dieser Wirklichkeit gerecht zu werden, bedarf es neuer pädagogischer Konzepte, die die kulturellen Hintergründe und die spezifischen Interessen und Bedürfnisse der veränderten Schülerpopulation nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern in Unterrichtsmaterialien und Methodik wirksamer ansprechen.

Dabei darf *Integration* nicht mehr als *Assimilation* der Jugendlichen mit nicht-deutschem Hintergrund gesehen werden. Vielmehr hat die Schule die externen Integrationserwartungen, besonders die Identitätsansprüche der SchülerInnen zu berücksichtigen und zu akzeptieren.

In der Jugendphase sind alle Jugendlichen auf der Suche nach eigener Identität. In einer multikulturellen Gesellschaft, in der viele Kulturen mit oder nebeneinander leben, wird der kulturelle Hintergrund oft bewußt erlebt. Der

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

kulturellen Identität liegt ein dynamischer *Kulturbegriff* zugrunde, der den gesamten Lebenszusammenhang einer bestimmten Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe erfaßt, d.h.

„die Gesamtheit ihrer Lebensformen, Leitvorstellungen und ihrer durch menschliche Aktivitäten geformten Lebensbedingungen, unter Berücksichtigung von Kraft und Richtung ihrer gesellschaftlichen Bewegung".[19]

Dies betrifft auch die AussiedlerInnen.

Die Teilhabe an und die Eingebundenheit des einzelnen in die so verstandene Kultur wird in Form einer *kulturellen Identität* zum Ausdruck gebracht.[20]

„Der einzelne erfährt sich selbst ja nicht nur in der Auseinandersetzung mit anderen, sondern auch in seiner kulturellen Ausstattung mit einer bestimmten Sprache, mit bestimmten Überlieferungen, bestimmten Eigenheiten der materiellen Kultur, mit Normen und Werten."[21]

Die Erfahrungen des eigenen Selbst sind eingebunden in die Einstellungen, Überzeugungen, Weltbilder und Wertesysteme der *eigenen* Kultur und Gesellschaft. Deshalb zeigen Jugendliche in einer multikulturellen Gesellschaft, in der sie mit mehreren Kulturen konfrontiert sind, daß sie auch ihre Räume brauchen, um zuerst 'eigene' Selbstakzeptanz entwickeln und ihre kulturelle Identität sichern zu können. Erst wenn sie dort ihre kulturelle Identität gefestigt haben, können sie sich auf interkulturelle und interreligiöse Kommunikation einlassen.[22] Die kulturelle Identität der Jugendlichen, die in Deutschland leben, beinhaltet auch Aspekte aus anderen Kulturen und sollte daher auch einen Zugang zu anderen Kulturen unterstützen, gleichgültig, welche Kultur die primär erlebte ist.

Da „Kultur immer eine Art der Lebensbewältigung ist, die sehr viel mit äußeren, mit ökonomischen und sozialen Bedingungen zu tun hat, die folglich auch nicht unveränderlich ist, sondern auf Veränderungen mit Veränderungen reagiert"[23], sind die eigenen Einstellungen, Werte usw., die die eigene Identität bilden, nicht statisch, sondern lassen sich modulieren. Sie lassen veränderte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster entstehen; Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen ändern sich.

Außer den internen kulturspezifischen Aspekten der Bildung der Gruppen, wie beispielsweise gemeinsame Herkunft, Sprache, Religion, politische und religiöse Überzeugungen und Einstellungen, spielen also

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

die externen Aspekte eine relevante Rolle, insbesondere die sozial-politische Benachteiligung der MigrantInnen in Deutschland.
Politische und soziale Ungleichheit der ausländischen MitbürgerInnen in Deutschland betrifft auch die KollegiatInnen, die nicht deutscher Herkunft sind, und schafft somit eine Barriere zur 'Integration'. Selbst durch den gesellschaftlichen Status *„Ausländer"* wird den Jugendlichen ausländischer Herkunft (mit oder ohne deutschen Paß) vermittelt, daß sie in Deutschland Fremde sind und nicht der bundesrepublikanischen Gesellschaft angehören.[24]
Für Dragica (Kollegiatin mazedonischer Herkunft), eine meiner ProbandInnen, löst selbst der Begriff „Ausländer" ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit aus:

„Bei uns gibt's das Wort 'Ausländer' nicht. Ich finde das völlig verrückt in Deutschland. So Ausländer."

Aus meinen Beobachtungen und Erfahrungen am Oberstufen-Kolleg und insbesondere im 'Internationalen Literaturcafé' geht hervor, daß Jugendliche, die nicht in Deutschland in einer deutschen Familie mit konventionellen Traditionen geboren und aufgewachsen sind, als 'Ausländer' wahrgenommen werden. Bei KollegiatInnen und Lehrenden sind z.B. die Termini 'Türken', 'Kurden' im alltäglichen Gebrauch üblich und prägen die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Jugendlichen als 'Ausländer' ein. Diese Fremdwahrnehmung der Jugendlichen mit ausländischer Herkunft ist in der Mehrheitsgesellschaft nicht selten auch mit negativen Konnotationen, sozialer Abstufung und Diskriminierung verbunden. Auch wenn sich KollegiatInnen ausländischer Herkunft am OS nicht diskriminiert fühlen, sind sie oft durch die in ihrem Alltag erlebten Diskriminierungen vorbelastet. Teilweise ist eine negative Fremdwahrnehmung der KollegiatInnen auch am OS existent. Leider wird davon abgesehen, daß die meisten Jugendlichen türkischer bzw. kurdischer Herkunft in Deutschland geboren sind, den deutschen Paß besitzen und besser deutsch als türkisch oder kurdisch sprechen. Außerdem besuchen sie eine deutsche Bildungseinrichtung und gestalten ihren Alltag in Deutschland, wo sie sich auch an hiesigen Normen und Regeln orientieren. Die nicht angemessene Begrifflichkeit führt letztendlich zur Ausschließung und zur Abgrenzung der KollegiatInnen, die als 'Ausländer' definiert werden. Denn

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

„das 'Ausländersein' impliziert die Nicht-Zugehörigkeit zur sozialen Majorität des Staates. Wenn das 'Ausländersein' die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe bedeutet, die in der Wertschätzung der Inländer eine der hinteren Positionen annimmt, wird die Realität des 'Ausländerseins' zum sozialen Stigma. Aus der gesellschaftlichen Ablehnung und der Position einer diskriminierten Minderheit erwachsen Zugehörigkeitskonflikte sowie Status- und Selbstwertprobleme, die eine kontinuierliche Identitätsentwicklung behindern. Gerade Türken erfahren in der Bundesrepublik Deutschland soziale Diskriminierung, insbesondere Türken werden mit negativen Attribuierungen diskreditiert. Ausländerfeindlichkeit ist in erster Linie Türkenfeindlichkeit, soziale Deskreditierung durch Belegung mit Sozialisationsdefiziten, kultureller Rückständigkeit und stereotypen Vorurteilen betrifft hauptsächlich die türkische Bevölkerung. Türken sind in unserer Gesellschaft aufgrund ihrer sozialen Marginalität stigmatisiert, soziale Deprivation ist ihre alltägliche Erfahrung und Situation in ihrem Leben in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Gaitanides 1983)."[25]

Ich frage mich: Wie sollten sich Jugendliche nicht-deutscher Herkunft bzw. die AussiedlerInnen unter diesen ungünstigen sozial-politischen Gegebenheiten integrieren?

Im ersten Schritt, der diese Jugendlichen vor Ausgrenzung bzw. Abschiebung in die benachteiligte Gruppe der 'Ausländer' schützen und ihnen somit den Weg zur Integration eröffnen könnte, sollte man bei dem Begriff 'Ausländer' anfangen. Bis jetzt gibt es in der Literatur des Problems nur einige Versuche, die Termini neu zu bestimmen. Es gibt den Ausdruck 'Inländische Ausländer', der Jugendliche der zweiten bzw. dritten Generation in Deutschland definiert.[26] Paul Mecheril und Thomas Teo nennen Menschen, die in Deutschland leben und doch keine konventionelle 'deutsche Geschichte' aufweisen, **'Andere Deutsche'**.[27] Für Ulrich Schoen sind es **'Brückenmenschen'**, das heißt Menschen, die durch ihr Leben Brücken zwischen unterschiedlichen Welten herstellen.[28]

Einen einheitlichen Begriff für:

– Jugendliche der 2. Generation, die zwar in Deutschland geboren und

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

aufgewachsen sind, aber aufgrund ihres Aussehens von der Öffentlichkeit als Fremde angesehen werden, z.B. als Türken,
- Jugendliche der 2. Generation, die ihre Sozialisation in ihrem Herkunftsland begonnen haben und erst später nach Deutschland gekommen sind,
- Jugendliche nicht-deutscher Herkunft, die als Flüchtlinge bzw. AustausschülerInnen nach Deutschland gekommen sind,
- Jugendliche, die aus kulturell heterogenen Partnerschaften stammen,
- MigrantInnen nicht-deutscher Herkunft, die mit deutschen Ehepartnern zusammenleben,
- AussiedlerInnen, die zwar ihre deutsche Abstammung nachweisen können, jedoch aus anderen Kulturkreisen emigriert bzw. von ihren Eltern nach Deutschland mitgenommen worden sind,

gibt es nicht. Ich übernehme in diesem Beitrag die Begriffe 'Andere Deutsche' und 'Brückenmenschen' für sie.

Die 'Anderen Deutschen' bzw. 'Brückenmenschen' am Oberstufen-Kolleg befinden sich in einer spezifischen Situation, in der sie ihren kulturellen Hintergrund, den man nicht ignorieren darf, mit den Realitäten der bundesrepublikanischen Gesellschaft verbinden müssen. Sie müssen eine Balance zwischen zwei oder mehreren Kulturen bzw. Welten, in denen sie leben, herstellen, damit sie als gleichberechtigte MitkollegiatInnen in der multikulturellen Gesellschaft des OS auftreten können. Es ist allerdings eine anstrengende Arbeit, die sie täglich leisten, und diese Arbeit wird nur von einzelnen einheimischen Deutschen (auch Lehrenden und KollegiatInnen) als solche eingeschätzt. Leider habe ich den Eindruck, daß die 'Brückenmenschen' dort einem Assimilationsdruck ausgeliefert sind, wo etwa Integrationskonzeptionen der 70er Jahre als Prämissen der Integration immer noch zu gelten scheinen. Denn es reicht nur, daß sich die 'Brückenmenschen' ihren ethnischen Kreisen anschließen, z.B. Frauen mit Kopftuch, oder in ihrer Muttersprache kommunizieren, schon werden sie mit kritischen Blicken konfrontiert und nicht selten negativer Kritik ausgesetzt. Dabei suchen die 'Brückenmenschen' nach Kontinuität in ihrer sprachlichen, kognitiven und psychosozialen Entwicklung, die es voraussetzt, eine Brücke zwischen kulturellen Welten, Religionen, Sprachen etc. zu schlagen.

