

III. KONTEXTUALISIERUNG DES ISLAMISIERTEN SELBST

Gegenstand des letzten Kapitels war die Konstituierung als islamisches Subjekt durch die disziplinierte Aneignung einer persönlich erarbeiteten islamischen Ethik und Ästhetik. Ihrem Verständnis nach finden die jungen Frauen zu sich selbst, werden sie sich ihrer authentischen Identität bewußt; sie wissen oder nähern sich suchend dem an, was sie als ihr ›Inneres‹, ihr ›Eigentliches‹ eruieren können, das nur zu einer sinnvollen Existenz gebracht werden kann durch die Affirmation der Wurzeln, der Herkunft. Ihre Islamisierung erscheint als ein Akt der Selbstbestimmung, der von innen her, aus einem tiefen Selbst heraus motiviert und auf sich selbst gerichtet ist. Als eher zweitrangig, als Folgewirkung auf die Transformation des Selbst und der eigenen Lebensführung tritt für sie der Außenbezug in der Form eines Kampfes um Anerkennung auf. Das Kopftuch erscheint dabei als eine Grenzlinie zwischen Selbst und Gesellschaft, seine Verteidigung als notwendige Verteidigung des Selbst gegen partikularismusunsensible eigenkulturzentrierte Andere (Mihciyazgan 1993; Waltz 1996). In der eigenen Interpretation liegt der Fokus im Verständnis der Islamisierung als »biographisches Handeln« (Geissler/Oechsle 1996), dessen Logik sich aus dem bisherigen Lebensverlauf ergibt. Biographisches Handeln und biographische Selbstthematizierung sind nie rein subjektiv im Sinne einer freien Wahl, sondern sie vermitteln stets Einwirkungen von und Aushandlungen mit makrosozialen und institutionellen Kontexten (Gerhardt 1996; Weymann/Heinz 1996; Alheit 1997). Damit stellt sich die Frage, welche Kontexte an der Islamisierung von Frauen der zweiten Immigrantengeneration, von denen alle in Deutschland geboren bzw. seit früher Kindheit aufgewachsen sind und von denen lange Zeit nicht wenige so gut wie keinen Bezug zum Islam hatten, beteiligt sind.

Im folgenden wird auf der Basis der These von der Institutionalisierung des Selbst untersucht, inwieweit institutionelle Mechanismen der Erzeugung von Identität in den biographischen Erzählungen auszumachen sind. Im ersten Teil werden anhand verschiedener Situationsschilderungen und -reflexionen zum ersten öffentlichen Auftritt als Kopftuchträgerin die Deutungen und Argumente analysiert, die allesamt darauf hinauslaufen, die Islamisierung als eigene Wahl zu begründen. Diese Texte werden anschließend in einen theoretischen Rahmen der institutionellen Erzeugung des Selbst gestellt. Von da aus wenden wir uns in einem dritten Teil der in den Erzählsequenzen herausgehobenen Zentralinstitution, der Schule, zu, die nachhaltig die Thematisierung des Selbst formt. Die Erzäh-

lungen weisen eine gerade Verbindungslinie auf zwischen dort geübter (Selbst-)Essentialisierung und Islamisierung.

Der erste Schritt in die Islamisierung und das Motiv der eigenen Wahl

Deutlich zeigen die beiden letzten Erzählsequenzen im vorangegangenen Kapitel, daß die sorgfältige körperliche Ordnung ein Verweis auf eine kultivierte innere Ordnung ist, daß Islamischsein ein individuelles Projekt ist und nicht bloßer Effekt von Fremdkontrolle. Auch wenn die anderen, wie Ilknur meint, nicht wissen und nur schwer verstehen können, was diese kultivierte innere Ordnung ist, denn schließlich ist es nicht ihre Kultur – diesen Eindruck hat sie aus zahlreichen Gesprächen mit MitschülerInnen, in denen sie als Aufklärerin über den Islam und das Kopftuchtragen gescheitert ist, weil »die begreifen das nicht und fragen immer wieder dasselbe, auch wenn ich ihnen das schon zehnmals erklärt habe« –, so wird ihnen zumindest eine Ahnung vermittelt, daß es eine Ordnungslogik gibt, dem sich ein systematisch und diszipliniert denkendes und handelndes Subjekt verpflichtet fühlt. Und diese Ahnung erfolgt in erster Linie nicht über den verbalen Diskurs, sondern über den Körper und seinen Gebrauch.

Ilknur verweist auf eine ganz wesentliche Bedingung, die die Islamisierung zum ethischen und ästhetischen Projekt der Selbstkonstitution macht: die eigene Wahl (vgl. auch Klinkhammer 1999; Watson 1994; Weiss 1994; Werner 1997). Unter den Erzählerinnen kann man zwei Gruppen unterscheiden: diejenigen, die aus, wie auch immer ausgeprägten, religiösen Elternhäusern stammen und früh damit konfrontiert wurden, ein Kopftuch zu tragen, und diejenigen ohne religiöse Sozialisation, die von sich aus, teils gegen den Willen der Eltern erst spät, etwa um das achtzehnte Lebensjahr herum oder noch später, begannen, das Kopftuch zu tragen. Die meisten aus der ersten Gruppe wurden zu Kopftuchträgerinnen um den Zeitpunkt der Menses herum, manche auch früher. Der frühere Zeitpunkt scheint ihnen allerdings nicht gerechtfertigt. Das geht zum Beispiel aus den folgenden Ausführungen Serpils hervor:

»Als wir (meine Schwester und ich, S.N.) dann im Grundschulalter waren, mußten wir manchmal Kopftuch tragen, draußen, also an den Wochenenden, in der Schule nicht, so in der Woche nicht, aber am Wochenende. Da hat mein Vater sehr viel Wert drauf gelegt, damit wir uns frühzeitig daran gewöhnen können, damit es für uns nicht fremd ist, wenn wir soweit sind. Und mußten wir dann immer tragen. Das

haben wir nicht so gerne gemacht. Wir wollten auch nicht von den Mitschülern gesehen werden auf der StraÙe, so am Wochenende wollten wir sie überhaupt nicht treffen. Und wir haben dafür gebetet, hoffentlich sehen wir keinen (lacht). Das war nämlich für uns nicht so toll, daß man die Bekannten trifft. Die Fremden, die war'n mir eigentlich egal so ... Später dann, als ich 12 war, da mußte ich ja richtig Kopftuch tragen, weil ich schon meine Periode hatte und das hab ich damals auch, okay gerne hab ich das nicht gemacht, aber, ich hab's gemacht, ich mußte's einfach. Ich hab immer alles gemacht, was meine Eltern mir gesagt haben. Deshalb hab ich das auch gemacht, unter anderem.

... Ich weiß gar nicht mehr genau ... Ich hab das glaub ich sogar vor der Periode schon gemacht. Weil, ich wollte auch etwas früher damit anfangen ... In der sechsten Klasse hab ich im zweiten Halbjahr, da war ich zwölf, da hab ich angefangen und hab nur draußen, also auf dem Schulweg hab ich's nur getragen, in der Klasse nicht, weil ich nicht wußte, ob ich das überhaupt darf in der Klasse, weil einige Schulen und Lehrer gab es, die das nicht erlaubt haben, wie heute auch, ne. Und * ich hab dann einfach auf dem Schulweg getragen. ... In der sechsten Klasse da hab ich mit meinem Klassenlehrer gesprochen, ob ich das Kopftuch nach den Schulferien in der Klasse anziehen darf und er wollte mit dem Rektor reden. Dann war ich in der siebten, und die ganze Zeit hat er mir nie was gesagt. Und * in der siebten bin ich einfach mit dem Kopftuch in die Klasse 'reingegangen. Also ich bin auch mit dem Kopftuch dageblieben, normalerweise müßt ich das abnehmen. Und, alle waren auch sehr erstaunt, meine Kameraden auch. Jemand hat die ganze Zeit so Zeichen gemacht, ›Ziehst du das nicht aus?‹ und so während des Unterrichts. Und hab ich gesagt, nein, zieh ich nicht aus. Und dann hab ich meinen Lehrer gefragt, ich will jetzt so mit Kopftuch immer im Unterricht bleiben. Ja, hat er gesagt, ist gut. Er hat also nichts dagegen gesagt. ... Ich mußte ja, wenn dann überhaupt, **ganz** mit Kopftuch sein. Weil, da sind ja auch Jungs in der Klasse und dann muß man sich bedecken, normalerweise. Und so, so war das ja geplant. Nur in der sechsten, da hab ich zu früh angefangen. Das war noch vor meiner Periode. Da konnt' ich es noch in der Klasse abnehmen. Es war nur, daß die Leute sich mal langsam daran gewöhnen, ich würde das machen, in Zukunft. Es war nur so als Vorstufe (lacht), für die anderen und für mich auch eigentlich, daß ich mich selbst daran gewöhne.