Die Herkunftskultur spielt bei der Identitätsfindung der „Anderen Deutschen" eine wesentliche Rolle. Selbst das Bedürfnis dieser Jugendlichen, in der Herkunftssprache zu kommunizieren, müßte mehr

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Verständnis seitens der Lehrenden und der einheimischen KollegiatInnen finden, denn manche Jugendliche ausländischer Herkunft (das betrifft auch AussiedlerInnen) können sich über bestimmte Situationen, Probleme, Gedanken und insbesondere Gefühle am besten in ihrer Muttersprache ausdrücken. Dies betonen und beweisen in ihrem Sprachverhalten die „Brückenmenschen" am Oberstufen-Kolleg. Bemerkenswert ist hierzu die Antwort einer türkischen Kollegiatin bzw. eines türkischen Kollegiaten, die ich aus dem Heft entnehme, das ich im 'Internationalen Literaturcafé' für das Schreiben von Gedichten, Gedanken, Kurzgeschichten etc. auslegte (Heft: Gedichte, Gedanken, Kurzgeschichten, „Internationales Literaturcafé", 1996/97).
Eine deutsche KollegiatIn stellt in diesem Heft folgende Frage:
„Fast alles, das Ihr schreibt ist auf türkisch! Warum? Auf deutsch können mehr Leute Eure Gedanken, Gedichte, etc. lesen und verstehen und Euch vielleicht bei Problemen helfen! Na, wie wär's?"
Die Antwort lautet:
„Meine Probleme gehen nur mich an und, wenn du unbedingt etwas verstehen willst, warum lernst du kein türkisch?"
In dieser Aussage wird es deutlich, daß nicht nur die Sprache selbst, sondern auch der sprachliche Hintergrund der „lingua prima" eine bedeutende Rolle in der Kommunikation spielt. In der Diskussion über diese Aussage im 'Internationalen Literaturcafé' haben die meisten deutschen Jugendlichen den Anspruch auf Äußerungen in Deutsch erhoben und waren darüber empört, wenn im Heft auf Türkisch oder Russisch geschrieben wurde. Sie brachten solche Argumente wie: „Die 'Türken'/'Russen' sollten auf Deutsch schreiben, schließlich leben sie in Deutschland und sollten sich integrieren; jeder soll verstehen, was sie schreiben." Dabei wird oft übersehen, daß man z.B. Gedichte schlecht übersetzen kann. Und ich habe in diesem Heft beispielsweise mehrere Gedichte auf Russisch gelesen. Warum haben die anderen etwas dagegen? Warum erwarten sie bei den „Anderen Deutschen" eine Entwurzelung aus der von ihnen mitgebrachten Kultur, die doch eine Bereicherung ist? Die andere Kultur wird aber eher als Bedrohung aufgefaßt insbesondere dann, wenn sie für die meisten doch fremd bleibt.
Felicja Maria Slawatycka[29] behauptet in ihrer Untersuchung zur Identität und Integration jugendlicher AussiedlerInnen aus Polen, daß man einem Kulturschock, einer Identitätsverwirrung oder einer Desintegration nur durch die Sicherung der Kontinuität in der sprachlichen, kognitiven und

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

psychosozialen Entwicklung entgegenwirken kann.
In ihrer Studie geht sie davon aus, daß die „lingua prima" bei den jugendlichen AussiedlerInnen die Kontinuität der psychischen, kognitiven und emotionalen Entwicklung sichert.
„Diese Kontinuität ist gleichzeitig die Basis für Ich-Identitätsentwicklung, weil die Sprache entscheidender Faktor für die Identitätsfindung ist."[30]
Fühlen sich die „Anderen Deutschen" aufgrund dessen abgelehnt, daß sie in ihren Gruppen in der Muttersprache kommunizieren, besteht die Gefahr, daß sie in ihren eigenen ethnischen Kreisen bleiben, weil sie sonst nirgendwo Akzeptanz und Halt zu finden glauben. Diese Tendenzen sind allerdings nicht nur im OS zu beobachten.[31]
Die Tatsache, daß sich KollegiatInnen türkischer bzw. kurdischer Herkunft in ihren Gruppen aufhalten und in der zurückliegenden Zeit mehrheitlich das 'Internationale Literaturcafé' besuchten, ist nicht unbedingt ein Zeichen einer von ihnen gewollten Abgrenzung.
Die 'Anderen Deutschen' streben nach einer Integration, ohne daß sie die kulturellen Werte ihrer Herkunftskultur aufgeben müßten. Ihre Herkunftskultur oder eben ein Konstrukt der primären Kultur, das sich in der Sozialisation in ihrem Familienkreis prägte und weiterhin prägt, können sie nicht verleugnen. Sie empfinden sie einerseits als eine Bereicherung, und sie bildet einen Teil ihrer eigenen Identität; andererseits aber als Belastung, insbesondere dann, wenn sie aufgrund der Herkunft ausgegrenzt werden oder wenn sie den Erwartungen der Familie und der Aufnahmegesellschaft nicht gleichzeitig gerecht werden können.
Um sich in der Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, brauchen sie von ihr erst einmal anstatt der Ablehnung als 'Ausländer' eben die Akzeptanz und das Gefühl der Zugehörigkeit. Werden sie aus der Mehrheitsgesellschaft als gleichwertige MitbürgerInnen ausgeschlossen, ziehen sie sich in ihre ethnischen Kreise zurück. Denn Nicht-Akzeptanz und Diskriminierung führen dazu, daß die Jugendlichen ihren Halt und ihre Identität in ihren ethnischen Gruppierungen suchen[32].
Wenn die Schülerschaft kulturell heterogen zusammengesetzt ist, muß man auch mit Konflikten rechnen. Die Jugendlichen selbst, auch wenn sie nicht unmittelbar mit der politischen Situation ihres Herkunftlandes konfrontiert sind (hier z.B. Jugendliche kurdischer und türkischer Herkunft), wenn sie in Deutschland leben, sind von den politischen Geschehnissen ihres Herkunftlandes jedoch nicht frei. Sie beschäftigen

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

sich verständlicherweise mit der politischen Lage ihres Herkunftslands und fühlen sich oft mit den Problemen alleingelassen. Die Schule sollte sich für einen Dialog zwischen den ethnischen Gruppierungen einsetzen und gemeinsam nach Lösungsstrategien der Probleme suchen, denn die Jugendlichen selbst sind ohne externe Hilfe seitens der Schule nicht imstande, eine auf Respekt und Toleranz basierende Kommunikation untereinander herzustellen. Ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung ist oft durch Stereotype vorbelastet, die die auf Verständigung basierende Kommunikation verhindern und gar zu Konflikten führen können. Eine wichtige Aufgabe der multikulturellen Schule ist, 'das Eigene' bei den SchülerInnen im Bild 'der Fremde/des Fremden' zu relativieren, Konflikte nicht zu meiden, sondern die SchülerInnen dazu zu befähigen, ihre Positionen zur Sprache zu bringen, zu diskutieren und gemeinsam nach möglichen Lösungsstrategien zu suchen. Nach Auernheimer gehört neben der Dimension der interkulturellen Bereicherung auch die Dimension der Konfliktbearbeitung zur interkulturellen Erziehung, „wenngleich sie oft weniger deutlich akzentuiert wird".[33]

Die SchülerInnen sollten die Kompetenz erlernen, andere Kulturen zu achten und zu respektieren. Über diese Kompetenzen sollten allerdings die Lehrenden verfügen und diese spätestens in ihrem Studium erwerben, denn nur dann können sie mit einer ethnisch heterogenen Gruppe zusammenarbeiten. Es ist relevant, daß sie sich der sozio-kulturellen Hintergründe der SchülerInnen bewußt werden und diese in der Methodik und Didaktik berücksichtigen. Erwarten die Lehrenden Assimilation bei der kulturell heterogen zusammengesetzten Schülerschaft, besteht die Gefahr, daß sie Enttäuschungen im Prozeß ihrer Integration erfahren.

Neue Integrationskonzepte sollten nicht von Minderheiten ausgehen, sondern von einer Vielfalt unterschiedlicher Kulturen. Dabei sollte der Begriff 'interkulturell' ein fester Bestandteil der Integration sein. Der Begriff interkulturell impliziert einen qualitativen und dynamischen Aspekt. Das *inter* eröffnet in seiner Bedeutung des *zwischen* und *miteinander*[34] die Perspektive eines wechselseitigen Aufeinanderbezogenseins verschiedener kultureller Kontexte und die Vorstellung eines Prozesses, der aus diesem Aufeinanderbezogensein resultiert. Eine wichtige Voraussetzung für die Integration der Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen wäre, ihre kulturellen Potentiale zu berücksichtigen und diese als eine

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Entwicklungschance anzuerkennen und nicht als Bedrohung zu deuten.

> „Die Integration in die deutsche Gesellschaft und die Erhaltung der kulturellen und nationalen Identität können nicht als Widersprüche formuliert werden."[35]

In Anlehnung an Boos-Nünning meine ich - und dies ist mein Eindruck aus den Interviews zur„Interkulturellen Kommunikation bei Jugendlichen unterschiedlicher Herkunftskulturen am Oberstufen-Kolleg": Jugendliche ausländischer Herkunft haben keine Identität als Türken, Polen, Russen etc. Das bedeutet, daß sie lernen müssen, die Normen der Bundesrepublik und die des Heimatlandes miteinander zu verbinden bzw. voneinander abzugrenzen und situationsspezifisch sinngemäß anzuwenden. Diese Fähigkeit setzt die Entwicklung einer Identität voraus, in der sich Elemente der Migrantenkultur, wie z.B. Traditionen, Normen und Werte der Herkunftsländer, mit Elementen der deutschen Kultur vermischen, wie sie ebenfalls über die ausländische Familie, aber auch über deutsche Peergroups, die deutsche Umwelt, Massenmedien und Schule vermittelt werden. Das Leben in zwei oder mehreren Kulturen sollte als eine hohe Leistung anerkannt werden, denn es beansprucht einen ständigen Sichtwechsel bzw. eine Verbindung der unterschiedlichen Welten. Deswegen sollten die kulturellen Potentiale den Jugendlichen in einer multikulturellen Gesellschaft nicht als Störfaktoren für die Integration, sondern als positive und produktive Aspekte für die Integration vermittelt und bewußt gemacht werden.
Ergebnisse pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen türkischer Herkunft, wie z.B. die von Boos-Nünning, zeigen, daß sich für ausländische Jugendliche Anpassung nicht auszahlt: Weder bei Übernahme der deutschen Staatsbürgerschaft noch durch die Unterwerfung unter die deutschen Vorstellungen können Jugendliche es schaffen, in der deutschen Gesellschaft akzeptiert zu werden, solange es zugelassen ist, daß sie als Ausländer diskriminiert werden. Boos-Nünning ist der Meinung, daß nicht Anpassung zu fordern sei, sondern es müssen Lebenschancen für diejenigen geboten werden, die ihre eigene (Migranten-)Kultur einbringen wollen.[36]

> „In der Schule wie auch in der Gesellschaft darf nicht Assimilation erzwungen werden, sondern es müssen Hilfen zur Verfügung

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

gestellt werden, den nationalen und kulturellen Hintergrund zu wahren."[37]

Diese Forderung möchte ich als Prämisse für die Integration betonen.
Ein wichtiger Aspekt, der die Integration beeinflußt, ist auch die Zukunftsperspektive. Aufgrund rechtlicher und sozialer Unsicherheiten, erlebter Stigmatisierung, Diskriminierung und steigender Ausländerfeindlichkeit entwickelt sich bei Jugendlichen ausländischer Herkunft eine Rückorientierung auf das Herkunftsland. Vor allem die Orientierung auf eine Zukunft im Herkunftsland verhindert eine Integration in die deutsche Gesellschaft.[38]
Nach Hohmann darf Integration nicht mehr einseitig als AusländerInnen-Integration betrachtet werden, sondern sie muß auch Anforderungen an die Einheimischen stellen.

„Integration wirkt 'kränkend' (Groß 1974), wenn nicht gleichzeitig auch die Aufnahmegesellschaft den durch Migration eingeleiteten Wandel wahrnimmt und bereit ist, daraus die Konsequenzen für die Erziehung der eigenen Kinder zu ziehen. Die interkulturelle Erziehung geht davon aus, daß sich die deutsche Schule, die deutsche Pädagogik dieser Herausforderung stellen muß. Das bedeutet zunächst, Voraussetzung dafür zu schaffen, daß Ausländer und Deutsche gemeinsam leben sowie miteinander und voneinander lernen können. Die interkulturelle Erziehung thematisiert die Aufgaben, die ihr daraus erwachsen, in der Forderung nach Toleranz und wechselseitiger Verständnisbereitschaft, in der Ablehnung von Ethnozentrismus und der Forderung nach einer entsprechenden kritischen Revision der Lerninhalte, die der multikulturellen Lebenswelt Rechnung trägt."[39]

Auch wenn die Schülerschaft homogen zusammengesetzt ist, sollten interkulturelle Lerninhalte ihren sicheren Platz in der Didaktik bekommen. Selbst- und Fremdwahrnehmung sollten aufbauend auf gegenseitigem Respekt und Toleranz gegenüber allen Kulturen geübt werden, z.B. durch den SchülerInnenaustausch, denn die wirtschaftliche, politische und soziale Verflechtung im heutigen Europa bedarf interkultureller Kompetenzen in Begegnung unterschiedlicher Kulturen. Interkulturelle Kompetenz ist zugleich eine wesentliche Qualifikation

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

für ein möglichst konfliktfreies Leben unter Menschen verschiedener kultureller Herkunft und Identität in einer multikulturellen Gemeinschaft. Für die Schule heißt dies nichts anderes als die Verwirklichung von allgemeinen pädagogischen Grundsätzen wie:[40]

- Achtung und Respekt vor kulturellen Leistung anderer;
- demokratische Gleichberechtigung für alle, unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit;
- Mitwirkung aller in einer Gemeinschaft lebenden Menschen bei der Gestaltung des gemeinsamen Lebens.

Die Erziehung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zu interkultureller Interaktion/Kommunikation sind in den Schulgesetzen mehrerer Länder der Bundesrepublik ausdrücklich als verbindliche Aufgabe formuliert.[41]

Anzumerken ist, daß die Möglichkeiten der Schule, interkulturelle Kompetenz zu formen und die Fähigkeit zu entwickeln, mit den Konflikten zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen umzugehen, von den Rahmenbedingungen des Staates abhängig sind. Daher ist es die gesellschaftliche Aufgabe des Staates/der Staaten, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, die vielschichtigen Ursachen von Grundkonflikten in der Gesellschaft zu berücksichtigen und positive Lösungen durch gleichberechtigte Politik zu fördern. Bis jetzt hat der Staat diese Aufgabe nicht entschlossen genug angenommen. Er hat die Schule mit den dort zuerst aufgetretenen interkulturellen Problemen und Verwerfungen allein gelassen und ihr nur allzugern die Aufgabe des Heilens zugeschoben.[42] Es heißt: „Die Schule muß zu Toleranz erziehen", und ich möchte diese Aufgabe der Schule weiterhin betonen. Allerdings sind die politischen und sozialen Rahmenbedingungen für ein friedliches Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen in Deutschland von großer Relevanz. Die Schule ist keine 'Insel', auf der die Schülerschaft von der Beeinflussung durch den gesellschaftlich-politischen Kontext frei bleibt.

Kurs I: 12 h/w, z.B. Statistik oder Laborpraktikum

[1] Boos-Nünning, Ursula: *Deutsche und Zuw*anderer - Auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft? Vortrag an der Fachtagung Zusammenleben von Deutschen und Ausländern in Nordrhein-Westfalen, 24.November 1993, Düsseldorf.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

[2] Heitmeyer, Wilhelm, Müller, Joachim und Schröder, Helmut: ***Verlockender Fundamentalismus***, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997 (Untersuchungen über „Lebenssituation, Alltagserfahrungen und ihre Verarbeitungsformen bei türkischen Jugendlichen in Deutschland". Eine Kurzform der Studie ist unter dem Titel: „Desintegration und islamischer Fundamentalismus" in der Beilage *Aus Politik und Zeitgeschichte* zu ***Parlament*** vom 7.2.1997 erschienen).

[3] Ebd.

[4] Kalpaka, Annita & Räthzel, Nora (Hrsg.): ***Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein***. Mundo Verlag, Leer 1990, S. 56.

[5] Vgl. Esser, Hartmut: ***Aspekte der Wanderungssoziologie***, Darmstadt 1980.

[6] Arin, Cihan: „Die nationale Identität ist für den Alltag ohne Gebrauchswert". In: ***Frankfurter Rundschau*** vom 24.09.1983, S.14.

[7] Demirkan, Renan: „Respekt statt Integration". In: ***Der Spiegel***, Nr. 16/1997 vom 14.4.1997, S. 80-81. Renan Demirkan wurde 1955 in Ankara geboren und ist mit sieben Jahren nach Deutschland gekommen. Sie studierte Wirtschaftswissenschaften und Politologie und absolvierte daraufhin ein Musik- und Theaterstudium.

[8] Vgl. Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder Helmut: ***Verlockender Fundamentalismus***, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1997.

[9] Micksch, Jürgen: *Die Zukunft des Zusammenlebens von Deutschen und Ausländern. Realisierung einer multiethnischen Gesellschaft aus der Sicht der Kirchen.* In: ***Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Bilanz und Perspektiven***. Deutsches Jugendinstitut e.V., Alleinauslieferung: Juventa Verlag, Weinheim und München 1987, S.63.

[10] Zitiert nach Kalpaka, Annita & Räthzel, Nora (Hrsg), a.a.O., S. 46-47.

[11] Göhring, Heinz: *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation*. In: ***Fremdsprache Deutsch*** 1. (Hrsg.) Alois Wierlacher. München 1980, S. 72.

[12] Vgl. Nietzsche, Friedrich: *Wo Rassen gemischt sind, der Quell großer Kultur*. In: Nietzsche, Friedrich: ***Sämtliche Werke***, Kritische Studienausgabe (Hrsg. von G. Colli/M. Montinari), Bd. 12, München 1980, S. 153.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

[13] Die Daten stammen aus: ***Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden: Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II.*** (Hrsg.) Ludwig Huber und Anne Wenzel. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg, 1996, S. 2.

[14] Gemeint sind Jugendliche der 2. Generation, die in Deutschland geboren sind bzw. erst später als GastarbeiterInnen-Kinder nachgekommen sind und zur Zeit keine deutsche Staatsbürgerschaft haben, sowie alle anderen Jugendlichen, die sich mit einem ausländischen Paß ausweisen. Aussiedlerjugendliche sind hier nicht mit eingeschlossen, denn sie können sich mit dem deutschen Paß ausweisen.

[15] Siehe Tabelle 2.

[16] Die Daten beziehen sich auf den Zeitraum 1994-1996.

[17] Es gibt keine Daten zu der Aufnahme der KollegiatInnengruppe von Aussiedlerinnen und Aussiedlern, denn sie können sich mit dem deutschen Paß legitimieren und sind aufgrund dessen als Deutsche in die Daten einbezogen worden.

[18] Das Portrait Semras ist dem Beitrag beigefügt.

[19] Thum, Bernd: Einleitung. In: ***Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder***. Hrsg. von Bernd Thum. - München: Iudicium, 1985.

[20] Albrecht, Corina: ***Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge*** hrsg. von Yves Bizeul, Ulrich Bliesener, Marek Prawda. Weinheim: Beltz Verlag, 1997, S. 120.

[21] Bausinger, Hermann: ***Kulturelle Identität - Schlagwort und Wirklichkeit. In: Migration und Menschenwürde. Fakten, Analysen und ethische Kriterien*** hrsg. von Klaus Barwig, D. Mieth. - Mainz: Matthias-Grünewald-Verl., 1987, S. 85.

[22] Siehe auch: Schweizer, Friedrich: *Welche Identität kann in einer multikulturellen Situation noch Ziel für personale Entwicklungen sein? Fragen und Anregungen zur Diskussion.* In: ***Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums*** [Hrsg. von Peter Schreiner]. Münster, 1994.

[23] Bausinger, Hermann, a.a.O., S. 90.

[24] Vgl. Hoffmann, Lutz: *Der Einfluß völkischer Integrationsvorstellungen auf die Identitätsentwürfe von*

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Zuwanderern. In: ***Die bedrängte Toleranz: Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt*** / hrsg. von Wilhelm Heitmeyer ... . - Frankfurt am Main: Suhrkamp , 1996, S. 241-259. Vgl. auch Heckmann, Friedrich: ***Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen***. Stuttgart: Enke, 1992, S. 74-95.

[25] Hoffmann, Klaus: ***Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche 'soziale' und 'persönliche' Identität ausbalancieren***. Bielefeld : Böllert, KT-Verl. , 1990, S. 200. Siehe auch Heckmann, Friedrich, a.a.O., S. 236-241, Gaitanides, St.: ***Sozialstruktur und „Ausländerproblem". Soziokulturelle Aspekte der Marginalisierung von Ausländern der ersten und zweiten Generation.*** München 1983.

[26] Den Begriff 'Inländische Ausländer' entnehme ich aus Bielefeld, Uli: ***Inländische Ausländer. Zum gesellschaftlichen Bewußtsein türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik.*** Frankfurt: Campus-Verl., 1988.

[27] ***Andere Deutsche: Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*** / hrsg. von Paul Mecheril und Thomas Teo. Berlin: Dietz, 1994.

[28] Schoen, Ulrich: ***Bi-Identität***, Zürich: Walter, 1996.

[29] Siawatycka, Felicja Maria: ***Polnisch-Literatur-Unterricht. Identität und Integration - Bremer Modell.*** - Frankfurt am Main [u.a.]: Lang , 1991, S.560.

[30] a.a.O. S. 39.

[31] Siehe neuere Untersuchungen von Heitmeyer, Müller, Schröder, Boos-Nünning.

[32] Siehe auch: Tertilt, Hermann: ***Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande***. - Frankfurt am Main: Suhrkamp , 1996 .

[33] Auernheimer, Georg ***Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher***. Frankfurt: Campus Verlag, 1988, S. 16.

[34] Vgl. Wierlacher, Alois: *Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik*. In: ***Dokumentation des Symposiums Interkulturelle Deutschstudien - Methoden, Möglichkeiten und Modelle***, Takayama (Japan) 1990 / hrsg. von Kenichi Mishima und Hikaru Tsuji. München: Iudicium, 1992, S.181.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

[35] Boos-Nünning, Ursula: *Ergebnisse pädagogischer Arbeit mit türkischen Jugendlichen und Forderungen für eine multinationale und interkulturelle Erziehung und Förderung.* In: ***In der Fremde zu Haus***. Hrsg. von Peter Wittemann. Aktion Jugendschutz (Ajs). Stuttgart, Landesarbeitsstelle Baden -Württemberg, 1984, S.41.

[36] Ebd., S. 41.

[37] Ebd., S. 40.

[38] Ebd., S. 41.

[39] Hohmann, Manfred: „Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Bestandsaufnahme". In: ***Ausländer in Schule und Kindergarten*** 4/ 1983.