Ist eigentlich alles unsinnig und unislamisch, also find ich heute. Heute find ich das nicht so schön. Heute würd ich's nur machen, wenn das Kind in dem Alter ist. Wenn es Pflicht ist, dann macht sie das eben. Punkt, fertig. Also keine Vorstufen, und nicht so als kleines Kind, so wie wir. Wir mußten auch, als wir zwei, drei Jahre alt waren, mußten wir wohl auch Kopftuch anziehen, hat meine Mutter uns erzählt, ich kann mich nicht daran erinnern. Sie hat erzählt, mein Vater hat sehr großen Wert darauf gelegt, die Mädchen mußten immer ein Kopftuch anhaben. So kleine Kinder, ... beim Spazierengehen, bei Besuchen und so, zu Hause nicht. Find ich

nicht so schön. Weil, das ist keine Pflicht, warum soll man die Kinder damit belasten.«

Der Gedanke der Gewöhnung ist verbreitet – auch der eine oder andere Imam befürwortet dieses Vorgehen –, aber keine generelle Praxis. Unter den jungen Frauen herrscht einheitlich die Ansicht vom Kopftuchtragen als Pflicht, die an eine bestimmte Bedingung gebunden ist und erst dann, exakt mit Eintritt dieser Bedingung, einzulösen ist. Erst dann macht es Sinn als religiöse Pflicht; sonst ist es, weil der Sinn fehlt, nur Willkür, reine Form, persönliche Belastung. Für Serpil steht die Pflicht der Bedeckung mit Einsetzen der Menstruation nicht in Frage. Dem Alter entsprechend ist sie vor allem an elterliche Weisung gebunden. Gehorsam und abstraktes Wissen mischen sich. Allerdings hat sie keine Wahl; das ist ihr am Beispiel der offen rebellierenden älteren Schwester deutlich geworden, denn für diesen Fall »haben sie (die Eltern) eine Lösung gefunden«, wie sie ironisch formuliert, »die haben sie in die Türkei auf ein Internat geschickt, haben gesagt, da wird sie schon richtig erzogen und wir, die wollten ja sowieso nach, meine Eltern«. Sie empfindet diese »Lösung« als »hart«, beim Reden wird sie von Emotionen übermannt, die sie nur schwer zügeln kann und die auf diese Angelegenheit als Drama verweisen, aber sie enthält sich der Beurteilung. Sie ist mit diesem gewaltsamen Vorgehen nicht einverstanden, empfindet aber die Anforderung als legitim. Damit spricht sie einen Konflikt an, für den es unter den gegebenen Umständen keine echte Lösung gibt. Einzig Pädagogik als Konfliktvermeidungsstrategie kann greifen. Sie selber fügt sich in das Unvermeidliche, aber sie versucht den Prozeß für sich zu steuern durch eine Politik der kleinen Schritte, indem sie einen vorübergehenden Zwischenraum für sich und die anderen schafft. Sie tastet sich langsam vor, um herauszufinden, was erlaubt ist, was die anderen ihr erlauben – eine zögerliche und Schwäche andeutende Taktik, die sie im Nachhinein verurteilt und als überflüssig empfindet. Der Schritt zur Kopftuchträgerin ist hart, er ist eine psychische Belastung, die sowieso von der betreffenden Person gemeistert werden muß und nur allein gemeistert werden kann. Da ist nichts abzufedern. Diese Belastung muß aber nicht früher als notwendig, vor der biologischen Reife erfolgen. Aus der religiösen Perspektive ist das Kopftuchtragen vor diesem Zeitpunkt für Serpil wie für alle anderen Frauen durch nichts zu rechtfertigen.

Diese Position zeigt sich auch in alltagspraktischen Handlungsakten. So brachte eine der Frauen, Jehan, zum Treffen einer Mädchengruppe im Frauenraum der Moschee ausnahmsweise einmal ihre Tochter im vorpubertären Alter mit. Während traditionelle Muslimas es für selbstverständ-

lich halten, daß Frauen und Mädchen in der Moschee und vor allem im Gebetsraum ihr Haar aus Respekt vor dem Ort bedecken, machte diese Frau, unbeeindruckt von skeptischen Blicken, keinerlei Anstalten, ihre Tochter entsprechend zu kleiden. Es wäre in ihren Augen reine Frömmerei, ein Akt der Ungläubigkeit, kein gesetzestreuer Akt, sondern ein Zugeständnis an die Traditionalisten gewesen.

Afaf, die ebenfalls aus einer religiösen Familie stammt, deren Eltern allerdings über hohe Bildungsabschlüsse verfügen (der Vater ist Akademiker; die Mutter hätte studieren können, wenn sie nicht geheiratet hätte und ihrem Mann nach Deutschland gefolgt wäre) und die sie, im Kontrast zu Serpils Eltern, als aufgeschlossen und keineswegs traditionell, wenngleich ein wenig altmodisch charakterisiert, begann ebenfalls im Alter von dreizehn das Kopftuch zu tragen. Die Mensis war für sie der Punkt, der, wie sie durch die älteren Schwestern wußte, die alsbaldige Veränderung einleitet. Sie spielte zunächst aber noch mit dem Zeitpunkt, indem sie sich und den Eltern, die danach fragten, das Ende der nächsten Ferien, dann den Beginn des neuen Schuljahres, dann wieder die nächsten Ferien als Termin setzte, bis sie sich endlich zum faktischen Handeln entschloß. Eine der Schwestern, so führt sie an, habe es noch länger, nämlich bis zu ihrem fünfzehnten Lebensjahr, hinausgezögert, weil sie Schwierigkeiten in der Schule erwartete. Afaf gibt als Gründe für ihre Verzögerungstaktik an, daß sie gewartet habe, bis sie sich zutraute den Fragen der MitschülerInnen und LehrerInnen nach den Gründen plausible Argumente entgegenzusetzen. Sie beschreibt ihre Einführung als Kopftuchträgerin folgendermaßen:

»... In der 6. Klasse kam ich dann nach den Sommerferien plötzlich mit Kopftuch in die Schule. Ja, da kam natürlich die Reaktion. Natürlich waren erst mal alle erstaunt, das ist immer so, wenn man was Neues macht. Haben sie mich gefragt, warum ich das mache. Ging schon im Bus los. Dann hieß es natürlich, du Arme, deine Eltern. Ja dann wird man erst mal bemitleidet, als ob das ein Zwang wär, dann tu ich denen leid. Daß meine Eltern mich gezwungen haben, denken die Leute. Das ist immer dieses Vorurteil, was sie meisten haben, daß, wenn die einen sehen, immer gleich denken, daß man das zwanghaft trägt. Ja am Anfang, das war wie 'ne Bombe, weil man von allen Leuten so auf einmal gefragt wird und bemitleidet wird. Da bin auf einmal nur in Tränen ausgebrochen. Und erst einen Tag später, ich hab immer nur so grob gesagt, ja, das ist wegen der Religion und so, und meine Eltern haben mir da freie Entscheidung gelassen. Ich hab' dann irgendwie doch geweint, weil, das war mir dann zuviel, weil, da hatte auch ein Mitschüler mir einmal das Kopftuch vom Kopf gezogen und das war mir dann so peinlich. Da stand ich da so vor allen. Dann hab ich auch irgendwie geweint. Aber am zweiten, dritten Tag hab ich denen das al-

les erklärt, warum ich das Kopftuch trage, aus religiösen Gründen, weil ich möchte, daß man auf meine inneren Werte achtet und nicht auf mein Äußeres. ›Ja, du hast doch früher auch keins getragen, warum denn jetzt auf einmal?‹ ›Ja, weil ich jetzt, ab der Pubertät, ich entwickle mich zu einer Frau, und da will ich halt, daß man auf meine inneren Werte achtet. Das trägt man nur vor **fremden** Männern‹. ... Und dann hab ich denen erklärt, daß ich das natürlich aus freien Stücken tue, weil ich davon überzeugt bin. Und dann war das für die Leute kein Problem. ›Ob du jetzt ein Tuch aufhast oder nicht, solange' du die alte bleibst, ist das kein Problem‹. Ja und das haben die dann auch gemerkt. Und das war eigentlich immer ein gutes Verhältnis. Gott sei Dank nicht 'mal ein Lehrer, was heißt unterstützt, die haben da kein Wort drüber verloren. Keiner hat gefragt. Es war, als würde ich es nicht tragen. Da hat sich nichts verändert. Gar keine Reaktion. Das hat mich wiederum auch gewundert, weil ich, okay, ich hab jetzt nicht damit gerechnet, daß man mich dadurch benachteiligt, aber ich dachte, wenigstens fragen sie ›Ja, warum machst du das denn jetzt auf einmal?‹ Aber das war total die Gleichgültigkeit. Ja, zuerst fand ich das ein bißchen komisch, kam ich mir ein bißchen blöd vor: Juckt die das nicht, was ich mache? Aber dann fand ich das auch gut. Hab ich gesagt, naja, vielleicht ist das für sie auch, daß sie mir nicht zeigen, daß ich jetzt anders bin. Vielleicht ist es für sie 'ne Hilfe, daß die mich jetzt nicht bedrängen. Weil, viele Lehrer trauen sich nicht so, die denken dann immer: Privatsphäre und das Kind, wollen nicht so an die Psyche. Dabei ist es eine ganz normale Frage. Also ich find es normal, wenn einer jetzt plötzlich mit Irokesenschnitt ankommt, dann würd ich sagen, wie kommst du auf einmal dazu oder, weil man irgendwie einen anderen Lebenswandel bekommt. Aber da hat keiner irgendwie ein Wort drüber verloren, was mir später eigentlich auch ganz recht war. Ja, und nach einem Jahr oder so war das dann für die normal, dann kannten die mich mit dem Kopftuch.«

Wie für Serpil ist es auch für Afaf einsichtig und unstrittig, daß sie als gläubiges Mädchen sich an religiöses Gesetz hält. Wie bei ihr gestaltet sich der Übergang als Krise in bezug auf das Verhältnis zwischen dem Selbst und den anderen. Ein Problem ist aus der psychosozialen Perspektive Robert Kegans (1986) in beiden Fällen eine Ungleichzeitigkeit in der Organisation des Selbst. Das Kopftuch ist die Technik, die den Auftakt für eine Neuorganisation des Selbst setzt, die innerlich noch nicht richtig in Gang gekommen ist, aber gegenüber den anderen vertreten werden muß. Hierfür braucht es sozialverträgliche Plausibilisierungsmuster, die Afaf von ihren Eltern und älteren Schwestern erhält, während Serpil, im traditionellen Milieu auf sich allein gestellt, auf die Gewöhnungstaktik ausweicht. Afafs Argumente wirken wie Bedienungsanleitungen, was nicht heißen muß, daß sie sie nicht für wahr hält, aber sie entsprechen kaum der Reife einer

Dreizehnjährigen und sie bleiben zunächst Teil einer abstrakten Rede. Anscheinend überzeugt die anderen, die den Sinn dieser Technik nicht sehen, weniger das Argument der »inneren Werte«, sondern das der Freiwilligkeit dieses Aktes, der aus persönlicher Überzeugung vollzogen wird. Das ist auch der Grund dafür, daß die ganze Angelegenheit nicht schamvoll verschwiegen werden muß, sondern daß man sich miteinander darüber auseinandersetzen kann. Darüber zu reden: Die Stimme ist neben der Körper- und Kleidersprache, der sich Afaf, die im Alltag Jeans und weitere Pull-over bevorzugt, nicht in ausgefeilter Ästhetisierung (vgl. Kapitel II) bedient, für sie die wichtigste Plattform der Repräsentation des Selbst. Darüber vermittelt sie, daß sie ein eigenständiges Selbst und eine persönliche Motivation hat. Das wiederum führt dazu, daß das Kopftuch wie die ethische islamische Praxis einerseits dem religiösen Gesetz folgen und andererseits neben dem Irokesenschnitt und »irgendwie einem anderen Lebenswandel« eine gleichberechtigte verweltlichte Stellung im Wirbel der »postmodernen« Zeichen und Subjektlagen einnehmen. Die gleiche Parallelität zeigt sich auch im Bestreben der damals dreizehnjährigen und jetzt über zwanzigjährigen Afaf in einer Person »die alte zu bleiben« und sich doch zu verändern.⁴⁰

»Die alte zu bleiben«, die »kein Problem« macht oder ist, die nicht den Status quo der bestehenden Klassengemeinschaft anrührt, läßt sich hier sowohl als Taktik der Fortführung der bestehenden sozialen Integration⁴¹ verstehen wie auch als subjektive Strategie der Herstellung einer Synthese von islamischer Kultivierung des Selbst und persönlicher Mentalität, die wiederum unter Umständen zu subversiven Akten hinsichtlich eines Islam als allumfassendes System der Methodisierung des Selbst führt. So schildert sie mit sichtlichem Vergnügen, wie sie trotz der Verschleierung in den Schulpausen mit den Jungen Billard spielte und ihrer Mutter, die sich beim Heimkommen von der Schule danach zu erkundigen pflegte, wie der Tag gewesen sei, auch ausführlich, geradezu genüßlich darüber berichtete, und zwar wohlbewußt, daß sie sie damit aufforderte, sie zu tadeln und darauf hinzuweisen, daß es schicklicher sei, sich in den Pausen »mit den Mädchen zu unterhalten«. Subversiv heißt hier nicht, daß sie heimlich und gezielt gegen ein System arbeitet, sondern sie füllt die Lücke, die zwischen islamischer Regulierung und von dieser nicht dezidiert abgedeckter Alltagspraxis liegt. Und sie legt, wo es um die Markierung ihrer subjektiven Deutung des angemessenen Handelns geht, eine dezidierte Offenheit an den Tag. Im Falle des Billardspielens mit den Jungen bedeutet das, daß sie, da sie damit keine erotische Intention verfolgt, auch keine Veranlassung sieht, sich eines harmlosen Vergnügens zu enthalten. Ihrer Ansicht nach ver-

stößt sie gegen traditionelle, eher ritualistische Vorstellungen des zwischengeschlechtlichen Umgangs, aber nicht gegen moderne bzw. ›wirklich‹ islamische, die die subjektive Absicht als Maßstab setzen.

Zugleich bemüht sie, die sich in der Retrospektive als »Chaot der Klasse« und »Witzbold« beschreibt, sich um die Herstellung einer der islamischen Ethik gerechten Weiblichkeit. Das kommt in der folgenden Erzählsequenz zum Ausdruck:

»... Und dann haben wir auch Theaterstücke gespielt. Dann hatte ich meistens auch 'ne Hauptrolle, weil ich immer so gut schauspielerisch einiges darstellen konnte. Was ich damit eigentlich sagen will: daß ich eigentlich gut aufgenommen wurde. Ich war immer noch der Witzbold, der Chaot der Klasse und immer ganz lustig ... Da hat ich auch immer meine Bedenken, jetzt geben die mir keine Rollen mehr oder nur noch 'ne kleine. Hat mich mal 'ne Lehrerin gefragt, ob ich überhaupt noch bereit bin, das zu machen, weil ich mich ja jetzt verschleierte, wie sie gesagt hat, und ob ich dann noch bereit bin, so auf der Bühne den Kasper zu machen. Ja, das war ja ein normales Stück. Ich hab ja nicht da 'rumgetanzt oder so. Das würde dann auch wieder ... meiner Kleidungs Vorschrift (belustigt) widersprechen, wenn ich mich vorschriftsmäßig verhalte und dann den Kasper spiele. Man soll dann ja auch die ganzen Bewegungen, ja aber war ganz normal in dem Stück, hab ich gesagt, nee, das mach ich ... Ja und da war ich eigentlich froh, daß sie—, also sie sagte, ja ich glaub' nicht, daß es die Leute stört. Ob du jetzt ein Tuch an hast oder nicht, Hauptsache, du stellst es schauspielerisch gut dar. Ja, da war ich auch ganz froh.«

Afaf verbannt den tanzenden Kasper aus ihren Bewegungen, die in eine neue weibliche Ordnung des Körpers und der Seele zu überführen sie bestrebt ist. Sie wechselt, was zugleich ein Motto ihrer Lebensführung ist, ins seriösere Genre, aber sie verläßt die Bühne nicht.⁴² Sie tilgt den tanzenden Kasper, der Züge des Hofnarren hat, nicht gänzlich. Sie bejaht das islamische Ordnungssystem einschließlich der Geschlechteridee, aber sie ist zugleich bestrebt, es mit eigenen Wünschen und Handlungen zu durchsetzen. Wo andere Gegensätze definieren, formt sie Kombinationen. Daß sie sich islamischen Regulierungen unterwirft, ist für sie keine Frage, aber sie nimmt sich das Recht heraus, das Andere, daß nicht offensichtlich unislamisch ist, in ihr persönliches Handlungssystem zu integrieren, sich an die Gesetze haltend, aber selbst abwägend, zu synkreieren. Der offene Raum, der zwischen den Ordnungssystemen klappt, ist der Raum, der ihr ermöglicht, zwischen Alternativen zu wählen und der die Chance zu einer subjektiven Aneignung des Islam und einer Transformierung des Subjekts zum Islamischen hin ermöglicht, indem sie ihn, nicht beliebig, sondern im Rah-

men der Verbindlichkeiten in ihre subjektiven Begehren eingliedert und diese, umgekehrt, mit seinen Normen und Werten abgleicht.