[40] Zitiert nach Bliesener, Ulrich: *Interkulturelles Lernen: eine pädagogische Notwendigkeit und Chance.* In: ***Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge*** / hrsg. von Yves Bizeul, Ulrich Bliesener, Marek Prawda. Weinheim: Beltz Verlag, 1997, S. 219.

[41] Vgl.:

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG) i. d. F. vom 2.8.1990 (GVBl. für Schleswig-Holstein S. 451)
§ 4 Bildungs- und Erziehungsziele
Abs. 4 Satz 1: Die Schule soll die Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit fördern.

Hessisches Schulgesetz vom 17.6.1992 (GVBl. für das Land Hessen S. 233)
§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule
Abs. 2: Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen ... andere Kulturen zu verstehen und somit zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten, ...

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) i. d. F. vom 27.9.1993 (Niedersächsisches GVBl. S. 383)
§ 2 Bildungsauftrag der Schule
Abs. 1 Satz 3: Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, ... den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben ...

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz -BbgSchulG) vom 12.4.1996 (GVBl. für das Land Brandenburg Teil I S. 102)
§ 4 Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung
Absatz 5: Bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen fördert die Schule insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ...
11. die eigene Kultur sowie andere Kulturen, auch innerhalb des eigenen Landes und des eigenen Umfeldes, zu verstehen und zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen und Völker beizutragen sowie für Würde und die Gleichheit aller Menschen einzutreten, ...

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) vom 15.5.1996 (GVBl. für Mecklenburg-Vorpommern S. 205)
§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule
Abs. 1 Satz 2: Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie zukünftigen Generationen zu tragen.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt i. d. F. vom 27.8.1996 (GVBl. für das Land Sachsen-Anhalt S. 281)
§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule
Abs. 2: In Erfüllung dieses Auftrages ist die Schule insbesondere gehalten, ... 8. die Schülerinnen und Schüler zu Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt und zur Völkerverständigung zu erziehen ...

[42] Vgl. Bliesener, Ulrich, a.a.O., S.218.

Anmerkungen

Albrecht, Corina: *Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität.* In: ***Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge*** / hrsg. von Yves Bizeul, Ulrich Bliesener, Marek Prawda. Weinheim: Beltz Verlag, 1997.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Arin, Cihan: *„Die nationale Identität ist für den Alltag ohne Gebrauchswert"*. In: ***Frankfurter Rundschau*** 24.09.1983
Auernheimer, Georg ***Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt***: Campus Verlag, 1988.
Bausinger, Hermann: *Kulturelle Identität - Schlagwort und Wirklichkeit.* In: ***Migration und Menschenwürde. Fakten, Analysen und ethische Kriterien*** / hrsg. von Klaus Barwig, D. Mieth. - Mainz : Matthias-Grünewald-Verl., 1987.
Bielefeld, Uli: ***Inländische Ausländer. Zum gesellschaftlichen Bewußtsein türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik***. Frankfurt: Campus-Verl., 1988.
Bliesener, Ulrich: *Interkulturelles Lernen: eine pädagogische Notwendigkeit und Chance.* In: ***Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge*** / hrsg. von Yves Bizeul, Ulrich Bliesener, Marek Prawda. Weinheim: Beltz Verlag, 1997.
Boos-Nünning, Ursula: *Deutsche und Zuwanderer - Auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft?* Vortrag an der Fachtagung *Zusammenleben von Deutschen und Ausländern in Nordrhein-Westfalen*, 24.November1993, Düsseldorf.
Boos-Nünning, Ursula: *Ergebnisse pädagogischer Arbeit mit türkischen Jugendlichen und Forderungen für eine multinationale und interkulturelle Erziehung und Förderung.* In***: In der Fremde zu Haus***. Herausgegeben von Peter Wittemann. Aktion Jugendschutz (Ajs). Stuttgart, Landesarbeitsstelle Baden-Württenberg, 1984.
Demirkan, Renan: „Respekt statt Integration". In: ***Der Spiegel***, Nr.16/ 1997 vom 14.4.1997, S. 80-81.
Esser, Hartmut: ***Aspekte der Wanderungssoziologie***, Darmstadt 1980.
Gaitanides, St.: ***Sozialstruktur und „Ausländerproblem". Soziokulturelle Aspekte der Marginalisierung von Ausländern der ersten und zweiten Generation***. München 1983.
Göhring, Heinz: *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation.* In: ***Fremdsprache Deutsch 1***. (Hrsg.) Alois Wierlacher. München 1980.
Heckmann, Friedrich: ***Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen.*** - Stuttgart: Enke, 1992.
Heitmeyer, Wilhelm; Müller, Joachim/Schröder, Helmut: ***Verlockender***

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Fundamentalismus : türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997 (Untersuchungen über 'Lebenssituation, Alltagserfahrungen und ihre Verarbeitungsformen bei türkischen Jugendlichen in Deutschland'. Eine Kurzform der Studie ist unter dem Titel: „Desintegration und islamischer Fundamentalismus" in der Beilage *Aus Politik und Zeitgeschichte* zu ***Parlament*** vom 7.2.1997 erschienen).

Hoffmann, Klaus: ***Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche 'soziale' und 'persönliche' Identität ausbalancieren.*** Bielefeld : Böllert, KT-Verl., 1990 .

Hoffmann, Lutz: *Der Einfluß völkischer Integrationsvorstellungen auf die Identitätsentwürfe von Zuwanderern.* In: ***Die bedrängte Toleranz: ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt*** / hrsg. von Wilhelm Heitmeyer. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

Hohmann, Manfred: „Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Bestandsaufnahme". In: ***Ausländer in Schule und Kindergarten*** 4/1983.

Huber, Ludwig und Wenzel, Anne (Hrsg.): *Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden": Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II.* Bielefeld: Oberstufen-Kolleg , 1996.

Kalpaka, Annita & Räthzel, Nora (Hrsg.): ***Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein***. Köln 1994.

Mecheril, Paul und Teo, Thomas (Hrsg.): ***Andere Deutsche: zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunf***t . Berlin : Dietz , 1994 .

Micksch, Jürgen: *Die Zukunft des Zusammenlebens von Deutschen und Ausländern. Realisierung einer multiethnischen Gesellschaft aus der Sicht der Kirchen.* In: ***Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Bilanz und Perspektiven. Deutsches Jugendinstitut*** (Hrsg.), Alleinauslieferung: Juventa Verlag, Weinheim und München 1987.

Nietzsche, Friedrich: *Wo Rassen gemischt sind, der Quell großer Kultur.* In: Nietzsche, Friedrich ***:Sämtliche Werke, Kritische Studienausgabe*** (Hrsg. von G. Colli/M. Montinari), Bd. 12, München, 1980.

Schoen, Ulrich: ***Bi-Identität***. Zürich: Walter, 1996.

Schweizer, Friedrich: *Welche Identität kann in einer multikulturellen Situation noch Ziel für personale Entwicklungen sein? Fragen und Anregungen zur Diskussion.* In: ***Identitätsbildung in multikultureller***

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. / [hrsg. von Peter Schreiner]. Münster, 1994.
Slawatycka, Felicja Maria: ***Polnisch-Literatur-Unterricht. Identität und Integration - Bremer Modell.*** Frankfurt am Main [u.a.]: Lang , 1991.
Tamborska, Danuta: *Rund um das „Internationale Literaturcafé".* Bericht vom 16.11.1996.
Tamborska, Danuta: *Rund um das Internationale Literaturcafé.* In: ***Einblicke 1995/96***, Bielefeld 1996.
Tertilt, Hermann: ***Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande.*** Frankfurt am Main : Suhrkamp , 1996 .
Thum, Bernd: *Einleitung.* In: ***Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder.*** / hrsg. von Bernd Thum . München : Iudicium, 1985 .
Wierlacher, Alois: *Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik.* In: : ***Dokumentation des Symposiums Interkulturelle Deutschstudien - Methoden, Möglichkeiten und Modelle***, Takayama, Japan 1990 / hrsg. von Kenichi Mishima und Hikaru Tsuji. München: Iudicium, 1992.

Semra

Semra ist Kollegiatin türkischer Herkunft. Sie immigrierte als dreijähriges Kind nach Deutschland und wuchs in türkisch-deutscher Umgebung auf. Ihr Vater lebte schon in Deutschland, bevor sie mit ihrer Mutter 1977 nachkam.
Semra hat keine Geschwister, und ihren Eltern liegt sehr daran, daß ihre Tochter eine gute Ausbildung und in Zukunft eine gute Arbeit bekommt.
Nachdem Semra eine deutsche Schule abgeschlossen hatte, wo sie viele deutsche und nicht-deutsche Kinder und Jugendliche kannte, begann sie im Schuljahr 1995/96 ihre weitere Ausbildung am Oberstufen-Kolleg. Sie wählte das Fach „Biologie" als Schwerpunkt, denn sie möchte später Biologie studieren, um an einer Universität in der Türkei einen Lehrstuhl als Biologin anzustreben.
Gleich zu Beginn ihrer Ausbildung im Oberstufen-Kolleg lernte ich Semra im „Internationalen Literaturcafé" kennen. Semra wirkte auf mich sehr selbstbewußt, was auf ihr Verhalten und ihre moderne, sportliche

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Kleidung zurückzuführen war.
Ihr selbstsicheres Auftreten äußerte sich auch in Gesprächen und im Umgang mit anderen KollegiatInnen. Sie war offen für neue Kontakte und lernte mehrere KollegiatInnen kennen.
Nach einer relativ kurzen Zeit (ca. einem Monat), seit Semra ihre Schulkarriere im OS begonnen hatte, konnte ich beobachten, daß sie sich immer öfter in den Pausen mit Kollegiatinnen türkischer Herkunft traf. Bereits nach einem halben Jahr stand ihre Freundinnengruppe fest, die aus vier muslimischen Mädchen bestand. Hinzu kam noch eine Aussiedlerin aus Rußland, die einen türkischen Freund (auch ein Kollegiat) hat. Alle ihre muslimischen Freundinnen tragen Kopftücher. Eines Tages und kurz vor dem Interview (ca. nach einem halben Jahr des OS-Besuchs) kam auch Semra „verschleiert" zur Schule. Sie war glücklich über ihre Entscheidung, das Kopftuch zu tragen, und freute sich sehr über die Möglichkeit, gleichgesinnte muslimische Freundinnen im OS getroffen zu haben.
Das Interview mit Semra fand am 22.02.1996 statt; Semra war zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt.
Seit dem Interview ist schon ein Jahr vergangen. Semra trägt immer noch das Kopftuch und trifft sich mit ihren Freundinnen regelmäßig im „Internationalen Literaturcafé".

Das Kopftuch als Ausdruck der Identität und religiöser Zugehörigkeit

Zu Beginn der Ausbildung im Oberstufen-Kolleg im Schuljahr 1995/96 lernte Semra mehrere Kollegiatinnen mit türkischem Hintergrund kennen. Innerhalb eines halben Jahres bildeten sich enge Freundschaften zwischen Semra und anderen muslimischen Frauen, die mit Kopfbedeckung zur Schule kamen. Semra verbrachte mit ihnen die Unterrichtspausen oder auch Freiblöcke. Eine enge Freundschaft entwickelte sich mit einer muslimischen Kollegiatin, mit der Semra die gleichen Kurse besucht.
Bereits nach einem halben Jahr der Begegnungen mit muslimischen Mädchen setzte auch Semra ein Kopftuch auf:

> *„Früher habe ich kein Kopftuch getragen, aber wir hatten trotzdem irgendwie eine Ebene. Vielleicht habe ich mich gefreut, die zu sehen und von denen Beistand zu bekommen. Obwohl sie nie gesagt haben: „So, jetzt trag mal ein Kopftuch". Das hat keine von denen gesagt. Aber ich fand das immer gut. Ich fand*

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

die mutig... Und ich habe mich zusammengerissen und habe gesagt: „Versuch's mal".

Ich hab... Früher hatte ich nicht so ein Gefühl... Ich hätte auch nicht gedacht, daß ich es mal haben werde, wenn ich mich selbständig dem Islam zuwende... es ist ein Gefühl von... von... ich weiß nicht... es ist besser als ohne Kopftuch. Die anderen, die haben dann irgendwie mehr Respekt vor dir. Wirklich, die Jungs, z.B., die haben.... die schauen zu dir ein bißchen so auf... als ohne Kopftuch, finde ich... man fühlt sich etwas wertvoller..."

Semra wurde in einer muslimischen Familie erzogen, so daß sie mit dem Islam aufwuchs. Auch ihre Eltern (besonders der Vater) hatten den Wunsch geäußert, daß Semra mit ihrem 14. Lebensjahr ein Kopftuch trägt:

„Als ich 14 war, haben sie mir schon mal gesagt: „Mach mal ein Kopftuch, das ist gut und so...., das gehört zur Religion". Aber ich habe gesagt: „Ich bin noch nicht bereit, ich möchte das noch nicht", und das haben sie akzeptiert. Sie haben gesagt: „Wenn Du bereit bist, machst Du das schon selber." Ja und jetzt bin ich bereit gewesen und jetzt habe ich selbst gemacht und die freuen sich natürlich."

Nun, im Alter von 21 Jahren, entschloß sich Semra für das Tragen des Kopftuchs.

Ihr Vater hat die Entscheidung Semras mit großer Freude aufgenommen, die Mutter blieb dagegen etwas reserviert, denn sie wünschte sich für ihre Tochter mehr Freiheiten, als sie selbst in ihrer eigenen Jugend hatte:

„Mein Vater freut sich mehr.... weil meine Mutter meint, ich wäre noch jung, und ich sollte meine Jugend ausleben und nicht sofort in den Zwang oder in ein Kopftuch, weil sie meint, ich könnte meine Jugend nicht so gut ausleben, weil sie früher im Dorf war und dann sofort geheiratet, als sie 17 war... meint sie, ich wollte auch ohne Kopftuch rumlaufen, mit Hose und mit Freunden zusammensein. „Was ich nicht hatte, sollst Du kriegen".... Aber mein Vater freut sich..."

Semra ist der Auffassung, daß „das Kopftuch" zum Islam gehört. Ihr Leben wird sie aber kaum durch das Tragen des Kopftuchs verändern:

„Nur weil ich jetzt ein Kopftuch trage, das heißt nicht, daß ich mein ganzes Leben umkremple... Es war früher so: ich bin nicht in die Disko gegangen, habe nicht geraucht, habe nicht

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

getrunken, also Alkohol getrunken... ja, ich habe früher auch nicht irgendwas mit Männern zu tun gehabt und jetzt habe ich erst recht nicht... Das heißt nicht.... früher habe ich alles gemacht; nur nachdem ich das Kopftuch trage, heißt es nicht jetzt: Auf einmal... darfst Du das nicht mehr. Ich hab's früher nicht gemacht..."

Das Tragen des Kopftuchs brachte für Semra dennoch Veränderungen mit sich. Sie fühlte sich in ihrer Religion sicherer als je zuvor. Eine Bestätigung und den Halt geben ihr auch ihre muslimischen Freundinnen, mit denen sie sich am Oberstufen-Kolleg trifft.

Jedoch fühlt sie auch fremde Blicke des Kopftuchs wegen, die meistens als Vorwurf zu verstehen sind; dazu meint sie:

„....aber in der letzten Zeit, wegen dem Kopftuch, werde ich ziemlich komisch angeguckt. Nur von den Freunden, aber.... auch von den Deutschen, wurde ich schon angesprochen deswegen,.... aber nicht diskriminiert, weil sie gucken immer so komisch.... als wenn sie sagen.... „Eine Türkin mit Kopftuch, oh! mein Gott!"..."

Seitdem Semra das Kopftuch trägt, wird ihr noch bewußter, daß die Gesellschaft, in der sie lebt, bestimmte und vor allem vorurteilsgeprägte Einstellungen gegenüber Frauen hat, die ein Kopftuch tragen. Nach der Äußerung Semras bedeutet das Tragen des Kopftuchs nicht die Minderwertigkeit bzw. die Unterdrückung der Frauen:

„Es steht nirgendwo, daß die Frau minderwertiger ist als der Mann, auch wenn sie ein Kopftuch trägt. Das Kopftuch ist nur von der Religion her, daß Du Dich bedecken sollst, um keinem anderen Mann irgendwie zu gefallen, nur außer Deinem eigenen....

Im Islam steht nicht, die Frau ist minderwertiger als der Mann, es gibt verschiedene Rollen, und sie sind beide gleichwertig..... Die Frau hat ihres..... Die Frau ist in ihrem Klischee und der Mann in seinem, also..."

Die Konsequenz des Tragens des Kopftuchs äußert sich für Semra in der Intoleranz der Nicht-Muslime, die sie von außen zu spüren bekommt:

„Wir werden toleriert, aber nicht akzeptiert, ...die türkischen Mädchen mit Kopftuch... wir werden toleriert, aber wir werden nicht akzeptiert, daß wir ein Kopftuch tragen..."

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Mit der Entscheidung, das Kopftuch zu tragen, scheint Semra eine klare Orientierung gewonnen zu haben. Aus mehreren Gesprächen mit ihr geht hervor, daß sie nach festen Orientierungen suchte. Bis sie ans Oberstufen-Kolleg kam, fühlte sie sich zwischen beiden Kulturen hin und her gerissen. Vielleicht waren ihre neuen muslimischen Freundinnen der Auslöser ihrer Entscheidung, das Kopftuch zu tragen?
Jedenfalls bereut Semra ihre Entscheidung nicht. Das Kopftuch trägt sie regelmäßig bereits seit einem Jahr.
Die Veränderung Semras zeigt sich für mich nicht nur äußerlich, sondern vor allem innerlich. Semra zog sich in ihre Gruppe zurück und verhält sich, seitdem sie das Kopftuch trägt, nicht mehr so spontan und unbefangen wie früher.
Die Entscheidung Semras war ein ganz wichtiger Schritt in ihrer Biographie, was sie gelegentlich bestätigt, ein Schritt, der die Anstrengung „des Pendelns" zwischen zwei Kulturen zwar nicht beendete, aber etwas hemmte, so daß sie jetzt ihre Identität besser definieren kann.

Freunde, Kommunikation und das Herstellen von neuen Kontakten
Semra kennt viele Leute im Oberstufen-Kolleg. Vor allem sind das Jugendliche der zweiten Generation aus den türkischen Gastarbeiterfamilien:

> *„Ich kenne das halbe Oberstufen-Kolleg. Aber vielleicht auch nur, weil das nur Türken sind."*

Diese Wahrnehmung resultiert bei Semra vermutlich aus dem Vergleich zu ihrer vorherigen Schule, wo es kaum SchülerInnen mit türkischer Herkunft bzw. Nicht-Deutsche gab.
Zu Beginn der Ausbildung waren die Freundschaften bei Semra noch nicht klar. Sie lernte viele Kollegiatinnen und Kollegiaten kennen, darunter nicht nur Jugendliche mit türkischem kulturellem Hintergrund, sondern auch andere nicht-deutsche und deutsche Kollegiatinnen und Kollegiaten, bis sich ihr Freundeskreis bildete. Zur Zeit des Interviews, also bereits nach einem halben Jahr des OS-Besuches, stand die Gruppe fest, die sich aus vier muslimischen Mädchen (auch mit Kopfbedeckung) und einer russisch-deutschen Aussiedlerin zusammensetzte.
Semra kennt zwar viele deutsche KollegiatInnen, jedoch sind die Kontakte mit ihnen fast nur auf die Kurse beschränkt:

> *„Aber es gibt kaum eine Kollegiatin oder ein Kollegiat, mit dem (oder der, Anm. d. V.) ich in der Pause zusammenhänge,*

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

zusammensitze, diskutiere oder spreche. Kaum. Aber so, vorübergehend mal mit denen....ein Plausch oder so... mal anhalten, mit dem so über Kursus zu reden, das tue ich schon, aber... oder „Wie geht's?" Man fragt, wie es ihm geht oder ihr... Also kaum... ja ich sehe sie, ich spreche mit ihnen, aber es gibt keine Pause, mit den ich eine halbe Stunde verbringe....oder eine Stunde mit den..."

Schließlich fällt Semra ein, daß sie tatsächlich nur ein paar deutsche KollegiatInnen kennt.

Hier stellt sich die Frage, warum sich keine engeren Kontakte mit deutschen KollegiatInnen ergeben.

Dieses Phänomen versucht sie folgendermaßen zu erläutern:

„Ich glaube, daß das... weil wir nicht so eng zueinander stehen... mit den Leuten. Z.B. meine beste Freundin, die ist in meinem Kurs, wir haben beide....alle zusammen dieselben Kurse.... und ich hänge die ganze Zeit in dem Kurs mit ihr, auch außerhalb den Kurs..."

Ihre beste Freundin ist auch eine Muslimin, die schon seit Beginn der Ausbildung ihre klare religiöse Orientierung auch durch die äußere Erscheinung, wie lange Kleider und ein Kopftuch, zum Ausdruck bringt. Das Kriterium der religiösen Zugehörigkeit ist für Semra bei der Freundschaftssuche von großer Bedeutung. Dementsprechend sind ihre meisten Freunde Moslems:

„Also, die meisten sind erstmal Moslems, die ich als Freunde mir ausgesucht habe... Und... Ja, es gibt aber unter den Deutschen Moslems, die ich kenne und die <ich> in der Moschee treffe und <mit denen> ich dann zusammen bin, oder rede oder bete... Ja... die sind alle nett natürlich, sehr... sie haben so einen ähnlichen Charakter wie ich, freundschaftlich und fair auf jeden Fall."

Der nationale Hintergrund spielt laut Semra bei Begegnungen mit Deutschen, Türken bzw. anderen Ausländern keine Rolle. Schließlich kommt es auf die „Wellenlänge" der Gesprächspartner an, sagt sie:

„Es gibt eben in meinem Kulturkreis, gibt's Leute, die ich nicht mag, und es gibt in anderen Kulturbereichen, wie deutschen oder anderen, Ausländer, mit denen ich mich gut verstehe und die richtig zu meiner Wellenlänge passen..."

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

So paßt zu ihrer Wellenlänge auch Tatjana, eine Aussiedlerin aus Rußland. Tatjana interessiert sich für die muslimische Lebensweise, denn ihr Freund ist ein türkischer Moslem und auch Kollegiat. Aufgrund dessen wurde sie in Semras Gruppe aufgenommen.