In Serpils wie in Afafs Argumentation ist eine Ambivalenz spürbar. Einerseits sind es, wenn auch in verschiedenen Formen, die Eltern, die auf das Kopftuch und damit auf Veränderungen von Selbstidentität insistieren; die Führung liegt eindeutig bei ihnen. Serpil zum Beispiel resümiert, daß sie gehorcht habe wie immer. Dann findet jedoch eine Verlagerung statt: Das Kopftuch und damit der Übergang in die Islamisierung wird angenommen und zur eigenen Sache gemacht. Die Mädchen übernehmen die Initiative und vertreten es in ihren sozialen Kontexten als Angelegenheit des Selbst und binden sich somit als Muslima sozial neu ein. Das tiefe Selbst als Begründung vermittelt nicht nur Selbstanerkennung, sondern auch die Anerkennung durch andere. Es ist eine Taktik, die der modernen Idee des Individualismus und jener prekären Balance zwischen Selbstbehauptung und Universalismus entspringt (Heller 1984: 14). Dazu bemerkt Dumont:

»Zunächst einmal impliziert die Auffassung vom Menschen als Individuum die Anerkennung einer ausgedehnten Entscheidungsfreiheit. Bestimmte Werte werden, anstatt dem sozialen Konnex zu entspringen, vom Individuum zu seinem eigenen Nutzen gesetzt. Mit anderen Worten, das Individuum als (sozialer) Wert verlangt, daß die Gesellschaft ihm einen Teil ihrer Befugnis zur Festsetzung der Werte abtritt. Die Gewissensfreiheit ist das charakteristische Beispiel. Das Fehlen einer zwingenden Vorgabe, das die Entscheidung möglich macht, ist folglich in Wirklichkeit durch eine höhere Vorschrift verordnet« (1991: 278).

Bezogen auf die jungen Frauen und Mädchen heißt das, daß sie intuitiv auf eine »höhere Vorschrift«, eine soziale Idee reagieren, die einen Entwurf von Identität und Techniken der Selbstkonstitution enthält. Mit dem Kopftuch werden sie somit in ein bestehendes soziales Spiel gedrängt, in dem die anderen entsprechend antworten, nachdem sie sich über Geständnisse, Gespräche und Zeichen (wie die Kleidung) vergewissert haben, daß die betreffende Person es will. In Afafs und Serpils Schilderungen kann man den Umschlag vom »sozialen Konnex« (Dumont) zum optierenden Individuum erkennen. Ihre biographischen Erzählungen zeigen darüber hinaus, daß sie sich in den folgenden Jahren in diese Richtung vervollkommen. Sie verquicken zunehmend islamische Ideen und Regulierungen mit nicht islamischen oder setzen sie zumindest in eine Beziehung des Vergleichens und des Abgleichens zueinander. Sie islamisieren sich zunehmend und öffnen sich gleichzeitig zunehmend dem Nichtislamischen, aber keines-

wegs, wie sie betonen, dem Unislamischen, das das Islamische unterläuft. Das Selbst in der Idee des Individualismus bildet ein zentripetales Feld, in dem die eigene Urteilskraft residiert und Umorganisationen in Gang gebracht werden.

Im Falle der Frauen, die sich im späteren Alter islamisieren, bildet der Aspekt der Wahl als Bestandteil der Konstituierung zum souveränen Selbst von vornherein eine Rolle. Nachdem sie begonnen haben, sich mit dem Islam auseinanderzusetzen – teilweise zum ersten Mal in ihrem Leben, wobei die Betonung in den Erzählungen immer darauf liegt, daß man sich Wissen über den Islam als logisches Ordnungssystem angeeignet hat, also über Kopfarbeit, und daraufhin feststellten, daß sie an Gott und eine göttliche Gesetzgebung glauben – setzte die Frage des Kopftuchtragens ein. Mit der inneren Überzeugung gläubig zu sein, ist für sie der Zeitpunkt gekommen, ein Kopftuch aufzusetzen, um den Identitätsprozeß über die Technik fortzuschreiben wie auch den anderen sich als Individuum zu präsentieren. War in den obigen Fällen die biologische Reife der Ausgangspunkt, so sind hier Wissen und Überzeugung bzw. »Motivation«, wie eine Frau es formuliert, ausschlaggebend. In der folgenden, langen und komplexen Erzählpassage, die ich weitgehend ungekürzt wiedergebe, um das Prozeßhafte und Interaktive, das die Entwicklung zur Muslima charakterisiert, deutlich werden zu lassen, finden wir das Beispiel für den Schritt in die Islamisierung durch eine junge Frau, Amina, deren Eltern aus Marokko kommen:

»... Mitte der zwölften Klasse war ich mal zum Spaß ja, in einer Moschee. Ich wurde mitgenommen von einem Mädchen, »ja komm doch mit in die Moschee«. Es war Ramadan. Und ich, »da gehen nur Männer hin und wieso«, und all so, war sowieso halt deutsch, ich wußte nicht, daß auch eine Deutsche—, daß auch eine Frau oder eine, also eine weibliche Person in die Moschee gehen konnte und hatte bis dahin auch so sehr wenig über den Islam gewußt. Vor allem, weil ich kein arabisch konnte, also, die Bücher, ich hatte überhaupt keine Bücher über den Islam, ich hatte, ja gut, ich meine, es war halt islamisch und, das war es dann auch schon. Und dieses Mädchen hat mich dann halt *, mit in die Moschee genommen und ich hab dann halt so, so dieses Kopftuch und Jeans und, also ganz enge Jeans und also, man hat schon gesehen, daß ich nicht eine bin, die jetzt auch praktiziert. Habe ich mir alles angeguckt, ja, »mmh, mmh, okay, gut, ja«. Dann war da ein Mädchen, ein * zwanzigjähriges Mädchen, die hatte ihr Abi gemacht und ist hier aufgewachsen, hat die deutsche Staatsangehörigkeit und ihre Eltern auch, und * sie hat sich dann sehr für mich interessiert. Sie hat sich mit mir unterhalten, und mich hat das gewundert, weil ich bin ja eigentlich eine, die jetzt auch nicht zu ihr paßt, weil sie *, sie war eine praktizieren-

de Muslima und hat Jura studiert oder so was. Und *, gut, dann, dann war lange Zeit nichts und dann kam, hat dieses Mädchen wieder, »ja kommst du mit in die Moschee?« und ich »ja, ja, mache ich mal.« Weil das waren halt Mädchen, * da habe ich gespürt, mit denen habe ich irgendwas zu tun, ja. Also irgendwie so vom—, vielleicht jetzt marokkanisch oder arabisch oder wie auch immer, und mir ging es eigentlich um die Mädchen, ja. Und, naja gut, dann war ich halt da und * dann kamen halt auch so elementare Sachen, wurde halt unterhalten ja, * wie ist das jetzt mit dem und dem und islamisch und sollte man dies oder jenes und da habe ich halt erst so angefangen, mich mit dem Islam auseinanderzusetzen. Weil es ja meine Religion sein sollte eigentlich, und ich habe dann einen deutschen Koran gekauft, also, auf deutsch übersetzt, weil die arabische Sprache mir ja nichts sagte und * hat mir sehr gut gefallen, ich bin dann öfter mal hingegangen und * auch unterhalten, hat mich angesprochen in irgendeiner Weise, obwohl, anfangs fand ich viele Sachen, also, stand ich denen ablehnend gegenüber, hab das auch geäußert. Und es waren auch viele dabei, die auch kein Kopftuch trugen, also auch nicht praktizierend waren, und später habe ich halt auch mit dem Gebet angefangen und habe mit dem Mädchen auch öfter so Ausflüge und so, Unternehmungen gemacht und habe mich irgendwie zu denen *, ja ich konnte so sein, wie ich wollte, ja so, Ich sein, einfach Ich sein, und das war okay, also das hat mir ganz gut gefallen, mit den Mädchen, weil das war so wie ich. Also das waren Mädchen wie ich, halt, einige mehr oder wenige praktizierend. ...

Wir hatten dann halt mehrere Ausflüge gemacht. Mir hat das ganz toll gefallen, und, meine Eltern waren einverstanden, also die waren nur dagegen, daß ich in die Moschee gehe am Anfang, »ja warum denn, und überhaupt, kümmer' dich um deine Schule« und so. Und ich, »ja das ist ja auch wichtig« und also, ich hab das irgendwie durchgesetzt. Also mein Vater war am Anfang sehr dagegen. Weil er dachte, das wäre Ablenkung und das müßte nicht sein, eigentlich, ne. Ich bin dann halt trotzdem immer hingegangen und dann im Sommer, von der zwölften Klasse auf die dreizehnte Klasse, waren wir im X-Park und *, da habe ich halt, und ich habe mich aber vorher schon unwohl gefühlt, in meiner Haut ja. Irgendwie, in der Schule, ich, ich hab mich halt ganz normal frisiert wie jedes andere Mädchen auch, ja und, irgendwie kam dann immer mehr dieses Unwohlfühlen und Sichunwohlfühlen ja. Also * auch auf der Straße, wenn mir irgendwelche Männer begegnet sind, also nicht Deutsche, sondern unsere marokkanischen Männer, ich hab mich unwohl in meiner Haut gefühlt. Also so wie ich aussah. Ich, es war halt ohne Kopftuch und normal frisiert einfach. Und das hat sich dann Mitte—, nach der zwölften Klasse immer mehr verstärkt und, und dann habe ich mir überlegt, »ja, fühlst du dich dann wohl, wenn du das Kopftuch trägst?«. Da habe ich gemeint, nee, das kann ich auf keinen Fall machen. Was soll denn das, die Schule, die kennen dich doch anders, also das mache ich nicht, ne, auf keinen Fall und, das ist ausgeschlossen, das mache ich überhaupt nicht. ... Aber es war halt etwas in mir ausgelöst worden, so dieses Interes-

se an der Religion und *, naja. Und ich habe dann halt gefühlt, also selbst wenn ich jetzt nicht in die Moschee gehe, es wird nie so wie vorher, also es wäre ein Betrug, wenn ich jetzt dem einfach, wenn ich sage, ach, Zweifel beiseite, mach deine Schule und laß es einfach. Ich bin den Zweifeln nachgegangen und habe gemerkt, also ich habe eine tolle Religion eigentlich. ... Ich habe dann, also Fragen auf meine Antworten auch gesucht, weil, das Leben bestand ja nicht nur aus der Schule, ja. Also es gab ja auch ein Privatleben, wo man sich auch mit Sachen auseinandergesetzt hat, ja, wie ist das mit dem Tod und wie ist das mit dem und dem, und dem Sinn des Lebens und ich hatte auf der Schule auch ein Philosophiekurs besucht, und ich fand das so was von an-den-Haaren-herbeigezogen. Diesen Unterricht hatte ich von einem Atheisten bekommen, also ein überzeugter Atheist, also das war dann auch auf der einen Seite die Moschee und auf der anderen Seite dieser Philosophieunterricht. Das war dann immer so, ich muß mich einfach damit auseinandersetzen. Weil er meinte hier, gut, es gibt keinen Gott und der Beweis ist so und so. Für mich war das kein Beweis, den er mir erbrachte und, naja und dann gab es ein Hin-und-Her und ich erzählte ihm auch, daß ich in der Moschee war und das und jenes und überhaupt und, also eine lange Auseinandersetzung, ein halbes Jahr. In die Moschee bin ich immer hingegangen, habe ich mich wohlgeföhlt mit dem Kopftuch und, ich habe mir gedacht, ja das muß doch, die ganzen Probleme müßten auf einen Schlag weggehen, wenn ich ein Kopftuch anziehe, ja. Dann, dann fühle ich mich vielleicht wohler und *, weil, ich hab dann auch mit dem Gebet, das war dann auch nicht so richtig, je nachdem, wie ich Lust und Laune hatte, aber ich habe halt gemerkt, das war nicht richtig, also, hatte auch so ein schlechtes Gewissen mir gegenüber.

Und, und von all dem haben meine Eltern nichts mitbekommen. Das war halt ein Prozeß gewesen, der sich in mir abgespielt hat. Auch die Leute um mich, ich hab nicht mit den Freundinnen darüber gesprochen, weil, nö also, das war für mich zu privat einfach. Und * dann, kurz vor Ende der Ferien, da kam ich praktisch in die dreizehnte Klasse, war so ein Ausflug angesetzt mit den Mädchen, wieder X-Park und fotografieren und Picknick und wie auch immer. Da hab ich halt zufällig ein Gespräch gehört, von zwei Mädchen, die vor mir gingen, jüngere, also so dreizehn, vierzehn oder so und ich war dann, irgendwas mit achtzehn glaube ich. Und die eine meinte, »du hattest doch heute Premiere, wie war es denn? Wie wurde es aufgenommen?« Die andere meinte, »ja so normal, och das war nichts, das war nicht der Rede wert, das war okay.« Und dann habe ich halt gedacht, wahrscheinlich hat die heute das erste Mal das Kopftuch getragen, und dann habe ich zurückgefragt und, irgendwie war dann in mir so dieser Stachel darin gesessen, also das war für mich so dieser Anlaß. Das war bestimmt nicht die Ursache, ja. Die Ursache liegt wahrscheinlich ganz woanders. Am nächsten Tag ziehe ich mich an, um in die Schule zu gehen. * Ich ziehe mich ganz normal an, unbemerkt, also ohne zu merken, daß ich da mein Kopftuch anziehe ja, also. Das war dann ganz komisch, ja, daß ich so ein Kopftuch

einfach ganz normal anziehe und dann gehe ich da langsam in die Schule, so wie in Trance einfach, ja. Und, vor der Schule denke ich, ja, das kannst du ja noch ausziehen, machst du das vielleicht. Wie sieht das noch aus und überhaupt, also, wer zwingt dich denn überhaupt? Es verlangt doch keiner was von dir und wie auch immer. Aber, habe ich halt gemeint, du gehst einfach durch und so. Gut, ziehe ich das durch und das war für mich ganz schlimm, weil das die dreizehnte Klasse war, * also eine andere Stimme in mir sagte, warte halt doch ab, bis du mit den Leuten nichts mehr zu tun hast und, du hast praktisch mit denen die ganze Zeit, von der fünften bis zur dreizehnten, und die kennen dich anders und du sollst jetzt auf einmal so auftreten, ja, wie soll denn das gehen? Die würden dich bestimmt nicht akzeptieren und du würdest Schwierigkeiten in der Schule bekommen und die Lehrer würden dich, eine, zwei, drei, vier, fünf Noten niedriger setzen.

Dann bin ich halt in diese gewohnte Gruppe gegangen, wo ich immer stehe, so mit meinem Kopftuch. Also es war ein unbeholfenes Kopftuch auch, diese normale Kleidung wie bisher und dann das Kopftuch. Also es paßte auch nicht so ganz zusammen. Ja hallo, hallo, ja ganz normal. Ich wurde gar nicht bestaunt, das war das Komische. Ich wurde überhaupt nicht bestaunt, nur, ja hallo, also es wurde gar nichts gesagt, also irgendwie überhaupt nicht. Ich habe darauf gewartet, daß irgendwie was kommt. Hätte auch die Antwort sofort parat gehabt oder patzig geantwortet. Nichts. Ja und dann ging es weiter zu den Lehrern. Lehrer ist ja so, <unverständlich>. Ja einige auch, ›ja, was soll denn diese Tracht?‹, oder — also, spaßeshalber. Also es war nie böseartig. ›Ja was soll, was ist denn das?‹ Tracht, * das Trachtdings, also es wurde als Tracht ausgelegt und, ›ja was ist das?‹ und ›warum denn neuerdings?‹ und so. Ja gut und dann eben zwei Wochen später, sagt mir dann so ein Mitschüler ›Ja sag mal, was, was soll denn das? Warum ziehst du jetzt ein Kopftuch an?‹ (lachend) und so. Und dann hat halt der gemeint, ›ja, wir haben erwartet, daß du das eine Woche später vielleicht ausziehst, daß es vielleicht nur so eine Macke ist, so eine kurze, weil du doch in die Moschee gehst neuerdings‹. Ich meine ›nee, das habe ich für den Rest meines Lebens jetzt so bestimmt, ja‹. Ja und dann war der halt ganz bestürzt, ja warum denn und so. Weil, es war in deren Köpfen auch dieses — unterdrückt, Kopftuchunterdrückung und ich werde unterdrückt und man wollte das nicht so. Also man—, ich habe es aber nicht so ausgelegt, als, als würde das gegen mich gerichtet sein, sondern, man wollte das nicht für mich, also, ich sollte nicht so sein, also so nach deren <unverständlich>. Na ja gut und * so mit dem Kopftuch, daß irgendein Lehrer, wie ich von anderen Leuten jetzt gehört habe, gesagt hat, die unterrichte ich nicht oder daß irgendein Lehrer mich auch mit den Noten, also wegen meinem Kopftuch, nö, überhaupt nicht. Obwohl, ich habe das erwartet, also es gab, also das war wirklich bei uns so, der Lehrer konnte die Note machen, die er wollte und man konnte sich wenig dagegen wehren. Also, ich, ich hätte da echt keine Chance gehabt, wenn. Es gab da Lehrer, die konnten das durchsetzen. Und das war aber