Differenzen in der Kommunikation

Nun gibt die Interviewpartnerin zu, daß Unterschiede in der Kommunikation zwischen deutschen und türkischen Gesprächspartnern vorhanden sind. Diese resultieren wohl nicht aus den mangelnden Sprachkenntnissen der Kommunizierenden, meint sie, sondern aus einer „Distanz", die zwischen deutschen KollegiatInnen und KollegiatInnen türkischer Herkunft als eine „unsichtbare Mauer" spürbar ist:

> *„Vielleicht Distanz, die wir halten. Es gibt trotzdem... Auch wenn wir uns sehen, sprechen, gibt's trotzdem irgendwie eine Distanz: Es ist nicht... mal... daß man sich sofort unterhalten kann oder irgendwo über was Ernstes, mehr über..Unterricht oder so...: Trotzdem ist eine unsichtbare Mauer, glaube ich."*

In Kontakten mit Freundinnen und Freunden türkischer Herkunft empfindet Semra diese „Mauer" nicht, denn sie fühlt sich in ihrem Kulturkreis verstanden und akzeptiert:

> *„Da gibt's keine Mauer bei denen. Die verstehen, was ich meine, was ich sage und sie akzeptieren mich, so wie ich bin. Sie sagen nicht: „Guck mal, so.. Du trägst jetzt ein Kopftuch, Du bist Türkin".... die grenzen mich ab oder so....oder reden nur ein paar Wörter mit mir. Sie akzeptieren mich in jeder Form, sei es die Religion, sei es das Aussehen, sei es die Kleidung..."*

Semra meint, daß es erst einmal eine Barriere in Begegnungen mit Leuten aus anderen Kulturkreisen gibt. *„Es ist das Fremde"*. Erst das gemeinsame Interesse kann die Mauer durchbrechen, was auch das Beispiel der Freundschaft mit Tatjana, mit der sie schon seit ca. einem Jahr befreundet ist, bestätigt.

Mit den Freundinnen wird über alles gesprochen, sagt sie. Dagegen besteht solche Offenheit gegenüber deutschen Jugendlichen nicht. Mit deutschen Jugendlichen, laut Semra, wird nur über bestimmte Themen, die vor allem mit der Schule zusammenhängen, geredet:

> *„Klar, gibt's da Unterschiede, weil... mit türkischen, also mit meinen besten Freundinnen, sagen mal so, es ist eine Gruppe*

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

von 4-5 Leuten. Mit denen gehe ich schon mal auf so was wie intime Sachen ein: Welcher Junge gefällt uns oder... Was gefällt mir beim Anziehen oder was für eine Farbe gefällt Dir bei Unterwäsche? Aber bei den Deutschen, da ist es nur....oberflächlich: da sagt man eben: „Hallo, Wie geht's Dir? Wie ist Dein Kurs? Wie läuft's?""

Das Problem, neue Kontakte zu knüpfen

Am Oberstufen-Kolleg ist es für Semra nicht schwierig, neue Menschen kennenzulernen. Neue Kontakte ergeben sich oft in den Kursen, die sie besucht: sie haben jedoch einen eher oberflächlichen Charakter. Nur mit „gleichgesinnten" Frauen mit Kopftuch sind die Kontakte enger.

„Ich weiß nicht, das kommt einfach irgendwann: Man sitzt zusammen im Kurs, man spricht miteinander, gut, ... man findet irgendwie eine Gesprächsebene mit den Freunden... mit den Leuten, und dann...spricht man in der Pause weiter, und dann trifft man sich nächste Pause, und man sitzt nur rum oder man findet Gleichgesinnte wie die anderen Mädchen mit Kopftuch..."

Neue Kontakte außerhalb des OS werden im Fall Semras kaum geschlossen. Es ergeben sich für sie erst einmal wenige Gelegenheiten, neue Menschen kennenzulernen. Wenn sie nach 17 Uhr aus der Schule nach Hause kommt, geht sie normalerweise nicht mehr aus. Es sei denn, es gibt einen Mädchentreff oder ein Familienfest, wo sie aber meistens schon alle kennt.

Semra stellt fest, daß man in Deutschland von Unbekannten auf der Straße oder im Bus nicht angesprochen wird, bzw. man spricht keine Menschen an, denen man in öffentlichen Verkehrsmitteln begegnet, und sie verhält sich genau nach diesem Verhaltensmuster, mit der Ausnahme, daß sie einem/r Türken/Türkin begegnet bzw. von ihm/ihr angesprochen wird. In den Augen Semras sind die südlichen Gesellschaften (sie meint Italiener, Türken) gesprächiger als die Deutschen, und es finden spontane Gespräche unter ihnen statt, auch wenn sich die GesprächspartnerInnen nicht gegenseitig kennen. Diese Beobachtung Semras bezieht sich auch auf die Türken, die in Deutschland leben:

„Es gibt überall freundliche und unfreundliche Menschen, aber <die Türken> sind gesprächiger, sie sind schneller bereit zu einem Gespräch.... Sie werfen sich in ein Gespräch rein.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Sie wissen, wie die Menschen dort sind, so richtig..... Sie schäumen richtig über vor Gastfreundschaft und Liebe. Hier du gehst auf der Schulstraße oder du gehst überhaupt auf einer Straße. Dir kommt jemand entgegen: Türke sagen wir mal. Er lächelt dir zu, ich lächle ihm zu oder ihr. Wenn ein Deutscher entgegen...also kommt, und du guckst den an, dann ist da nichts, finde ich. Entweder guckt er weg oder... es ist genauso wie in Bussen. Du setzt dich neben einen Deutschen, nichts... bis du da bist, wo du hinwillst... Setzt du dich neben einen Türken und... irgendwann kommt ein Gespräch ... es ist anders... Und in der Türkei ist es noch mehr anders... In der Türkei ist es.... vielleicht ist es nur die Atmosphäre, die wärmer ist... nicht die Menschen. Es ist wärmer dort. Menschlichkeit ist noch vorhanden, dort... den anderen Menschen gegenüber...
Hier traut man sich auch nicht, sagen wir mal. Nicht wenn man... Man kennt einen und dann ist es in Ordnung. Wenn man keinen kennt, dann scheut man sich auch, den anzusprechen..."

Neue Kontakte mit Deutschen bzw. Nicht-Muslimen außerhalb des OS zu schließen, ist für Semra kaum möglich. Sie selbst hat auch Hemmungen, fremde Menschen anzusprechen, denn sie hat die üblichen Verhaltensmuster bei Begegnungen mit Fremden, bei denen viel Distanz angesagt ist, verinnerlicht. Auch wenn sie nicht von diesen Verhaltensmustern begeistert ist, entspricht ihr Verhalten der Konvention, die sie in Deutschland als geltende Norm empfindet.

Die Begrüßung

„Bei den Deutschen ist nicht so herzlich wie bei uns. Das merkt man schon an der Begrüßung"

sagt Semra. Für sie ist die Begrüßung ein Ausdruck von Nähe oder Distanz, die kulturell bedingt sind.

Die Begrüßung unter Freunden oder Bekannten in Deutschland findet Semra im Vergleich zu der Türkei anders. Während die Begrüßung in deutschen Kreisen eher mit körperlicher Distanz praktiziert wird (*„...die geben sich vielleicht die Hand..."*), kommen sich Türken (gemeint sind auch Kinder der 2. bzw. der 3. Generation) bei dem Begrüßungsakt mit Umarmungen und Begrüßungsküssen näher, was Semra persönlich etwas

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

unangenehm vorkommt:

„In der Türkei ist das noch schlimmer mit dem Küssen, ist schrecklich: Die küssen sich mehrmale auf die Wangen, und.... wenn ältere Leute kommen, dann küßt man... gibt man denen die Hand und küßt sie... das war... es ist ein Zeichen von Respekt. Ich habe das akzeptiert, daß das eine Form von... einem... Ja, es ist eine Form von Respekt. Man erweist dem Älteren Respekt, aber das mache ich auch jetzt nicht mehr, weil ich mich jetzt dem Islam mehr zuwende und jetzt weiß, Du darfst den Männern die Hand nicht geben, oder so ähnlich. Trotzdem aber bei so mehreren Leuten, die ich sehr gern habe, dann mache ich das, aber wenn ich den Kerl nicht so gut kenne und nicht mag, dann gebe ich ihm die Hand auch nicht und küsse ich ihm die Hand auch nicht. Mache ich nicht. Küssen tut man... natürlich nicht, sondern macht nur so..."

Laut Semra sind „Hallo, hi!" oder „Salam" die üblichen Begrüßungen im Oberstufen-Kolleg, und diese bevorzugt sie. Unter anderen muslimischen Mädchen sind aber Begrüßungsküsse ganz selbstverständlich:

„Zwischen Mädchen.... Mädchen machen die das schon, siehst Du ja. Aber ich mag sowas nicht. Man begrüßt sich: Salam... oder... ja Salam."

Begrüßungsküsse schrecken Semra sogar ab:

„Bei den Mädchen, ja. Oh Gott, wie ich das hasse! Oh.....die kommen dann und... und das drei, vier Male. Ich hasse so was, aber was soll man machen, wenn sie dich dann hinzieht und mir einen Kuß aufdrückt? Denen habe ich gesagt: „Nee, Leute, das mache ich nicht mit, ich mag sowas nicht" Und das war eine Zeit lang... war das weg. Und dann später, das kam wieder, daß sie wieder angefangen haben, wieder zu küssen und so... Nein...

Mag ich nicht so gern. Es ist mir ein bißchen unangenehm. Vielleicht, weil ich das früher nicht so gelernt habe..."

An dieser Stelle möchte ich noch einmal erwähnen, daß Semra in Deutschland aufgewachsen ist und, bevor sie ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg begonnen hatte, überwiegend mit deutschen Kindern und Jugendlichen in Kontakt war.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Die Begrüßungsform mit Küssen wurde normalerweise nur im engeren familiären bzw. verwandtschaftlichen Bereich praktiziert, aber nicht außerhalb dieses Bereiches. Auch zwischen Mädchen und Jungen aus der Verwandtschaft sind Begrüßungsküsse selbstverständlich. Wenn Mädchen in keinem Verwandschaftsverhältnis zu den Jungen stehen, vermeiden sie die Körperberührung. Sie geben den Jungen nicht einmal die Hand:

„In unserer Religion heißt es sogar, man... Du sollst nicht dem Mann die Hand geben oder so..."

Semra gibt ihre Hand in manchen offiziellen Situationen trotzdem, wie z.B. bei Arztbesuchen, wo der Arzt üblicherweise seine Hand zur Begrüßung ausstreckt, denn sie will nicht allzusehr von der gesellschaftich üblichen Verhaltensnorm abweichen. Um Mißverständnisse zu vermeiden, paßt sich Semra mit ihrem Verhalten der Gesellschaft an, d.h. der Konvention bei der Begrüßung in diesem Fall:

„Doch. Ich tue es schon, weil ich finde, daß.... man sich anpassen sollte, obwohl man...ich bin zwar jetzt Moslem, aber ich muß mich der Gesellschaft anpassen. Wenn ich jetzt zu einem Arzt gehe, und er streckt mir die Hand entgegen, ich kann nicht sagen: „Oh Herr Doktor, nein". Er untersucht mich doch sowieso. Dann muß ich das tun oder....dann mach' ich das..."

Ihre Freunde sind darüber informiert, daß sie normalerweise bei der Begrüßung die Hand nicht gibt:

„Nein, die wissen das selber und strecken mir nicht die Hand aus. Außerdem ist das unter Jugendlichen nicht so üblich, daß man sich die Hand gibt. Sagt man einfach „Hallo" oder „hi" oder „Morgen"..."