nie so gewesen. Das hat mich gewundert. Dann hab ich halt mit diesem Kopftuch auch mein ganzes Abi durchgezogen. Und *, ich habe mich dann wohler gefühlt. Also es war für mich wirklich eine Befreiung. Es war für mich echt gut. Ich habe dann auch diese Gebete, also mit dem Kopftuch, du betest auch regelmäßig und * auch in deinem Reden und wie auch immer, versuchst du mal etwas, halt, islamischer zu sein, weil *, ich meine, auch so an den Tod denkend, daß ich ja irgendwann mal, auch wenn ich noch jung bin, daß ich irgendwann mal sterben werde und daß ich dann auch Verantwortung, also, praktisch rechtfertigen mich muß. Einfach rechtfertigen, daß wir das noch nicht getan haben.«

Aminas Leben verläuft zunächst ausschließlich zwischen der Schule und dem Elternhaus. Sie fühlt sich offensichtlich, wie ihr anfangs entschlüpft, als deutsche Frau. In der Schule, einem gutbürgerlichen Gymnasium, das auch von Ministerkindern besucht wird, und das höchstens eine Handvoll ›Ausländerkinder‹ aufzuweisen hat, dem Zentrum ihres Lebens, ist sie sehr leistungsstark, hat da ihre Freundinnen. Mit achtzehn besucht sie zum ersten Mal eine Moschee und ist zunächst nicht besonders angetan davon. Ausschlaggebender ist, daß sie islamische Mädchen kennenlernt, die die gleichen Biographien haben wie sie, die »so sind wie ich« und bei denen sie »einfach ich sein« kann trotz ihrer anfänglichen Skepsis und ihrer, im Vergleich zu ihnen, gravierenden Mängel. Sie trifft sich mit ihnen und bekommt über die Gespräche über das »Islamische«, das an Alltagshandeln anknüpft, Interesse, sich mit dem Islam, der bisher überhaupt nicht zu ihrer Welt gehörte, auseinanderzusetzen, »weil es ja meine Religion sein sollte eigentlich«. Sie deutet ihren Schritt in die Islamisierung als ein Überrolltwerden von ihren innersten Bedürfnissen: Wie in Trance macht sie sich entgegen jeglichen rationalen Einwänden zur Kopftuchträgerin. Der Islam taucht aus dem Hintergrund als zweite innere Stimme auf, die die erste, seit Jahren dominierende zur Seite schiebt und den seit mindestens einem halben Jahr währenden Kampf für sich entscheidet. Sie ist in eine Entwicklung hineingeraten, die sie nicht mehr stoppen und erst recht nicht rückgängig machen kann und fühlt sich verantwortlich, keinen »Betrug« zu begehen, sie anzunehmen. Die ganze Sache ist ihr so privat, daß sie weder ihren Freundinnen noch ihren Eltern davon erzählt. Ihre Entwicklung hat sich völlig unbemerkt von anderen abgespielt. Sie ist enttäuscht, daß diese ihre innere Revolution nicht sehen, sondern nur das Kopftuch, das sie für eine vorübergehende »Macke« halten, für eine »Tracht«, die sie mechanisch übernimmt. Dabei hat sie, was ihnen völlig entgangen ist, eine schwerwiegende Entscheidung getroffen, die nicht nur ihre Lebensführung und damit ihre Persönlichkeit, sondern den »Rest ih-

res Lebens« betrifft; sie hat ihr weiteres »Leben bestimmt«. Ausnahmslos alle ihre Argumentationen sind subjektzentriert, auch wenn sie sich auf religiöse Vorgänge beziehen: Das Kopftuch setzt sie in erster Linie in Beziehung zu ihrer Befindlichkeit (sie fühlt sich nicht mehr wohl); wegen des anfänglichen unregelmäßigen Betens hat sie bald ein schlechtes Gewissen, ihrer Formulierung nach nicht gegenüber Gott, sondern sich selbst gegenüber, weil sie unentschieden ist, weil sie nicht die perfekte Leistung, den vollen Einsatz erbringt, wie sie es in der Schule tut. Die Sprache, die unbewußte Referenz ist ein Indiz für den verinnerlichten sozialen Wert des Individuums, der sozusagen vorgängig ist und das Reden über Religiosität bestimmt und den Kontext abgibt für das religiöse Empfinden. In dieser Sequenz tritt ebenfalls hervor, daß das Kopftuchtragen nicht ein Ziel, nicht nur ein Zeichen ist, sondern Bestandteil einer Selbsttechnologie, die auf Selbststeuerung zielt und methodisches Handeln, regelmäßiges Beten, »islamischeres« Reden und Verhalten, bewirkt. Damit übernimmt sie die Verantwortung und Kontrolle für ihr Leben.

Ein Insistieren der Eltern ist in Aminas Fall nicht gegeben; im Gegenteil, die Eltern, die sie als sehr traditionell, traditioneller als die anderen Marokkaner, die sie kennt, beschreibt, versuchen zunächst, sie davon abzuhalten, die Moschee zu besuchen. Als sie beginnt, das Kopftuch zu tragen, weigert ihr Vater sich zunächst, mit ihr unter diesen Umständen zusammen auf die Straße zu gehen. Er besucht selber die Moschee, ist aber der Ansicht, daß das Kopftuch zu einem erfolgreichen Mädchen wie Amina, stets eine der Klassenbesten, nicht paßt. Er hat, wie aus Aminas Erzählung herauszuhören ist, Angst um ihre weitere Karriere – ein Motiv, das er auch mit den Eltern der anderen Frauen teilt. Was er über ihre innere Entwicklung denkt, ist nicht zu erfahren. Über so etwas wird in der Familie nicht geredet und Amina spricht an anderer Stelle seinem pragmatischen Denken Transzendenzideen zur Gänze ab. Ihre Mutter, die selber ein traditionelles Kopftuch trägt, so berichtet sie, hat sich damit abgefunden, weil sie gesehen hat, daß es ihr besser geht. Mit ihrer Islamisierung nabelt Amina sich von ihrem Vater ab. Ihre Beziehung war jahrelang dominiert durch ihre sehr guten Leistungen in der Schule und ihre Angst vor schlechteren Schulnoten. Zunehmend weigert sie sich, sich nur als Leistungsmaschine anerkennen zu lassen. Daß sie als heranwachsende Frau starken Kontrollen ausgesetzt ist, daß sie »als Marokkanerin« vielen Einschränkungen unterliegt, scheint sie zu akzeptieren, aber sie schafft sich als selbstdisziplinierte Marokkanerin einen Raum, »ich zu sein«, den sie verteidigt. Auch in diesem Fall erfolgt keine eigentliche Gegenhandlung, sondern eine verbes-

serte Selbstkalibrierung. Die Selbstdefinition als Leistungsmaschine wird nicht aufgegeben, sondern auf den anderen Bereich übertragen.