Das Zusammenleben der KollegiatInnen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen

Einerseits findet Semra das Zusammenleben der KollegiatInnen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen im Oberstufen-Kolleg unproblematisch, andererseits bemerkt sie, und dies schon nach einer kurzen Zeit, daß es mehrere unterschiedliche Gruppen von KollegiatInnen gibt, die sich entweder kaum begegnen, oder die Begegnung äußert sich im Streit bzw. in einem Konflikt. Sie findet, daß man vor allem in Kursen näher aneinander herankommt, wobei die

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Herkunft für sie keine Rolle spielt:

„Weil man mit einem, sag man mal, einem Wildfremden, den man immer sieht, sitzt man... irgendwann zusammen in einem Kurs... jeder sitzt mit jemanden... mit jedem in einem Kurs... Das ist gut, so was wie: Jeder kennt jeden...da...das finde ich gut.

Wenn man jemand kennt, dann ist egal, woher er wegkommt... Und wenn man den mag, natürlich..."

Anders ist die Situation des gegenseitigen Austauschs in den Pausen. Schon in der Cafeteria stellt Semra eine Trennung zwischen den Kollegiatinnen und Kollegiaten nach kultureller Herkunft fest:

„Vorne sitzen die ganzen Türken und die Kurden und hinten die ganzen Deutschen und die anderen..."

Am schlechtesten verstehen sich die Türken mit den Kurden, meint sie:

„...ganz am Anfang (sie meint zu Beginn des Schuljahrs 1995/96) waren die Kurden gegen die Türken, die Türken waren gegen die Kurden, und jeder wurde gegen jeden irgendwie aufgeputscht...

Jetzt ist die Situation ein bißchen abgespannt. Jetzt ist das nicht so schlimm wie vorher."

Semra findet, daß die Kurden im Oberstufen-Kolleg fast keinen an sich heranlassen. Dies ist für sie etwas Neues und gleichzeitig Fremdes. Auf der vorherigen Schule, erinnert sie sich, gab es diese Probleme zwischen Aleviten und türkischen Moslems nicht:

„....ich habe kaum türkische Freunde gehabt. Es waren Aleviten, es waren Kurden.... Gemischt war das, und wir haben uns so gut verstanden.... Nur auf dieser Schule wurde das zum Problem; hab ich nicht gekannt vorher...."

Aus ihrer Äußerung:

„Ich bin auch so aufgewachsen, daß jeder Mensch, woher er auch kommt, wertvoll ist. Das wurde mir beigebracht...., und daß man jeden akzeptieren und also, daß man ihn verstehen müßte...."

kann man erschließen, daß die Probandin offen auf Kontakte mit Kollegiatinnen und Kollegiaten, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund, eingestellt ist.

Allerdings beobachte ich, daß Semra sich mit einigen muslimischen

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Mädchen und einer Aussiedlerin aus Rußland (Tatjana) am wohlsten fühlt. Sie verbringt mit ihnen die meisten Unterrichtspausen, und zwar im „Internationalen Literaturcafé".

Das „Internationale Literaturcafé" ist mein Stammplatz....

Für Semra ist das „Internationale Literaturcafé" wie eine *„neutrale Zone"*, sagt sie. Sie findet die Atmosphäre dort ausgesprochen gut; denn sie kann sich dort vom Schulalltag distanzieren. Dort fühlt sie keinen Druck zur Anpassung, und sie kann sich auch auf türkisch unterhalten:

„Es ist ein bißchen ein Stück Zuhause"

Neue Kontakte kommen im „Internationalen Literaturcafé" nicht zustande, meint sie, *„weil das immer dieselben sind, die dort hinkommen"*.

Die Besucherinnen und Besucher des Cafés haben einen verständnisvollen und freundlichen Umgang miteinander, bemerkt sie, wobei die Kontakte auf einer ziemlich persönlichen Kommunikationsebene ablaufen und meistens auf eine Gruppe konzentriert sind.

Trotzdem ergibt sich auch hinzukommenden Gästen gegenüber eine vertraute Atmosphäre im „Internationalen Literaturcafé", die Semra an folgendem Beispiel darstellt:

> *„Einer macht Tee und alle trinken davon. Das ist...man spricht den andern: „Willst Du auch einen Tee?", auch wenn Du ihn nicht kennst. Z.B. da ist ein Junge mit so langen Haaren, oder ein Mädchen, die Blonde mit der Brille, wenn wir einen Tee machen: „Willst Du auch einen Tee? Du kannst ruhig nehmen", oder wenn die Tee machen, dann trinken wir auch..."*

Und was wird in den Pausen sonst gemacht?

> *„Wir sitzen nur rum, wir spielen miteinander....OK heißt das Spiel, wir spielen Karten, wir machen Hausaufgaben, wir besprechen wichtige Dinge, wir veranstalten Treffen dort, wir essen dort..."*

Semras Besuche im „Internationalen Literaturcafé" finden (auch ein Jahr nach dem Interview) immer noch regelmäßig statt. Der Freundinnenkreis wurde durch eine neue muslimische Kollegiatin erweitert.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Religion, Partnerschaft und Familienvorstellungen

Semra ist in einer muslimischen Familie aufgewachsen und wurde nach dem Koran erzogen. Ihre beiden Eltern sind *„sehr gläubig"*, sagt sie, wobei sie die Intensität des Glaubens ihres Vaters über die Intensität des Glaubens ihrer Mutter stellt.

Semra wurde nach einem halben Jahr des OS-Besuchs klar, daß sie sich völlig mit ihrer Religion identifizieren möchte. Sie trägt ein Kopftuch wie ihre anderen muslimischen Freundinnen und setzt sich zum Ziel, ihr Leben nach dem Koran zu richten:

> *„Ich bin aber ein Moslem, und ich mache das, was mir der Koran vorschreibt. Nicht, was mir die Leute vorschreiben. Oder die Gesellschaft.*
> *Ich werde bald anfangen, fünf Male am Tag zu beten."*

Der Glaube ist für Semra eine sichere Orientierung und ein starker Halt:

> *„Ich finde, daß das sehr starker Halt für mich ist.*
> *Das ist ein Halt für mich. Wenn ich eine Christin wäre, dann würde ich auch die Sachen machen, die uns die Bibel vorschreibt."*

Das Leben nach dem Koran auszurichten, bedeutet für Semra auch, einen muslimischen Mann zu heiraten, denn nur ein muslimischer Partner wäre imstande, laut Semra, sie zu verstehen. Ein Christ bzw. ein Deutscher könnte sich nicht *„in ihre Situation hineinversetzen"*, meint die Interviewpartnerin:

> *„Es ist so: wenn ich einen Christen heiraten würde, habe ich ja gesagt, das geht nicht....*
> *Ein Deutscher könnte mich bestimmt nicht verstehen, wenn ich ihn heirate... Oder könnte sich nicht in meine Situation hineinversetzen."*

Semra würde aber nicht jeden beliebigen Moslem heiraten, denn sie ist eine selbstbewußte Frau, und es käme für sie nur ein muslimischer Partner in Frage, der *„genau auf ihrer Wellenlänge sei"*.

Eine Ehebeziehung, in der die Frau nur als Hausfrau und Mutter fungiert, die immer wieder Kinder gebiert und sich mit deren Erziehung beschäftigt, kann sich Semra gar nicht vorstellen. Für die Zukunft plant sie, als Biologin zu arbeiten. Falls sie dann auch eine Familie gründen sollte, würde sie nicht der Familie wegen den Beruf aufgeben, denn auch der Mann, laut Semra, *„könnte auf die Kinder aufpassen"*.

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Dies ist eine sehr emanzipierte Einstellung zur Familie, die Semra vermutlich aus der modernen, pluralistischen Gesellschaft der Deutschen übernimmt. Ob sie sich jedoch in Zukunft danach verhält, bleibt noch offen.

Meine Identität.... ich identifiziere mich mit meinem Islam und mit meiner Kultur.....woher ich komme...

Für Semra sind ihre Religion und ihre kulturelle Herkunft die wesentlichen Merkmale ihrer Selbstidentifikation. Aber ebenso hat sich ihre Identität in der Berührung mit der „deutschen Kultur" gebildet. In dem Interview definiert sie sich mal als Muslimin, mal als Türkin, mal sagt sie, daß sie sich „international" fühlt:

> *„Ich kann nicht sagen, ich fühle mich türkisch oder deutsch. Es geht nicht, ich kann das nicht trennen...*
> *Also fühle ich mich irgendwie international. Ich fühle mich nicht Bielefelderin oder Deutsche oder Türkin: Aber ich bin eine Türkin, das weiß ich. Ich komme aus der Türkei, ich darf meine Kultur nicht vergessen, ich darf nicht.....ich darf nicht vergessen, also woher ich komme und was aus mir wird."*

Semra ist in zwei Kulturen aufgewachsen: zu Hause in der traditionellen muslimischen, draußen in der modernen westlichen Kultur der Mehrheitsgesellschaft.

Zu ihren Erfahrungen, in und mit zwei Kulturen zu leben, äußert sich die Probandin folgendermaßen:

> *Ja, ich finde... es ist beiderseitig, weil meine Eltern natürlich haben mich so aufgezogen, daß ich mit dem Islam, mit unserer Kultur aufgewachsen bin, mit unserem religösen.... und in Deutschland bin ich irgendwie.... in deutschen Schulen bin ich aufgewachsen mit Deutschen..... mit der deutschen Kultur..... mit der deutschen religösen.....beidseitig aufgewachsen, zwei Kulturen.... mit zwei Kulturen. Aber für mich ist das irgendwie nicht ein negatives Aspekt, sondern ein positives Aspekt. Jetzt. Früher war das nicht so: als ich ein Teenager war, war das die Hölle für mich: ich wußte nicht, wohin ich gehöre....Manchmal war ich Türkin, dann war ich wieder.....irgendwo mit den Deutschen irgendwie in der Kultur. Aber damals, war's für mich nicht gut mit zwei Kulturen zu sein, aber jetzt ist das für mich*

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

ein Plus, weil ich eingesehen habe, daß das eine positive Erfahrung gewesen ist....

Jetzt bin ich beides irgendwie. Ich habe beides....ich habe von beiden das Beste genommen und das Beste gemacht...

Nach der Schwierigkeit, eine „Balance" zwischen zwei Kulturen zu finden, die sich insbesondere in der Adoleszenz als ein gravierendes Problem zeigte, findet Semra gegenwärtig, und dies nachdem sie ihre Entscheidung für die muslimische Identifikation getroffen hat, ihr Leben in zwei Kulturen als eine Bereicherung.

„Da bin ich Deutsche, hier bin ich Türkin"

Semra verfügt über eine unbefristete Aufenthaltsberechtigung. Somit ist ihr Aufenthalt in Deutschland erst einmal geregelt. Sie möchte aber einen deutschen Paß beantragen:

„Das ist besser für meine Zukunft"

sagt sie, und sie hofft, mit dem deutschen Paß bessere Chancen zu haben, sowohl im geplanten Studium als auch später bei der Arbeitssuche. Es geht ihr bei der Beantragung des Passes um mehr Rechte, z.B. das Wahlrecht. Ansonsten würde der deutsche Paß ihre Identität nicht verändern, meint sie.

Auf meine Frage:

„Was würde dieser Paß für dich noch bedeuten?"

antwortet sie:

„Nichts. Mehr nichts. Nur Rechte. Er bedeutet nicht, daß ich Deutsche werde, auf keinen Fall".

Sie meint, daß der „Reichtum", den sie und ihre Eltern in Deutschland haben, keine Entschädigung für die verlassenen Verwandten, zerrissenen bzw. abgebrochenen familiären Bindungen ist. Hinzu kommt noch das Phänomen der Nicht-Zugehörigkeit, sowohl zur deutschen wie auch zur türkischen Gesellschaft, die sich durch eine gewisse Art von Nicht-Akzeptanz bzw. Ablehnung bemerkbar macht. In Deutschland ist sie „Türkin", in der Türkei wird sie als „Deutsche" angesehen:

„Wenn wir dort hingehen, dann sagen sie: „Oh Gott! Die aus Deutschland kommen." Wenn wir hier sind, die sagen: „Oh, die Türken, die aus der Türkei kommen". Also da bin ich Deutsche und hier bin ich Türkin."

Auch wenn Semra sagt, daß Bielefeld ihr „Zuhause" ist, denn sie ist hier

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

aufgewachsen und kennt diese Stadt gut, fühlt sie sich doch in Deutschland als Fremde, als Türkin.
Obwohl sie schon seit ihrem dritten Lebensjahr in Deutschland lebt und hier ihre Sozialisation auch außerhalb des familiären Bereichs erworben hat, ist Deutschland für sie nur teilweise ihre Heimat geworden. Sie meint, daß sie sich assimiliert bzw. angepaßt hat. Damit drückt sie aus, daß viele Selbstverständlichkeiten, die sie in der Mehrheitsgesellschaft vorfindet, nicht zum Repertoire ihrer eigenen Selbstverständlichkeiten gehören:

> *„Halb-halb. Man hat sich angepaßt, sozusagen assimiliert, aber es ist nicht das, was hier im Herzen ist. Das ist immer noch Türkei. Also ich will auch irgendwann zurück. Ich will nicht für immer hier leben. Dafür sind mir die Menschen zu kalt."*

Als Konsequenz der Fremdheit und des Anpassungsdrucks in Deutschland werden Semras Träume von einer Rückkehr in die Türkei offensichtlich. Besonders stark machte sich der Wunsch während der letzten Sommerferien in der Türkei bemerkbar, wo sie sich bei ihren Verwandten zuhause fühlte:

> *„Ich war dieses Jahr im Sommer 2 Monate in der Türkei: Das war ein Traum. Ich wollte gar nicht mehr zurück.*
> *Das war das Beste, das waren die besten Ferien, die ich im Leben hatte: Ich bräuchte nicht irgendwo hingehen, nur weil ich Ferien hatte und... nee, ich möchte nicht.... Ich habe auch geschuftet wie ein Tier, um den Haushalt überhaupt richtig in Gang zu halten. Ich habe so richtig mitgemacht, als würde ich dazu gehören.... Die haben auch gesagt: „Och, Du gehörst jetzt zu uns, Du brauchst nicht mehr weggehen. Du gehst nicht mehr weg." Ich habe sogar einen Heiratsantrag gekriegt. Deswegen. Bleib ruhig da. Ich heirate dich und dies und das.... Ich fühle mich schon ganz zu Hause dort: ich weiß, daß ich jetzt einen Platz da habe. Früher habe ich nicht gedacht, daß es so wäre.... weil ich kam für 3 Tage, blieb einen Tag, ging irgendwohin, ich war auch nie allein da, immer mit meinen Eltern. Diesmal war ich allein, war ich erst mit der ganzen Familie zusammen, richtig... familiäres alles... Es war sehr, sehr gut...Hat mir sehr gut gefallen. Ich werde bald wieder hinfahren, aber leider nur für vier Wochen... Leider... Oh Gott.... Ich kann kaum daran denken, ohne nervös zu werden, weil mir das so gut gefallen*

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

hat..."

Nach dem längeren Aufenhalt in der Türkei gefällt Semra das Leben dort viel besser als in Deutschland, wo sie beginnt, alles Türkische zu glorifizieren:

„Alles. Alles. Vom Land an bis auf die Leute, bis... alles: Architektur, die Leute, das Essen, alles: Die Verwandten auf jeden Fall. Ich liebe unsere Verwandten."

Sie vermißt die Verwandten und stellt fest, daß z.B. die türkischen Feste in Deutschland im Vergleich zur Türkei nur noch im kleinen Rahmen gefeiert werden. Dabei verlieren sie an Bedeutung und werden nicht mehr so intensiv erlebt, was sie als Verlust empfindet:

„Sie sind verstreut. Die meisten sind in der Türkei, ein paar in Dänemark, und wir sind als einzige in Deutschland.
Die Familie vermißt man. Vor zwei Tagen war.... Das ist das Zuckerfest, wie ihr sagt.... Da rufen die Jüngeren die Älteren an, um zu gratulieren. Eigentlich ist das so, daß man zu denen geht, um zu gratulieren. Eigentlich ist das so, daß man zu den Älteren hingeht, aber wenn man nicht gehen kann, schreibt man den eine Karte oder telefoniert mit denen.
Als ich die Stimmen aller wiedergehört habe, ich dachte: Och... wieso bin ich wieder zurückgekommen? Wirklich, das ist ziemlich schlimm, an Festen und so hier in Deutschland zu sein. Das sind keine Feste für uns: Das sind Arbeitstage wie jede andere, nur man kriegt ein paar Besucher, damit hat sich die Geschichte. Leider. In der Türkei werden diese Feste riesig gefeiert: schulfrei, arbeitsfrei... euh... man macht Straßenzüge... man geht sich besuchen... man bringt Geschenke... es ist besser als hier... das vermisse ich auf eine Art und Weise.."

Durch die Besuche in der Türkei werden Semra noch andere kulturelle Differenzen zwischen dem Leben in Deutschland und der Türkei auffallen:

Gastfreundschaft wird bei uns sehr groß geschrieben....

In den Augen Semras sind Spontaneität und Gastfreundschaft der Türken gar nicht vergleichbar mit der der Deutschen.
Sie erinnert sich zum Beispiel an spontane Treffen mit ihren Cousins und Cousinen in Istanbul, die dort ohne große Vorbereitung stattfinden. Im Vergleich zu Deutschland werden einige Unterschiede deutlich, denn

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

in Deutschland muß, laut Semra, alles geplant und organisiert werden:

„Ich habe ganz viele Cousins und Cousinen in Istanbul, wenn wir mal... irgendwie Langeweile haben, rufen wir einfach die ganze Jugend zusammen, werfen irgendwo eine Cassette oder eine CD rein.... und tanzen einfach miteinander. Da wird irgendwie... irgend etwas zum Essen gemacht, oder man kauft mal Kekse und so... wird einfach gefeiert... Es ist ganz leicht da..... Hier muß man alles organisieren, und dies und das... ganz nach Plan..., und da kann man auf einmal alles loslegen. Das finde ich gut."

Außerdem meint Semra, daß die Deutschen bürokratisch, etwas menschenscheu, gastscheu und nicht so herzlich wie die Türken sind.

„Sie haben nicht dieses Temperament, glaub ich, was die Südländer so haben.....

Das merkt man schon an der Begrüßung. Sie geben sich vielleicht die Hand oder so.... wenn mein Onkel kommt, stürze ich mich auf ihn, umarme ihn erstmal so richtig und gibt.... küsse ihn so.... daß ich erstmal genug habe von ihm, und dann setze ich mich neben ihn und stehe 10 Minuten so überhaupt nicht auf.

Ich glaube, die Deutschen, die haben das ein bißchen verlernt (die Herzlichkeit - meint sie)... Sie sind ja ein bißchen steif geworden... in dem ... Sinne.

Da sind die Russen ganz anders, finde ich... Das ist mit den Russen und den Polen, polnischen Leuten anders."

Sie berichtet, daß sich türkische und auch andere ausländischen Familien auf einen Besuch sehr großzügig vorbereiten, indem sie ihren Gästen mehrere Salate, mehrere Sorten von verschiedenen Gerichten und Süßigkeiten anbieten. Dagegen sei es üblich, laut Semra, daß die deutschen Gastgeber ihren Besuch ganz bescheiden empfangen. Ein „Kartoffelsalat" scheint hier, laut Semra, die typische Speise zu sein:

„Gastfreundschaft wird bei uns sehr, sehr groß geschrieben. Und das ist überall so, ich glaube. In der Türkei, nicht nur da, wo wir herkommen..

Also, die Tunesier sind auch so: Die sind sogar noch bestrebter in der Sache von Gastfreundschaft als die Türken, sage ich mal so...

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Die Jugoslawen sind auch sehr nett, und so. Sie sind auch sehr gastfreundlich. Ich kenne eigentlich kein anderes Volk, das so.... ich würde nicht sagen gastunfreundlich ist....., sondern gastscheu ist, wie die Deutschen."

Mit der Gastfreundschaft der Deutschen gibt sich Semra zwar nicht zufrieden, aber doch sind die Deutschen in Sachen „Wirtschaft" einfach sehr gut:

„Auf jeden Fall ihre ... ich weiß nicht... ihre Wirtschaft ist sehr gut... Wie man ein Land in Schwung hält, das müssen wir noch lernen. Dabei ist unsere Region ziemlich mies. Sie wissen nicht, wie man eine Wirtschaft aufbaut, wie man das Land wieder bewirtschaftet oder so.... wie man richtig vermarktet... Aber wir lernen das noch..."

Die Sprache

Da Semra seit ihrer Kindheit in Deutschland lebt, spricht sie gutes Deutsch. Allerdings ist sie mit ihren Grammatikkenntnissen in Deutsch nicht ganz zufrieden. Deutsch hat sie als Zweitsprache gelernt. Ihre Muttersprache ist Türkisch, und es ist wichtig für sie, gut Türkisch sprechen und schreiben zu können, denn ihre Muttersprache ist ein wichtiger Bestandteil ihrer Identität:

„Ich möchte nicht angepaßter werden....
Ich mache gerade Türkisch „fünf". Zum Glück...
Ich möchte nicht meine Sprache verlieren, ich möchte nicht meine Religion verlieren."

Die türkische Sprache gewinnt an Relevanz auch durch die Option, in die Türkei zurückzukehren:

„Ich muß irgendwie einen Halt haben. Und außerdem möchte ich irgendwann mal zurück, habe ich ja gesagt."

Mit den muslimischen Freundinnen unterhält sich Semra in sog. Mischsprache deutsch-türkisch bzw. türkisch-deutsch:

„Wir haben eine internationale Sprache: deutsch-türkisch also. Manche Wörter kommen auf Deutsch, manche auf Türkisch... Wenn ich auf Türkisch spreche, dann fällt mir ein Wort nicht ein: was war das... dann sage ich das auf Deutsch; ja, die verstehen's..."

Besser kann sie sich jedoch auf Deutsch ausdrücken, und seitdem auch

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)

Tatjana zu ihrem Freundinnenkreis gehört, wird fast nur Deutsch gesprochen. Semra hat nichts dagegen, wenn sich KollegiatInnen in ihren Herkunftssprachen unterhalten. Ein Problem stellt sich nur dann dar, wenn in ihrer Anwesenheit ausschließlich in einer Fremdsprache kommuniziert wird, die sie nicht kennt, während sie gar keinen Gesprächspartner oder Gesprächspartnerin hat:

> *„Nein, es stört mich nicht, weil wir es auch tun,....aber nicht andauernd,...so zwischendurch auch mal deutsch, daß ich auch ein bißchen mitkriege, was sie reden,....aber sie können auch russisch sprechen oder italienisch oder jugoslawisch oder kurdisch....“*

BDD-A13243 © 1999 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:53:47 UTC)