Alle drei Frauen – Serpil, Afaf, Amina – reflektieren ihre Islamisierung als zentralen Bestandteil für ein individuelles Projekt der Selbstkonstitution. Das Kopftuch – nicht als isoliertes Element verstanden, sondern als eine Art praktische und alltagspraktische »Technik der Verwendung von Zeichen« (Foucault 1984: 35, 1993: 26f.) im Hinblick auf eine noch zu gestaltende Technik des Selbst – bildet den Auftakt für einen Prozeß der Transformation des Selbst, der, sehr entfernt von Foucaults antikem Ideal, in diesem konkreten Fall zu einem »biographischen Handeln« (Geissler/Oechsle 1996) führt. Mit der Pubertät bzw. Spät-Adoleszenz stellt sich für die jungen Frauen aus islamischen Elternhäusern die Frage nach dem Umgang mit dem kulturellen Erbe. Was einerseits ursächlich als Zwang erscheinen mag – Serpil hatte kaum eine Wahl, Afaf konnte eine Wahl innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens setzen, Amina argumentiert mit einem inneren Zwang, einem biographischen Schicksal – wird integriert in die »reflexive Struktur biographischer Entscheidungen«, in der es, wie Birgit Geissler und Mechthild Oechsle (1996: 246) in anderem Zusammenhang als Charakteristikum moderner Lebensverläufe herausstellen, gilt, »bewußt eine Entscheidung zu treffen, die eigenen Motive zu benennen und die Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen zu übernehmen«. Das Tragen des Kopftuches wird als biographisches Handeln gedeutet, indem die Legitimierung der Entscheidung als eigene Entscheidung mit der persönlichen Verantwortung für die Folgen dieser Entscheidung verknüpft wird. Die gelungene Repräsentation dieser Entscheidung, von der die Mädchen und Frauen vorher nicht wissen, ob sie es dauerhaft »schaffen«, macht sie, trotz aller Belastung und Exklusionsängste zu Individuen im modernen Sinne, die sich selbst vertreten können. Daran ist allerdings eine Bedingung geknüpft: Diese Entscheidung muß integriert werden in die davor bestehenden biographischen Entscheidungen, in den bisherigen Lebenslauf, das heißt in die Bildungs- und Berufsoption und in die damit verbundenen sozialen Kontexte. Die alte zu bleiben bei der gleichzeitigen Herausbildung einer neuen Lebensführung, ein Projekt, das wie alle drei Frauen bestätigen, möglich ist, ist nur vorstellbar, wenn beide Prinzipien nicht durchgehend im Widerspruch zueinander stehen oder nicht als widerspruchsvoll gedeutet werden und wenn sie durch das Subjekt, durch seine reflektierte Wahl plausibel zusammengeführt werden. Diese Bedingung wiederum stellt das Subjekt mit der Aufgabe der Integration in den Mittelpunkt, macht den Mädchen und Frauen sich selbst als entscheidendes Subjekt spürbar.

Selbstbestimmung und Verteidigung im innerislamischen Kontext

Die Wahl als biographisches Handeln in einem Prozeß der Lebensplanung (Geissler/Oechsle 1996: 37) und die Verantwortung für die Folgen in einem Terrain der Individuen schließt den Aspekt der geordneten Entwicklung in der Form einer »biographischen Selbststeuerung« (ebd.: 42) an. Elterliche Zwänge als Form des »sozialen Konnex« (Dumont) gelten den islamisierten Frauen als unmoralisch: Ihrer Ansicht nach ist kein wahrer Glaube vorhanden, wenn Zwang im Spiel ist, wenn das Kopftuchtragen auf reiner Anordnung beruht. Die Verwendung elterlicher Autorität für die Produktion von Konflikten gilt als Mißbrauch. Damit verbindet sich eine Kritik an einer autoritären Pädagogik, die nur auf Hierarchie, auf bloßer Reproduktion, die noch nicht mal in einer Tradition zu verorten sind, sondern in einer Hypertraditionalisierung im fremden Raum beruht in Verbindung mit mangelndem Wissen. Hingegen kann nur jede Frau, jedes Mädchen selbst entscheiden, ob sie bzw. es ein Kopftuch trägt. Die einzelne Person ist die Entscheidungsinstanz. Nur sie allein kennt ihre Beziehung zu Gott. Es gibt, worauf alle Frauen, den Koran zitierend, hinweisen, »keinen Zwang im Glauben«. Nur die einzelne allein kann entscheiden, wann der soziale Zeitpunkt da ist, an dem sie, wie eine häufige Formulierung lautet, »sich stark genug« wähnt, um in die Auseinandersetzung mit den anderen zu treten, um ihre Fragen, ihre ironischen, demütigenden oder wie auch immer verkennenden Bemerkungen (»Vorher sahst du viel besser aus«; »Hast du Läuse?«) zu parieren. Nur die einzelne, in den Institutionen vereinzelt Person kann die Folgewirkungen, die zu tragenden Kosten (Verschlechterung der sozialen Position oder der Schulnoten, Kündigung des Arbeitgebers) und ihre Wirkungen auf die eigene biographische Entwicklung einschätzen. Damit liegt eine Ermächtigung des Subjekts zur Selbststeuerung vor.

In der Praxis können paradoxe Situationen entstehen. So etwa erwähnt eine der biographischen Erzählerinnen, die aus einem religiösen Elternhaus kommt, in dem sie allerdings, bedingt durch den höheren Bildungsgrad der Eltern, einen intellektuell-reflexiven und liberalen Zugang zur Religion bekommen hat, eine Jugendfreundin, »deren Familiensituation ganz anders war« als ihre, die von ihren Eltern »unter Druck gesetzt« wurde und der sie geraten hatte, »diese Lügen zu lassen«, das heißt, »den Schleier zu Hause aufzusetzen, dann in der nächsten U-Bahnstation wegzumachen«, denn es ist eine »Situation, mit der sie selbst auch nicht fertig wird, weil, wenn ihre Eltern sie dann irgendwann unverschleiert auf der Straße sehen, dann gibt es den nächsten großen Krach«. Statt dessen, so

ihr Rat, solle sie sich »nicht verstellen, sondern offen mit ihren Eltern reden«. Die Freundin hatte, trotzdem sie diesen Weg wählte, »viele Probleme und ist dann irgendwann von zu Hause weggelaufen«. Die Erzählerin hebt hervor, daß es für sie problematisch war, ihr diesen Rat zu erteilen, denn im Prinzip »war ich schon dafür«, für das Tragen des Kopftuches, und sie hatte auf der anderen Seite, wenn Leute sie fragten, warum ihre Mutter einen Schleier (sie ist die einzige, die diese Bezeichnung gebraucht) trägt, es stets als deren freie Entscheidung verteidigt, ohne allerdings – trotz ihrer religiösen Einstellung – selbst so zu handeln. Die Erzählerin teilt hier widersprüchliche Konstellationen mit: In der einen verteidigt sie das Tragen des Kopftuches als subjektive Entscheidung, aber sie selber vermag diese Entscheidung nicht zu treffen. Auf der anderen Seite spricht sie sich gegen das Kopftuchtragen aus, insofern es auf Gewalt, Lüge und Verstellung beruht. Diese Widersprüche lösen sich durch die Referenz auf die personenspezifische Situation auf. Wie es in dem einem Fall falsch ist, kein Kopftuch zu tragen, so ist es in dem anderen falsch, eines zu tragen. Es gibt keine normative Regel.

Entscheidend ist, daß nicht die religiöse oder traditionale Norm als entscheidende Regulation betrachtet wird. Im Falle der Freundin werden soziale interessengebundene und damit willkürliche elterliche Strategien der Verweiblichung gesehen. Wahrhaft religiöse Eltern wie die der Erzählerin hingegen akzeptieren die individuelle Disposition und Entscheidung. Sie sehen es zwar als ihre Erziehungspflicht an, den heranwachsenden Töchtern zu vermitteln, daß ein Leben ohne regelmäßige Discobesuche möglich ist und daß das abendliche Ausgehen auf wenige Stunden begrenzt ist, und sie übertreiben auch aus Unkenntnis und fehlender eigener Anschauung, aber sie machen keine Vorschriften hinsichtlich der religiösen Lebensführung, weil sie diese als Konsequenz der inneren persönlichen Einstellung verstehen. Diese innere persönliche Einstellung ist das einzige Kriterium. Alles andere ist Lüge und Verstellung, führt zu Anomie und Konflikten, die sich später nur um so heftiger entladen. Statt Gewalt und Unterordnung ist nur die offene Diskussion über Bedürfnisse und Ansprüche von Individuen die Lösung. Das ist eine Lösung, die, soweit aus dem gesamten Korpus der vorliegenden Erzählungen heraus feststellbar ist, weitgehend nicht zur Gepflogenheit der Familien der jungen Frauen gehört. Dagegen ist für die jungen Frauen die Reflexion der eigenen Bedürfnisse und Ansprüche zum Arrangement mit den anderen zentral. Die elterliche Autorität wiederum kann sich nur legitimieren durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ansprüche der Kinder, nicht durch eine Tradition. Religiöse Lebensführung ist eine hochgradig persönliche Ange-

legenheit und als solche nicht befehlbar. Das Subjekt wählt sie aus Überzeugung, inneren Bedürfnissen folgend; oder aber, die einzige Alternative, es wählt den anderen Weg. Ein Dazwischen gibt nur in der Form von Lüge, Verstellung und, wie eine weitere Frau im folgenden Abschnitt darstellt, persönlicher Anomie. Sie erklärt dies anhand einer türkischen Mitschülerin, dem einzigen etwa gleichaltrigen Mädchen mit muslimischem Hintergrund, das mit ihr das Gymnasium besuchte:

»Die ging mit dem Kopftuch von zu Hause weg, dann wurde alles ausgezogen. In der Schule kam sie dann ziemlich vulgär angezogen, also richtig auffällig, also genau ins Gegenteil geschlagen. Die war also wirklich, schon ganz krankhaft. Ich war bei ihr zu Hause einmal ... Die Eltern waren ganz komisch, die mußte auch zu Hause sogar im Kopftuch rumlaufen. Zu den Gebeten wurde immer barsch gerufen und der Bruder kurvte den ganzen Tag mit dem Motorrad in der Stadt 'rum, und die Mädchen saßen den ganzen Tag zu Hause.«

Auch in diesem Fall flüchtete das Mädchen nach dem Abitur aus dem Elternhaus. Auch hier verurteilt die Erzählerin, deren Vater ebenfalls einen Hochschulabschluß hat, die selber seit dem frühen Jugendalter das Kopftuch trägt und auch keine Anlaufschwierigkeiten erwähnt, die Einschnürung des weiblichen Individuums durch die Religion. Wie jene ist sie der Ansicht, daß, wenn man den Islam als rücksichtsloses und ungerechtes Zwangsregime kennenlernt, nur die Flucht vor ihm bleibt und eine Aversion, niemals »ein Buch über den Islam in die Hand zu nehmen«. Die Eltern machen sich schuldig, den Zugang zum Islam durch ihr Fehlverhalten zu verschütten. Sie verursachen Gewissensqualen und »krankhafte« Persönlichkeitszustände. Sie schneiden das Subjekt ab von einer geordneten Entwicklung, von seiner Selbstwerdung. Die Zentralität des Selbst beinhaltet auch die Anerkennung einer geordneten Entwicklung ohne Religion, falls der persönliche Glaube nicht vorhanden ist. Kennzeichnend für sie wie auch jene zuvor erwähnte Erzählerin ist eine strikte Kontraposition zu einem traditionellen Islam und seinen hierarchischen Strukturen, die das weibliche Subjekt und ihr Projekt der weiblichen Souveränität über den Islam negieren.

Jehan führt, bezugnehmend auf eine andere Freundin, noch einen anderen, bereits zuvor angesprochenen Fall von Anomie an, der nicht dem elterlichen Regime anzulasten ist, sondern dem schwachen Selbst: Dieser tritt dann ein, wenn eine Frau trotz klarer religiöser Einstellung kein Kopftuch trägt. Obwohl diese Freundin, die sie sehr gut und sehr lange kennt, »mit Sicherheit genauso fromm ist wie ich – und da will ich auch gar kei-

nen Unterschied machen, weil das ja so viele für das Wichtigste halten« –, die »ein ganz reines Gewissen hat ..., betet und fastet und wirklich auch ein Gewissen hat für viele Kleinigkeiten«, die »ein ganz ganz toller Mensch ist«, die ihrer Einschätzung nach »wirklich gläubig« ist, kann »sie sich nicht überwinden, in der Öffentlichkeit ein Kopftuch anzuziehen« aus der Furcht vor persönlichen Kränkungen. Nach Jehans Diagnose ist sie »einfach nicht selbstbewußt genug« und weil sie »sehr verunsichert« ist, »passieren ihr lauter blöde Dinge, auch wenn sie kein Kopftuch trägt«, wie, daß ihr die Tür vom Kaufhaus vor der Nase zugeschlagen wird, daß sie »fertig-gemacht wird wegen ihres ausländischen Nachnamens« und vieles andere mehr –, alles Dinge, mit denen sie, die Erzählerin, mit ihrem selbstbewußten Auftreten nie konfrontiert wurde. Im Gegenteil, sie zählt eine Reihe von Alltagssituationen auf, die ihr unmißverständlich zeigen, daß man sie respektiert. Anerkennung resultiert ihrer Meinung nach aus sicherem Auftreten, das heißt, aus der Position als Gleiche in einem Dialog:

»Ich glaub, daß ist auch etwas, wo die Leute—, weil die schieben dich ja irgendwo, wenn die dich sehen, sofort in 'ne Schublade, ja unterdrückt, versteht nix, kann nix, Dummchen *, vielleicht kann sie gut kochen und putzen, aber das war's dann auch schon. Und sobald man dann ganz normal mit den Leuten redet und sicher auftritt, sind die Leute nicht nur irritiert, sondern auch, dann akzeptieren die Leute einen auch oder respektieren einen.«

Mittlerweile, nach fruchtlosen Diskussionen, die ihre Freundin sich schließlich verbat, geht sie davon aus, daß sie »immer so eine bleiben wird, daß sie immer ein schlechtes Gewissen deswegen hat, aber es nie schaffen wird«. Das ist für sie eindeutig eine charakterliche Schwäche, an der man arbeiten muß, die man überwinden muß, aber sie hält ihr zugute, daß sie wenigstens »mutig genug« ist zu sagen, »eigentlich müßte man, aber ich traue mich nicht«. Dagegen gefallen ihr die Leute, »die sagen ja, eigentlich steht das so gar nicht im Koran« überhaupt nicht. Ihrer Meinung nach geht die Bedeckungspflicht aus »Koran und Sunna ganz klar hervor« und sie wirft den Leuten, die es nicht sehen, vor, »viel Phantasie« zu haben sowie die Neigung, »sich dem Leben zu sehr anzupassen«, überdies »den Islam so mehr vom Kopf und nicht vom Herzen« zu verstehen. Außerdem »kann man jetzt nicht im dreizehnten oder vierzehnten oder fünfzehnten Jahrhundert des Islam kommen und sagen, das haben bis jetzt alle falsch verstanden. Ich verstehe den Qur'an jetzt richtig und da muß gar kein Kopftuch, das ist Quatsch.« Sie kommen ihr nicht »ehrlich« vor, diese »Leute, die meinen, man müßte ja gar nicht und so«. Überhaupt weiß sie nicht,

»was die überhaupt damit für Probleme haben. Das sind sowieso Männer. ... Aber irgendwie steckt auch 'ne Logik in der Sache. Der Islam geht von einer bestimmten Gesellschaftsform aus. **Und das Äußere der Frau ist nun mal nicht egal.**«

Hier findet sich eine verbreitete Haltung, nicht den einfachen Weg zu wählen und sich auf liberalere Interpretationen einzulassen. Diese letzte Äußerung muß im Kontext der vorangehenden gesehen werden: Das Kopftuchtragen erscheint als weibliche, auf Selbstdisziplinierung basierende Technik einer Selbstbehauptung, die nach innen als Zuchtordnung für den Aufbau einer souveränen Persönlichkeit wirkt, die sich gegen das Schubladendenken der anderen etabliert. Das Zeichen ›Kopftuch‹ und seine Umkehrung schafft einen Aktionsrahmen, das Frauen zu zentralen Akteuren werden läßt, die sich, für sich und für die anderen, durch alltagspraktische Anerkennungs- und Abgrenzungspolitiken wie sicheres Auftreten und »normales Reden mit den Leuten« reifizieren.

Selbstbestimmung im nichtislamischen Kontext

Eine Subjektzentrierung in dem Sinne, daß das Subjekt vorgegebene, durch andere verwaltete Bahnen zu transzendieren sucht und nach Selbststeuerung strebt, findet sich nicht nur im innerislamischen Kontext. Sich als »autonomes« Subjekt zu begreifen, erstreckt sich auch auf andere Felder. Das zeigt sich im folgenden bei Gülay. Sie hatte als Kind und im Jugendalter den Koranunterricht besucht und auch später welchen gegeben – ohne außerhalb der Moschee jemals ein Kopftuch zu tragen. Sie beherrschte die religiöse Technik, ohne aber, wie sie meint, richtig religiös gewesen zu sein, das heißt Religion im Sinne der Selbstkonstitution zu verstehen. Irgendwann verlor sie das Interesse daran. Sie wurde mehr und mehr absorbiert von den Anforderungen der Schule, die sie sehr wichtig nahm, weil ihr angezieltes Studienfach einen guten Notendurchschnitt voraussetzte, sowie von ihren Bemühungen um persönliche Integration in den Kreis der Mitschüler. Den Zeitraum zwischen Abitur und Studienbeginn füllte sie mit einem Bürojob bei einer Firma, bei der sie bereits während der Schulzeit stundenweise beschäftigt war. Nicht mehr von der Schule in Anspruch genommen, begann sie, sich während dieser Phase mehr mit sich selbst und wieder mit der Religion auseinanderzusetzen. Angesichts eines gewaltigen Gewitters während eines Aufenthalts im Pariser Disneyland, das die gesamte Besucherschaft in Angst und Panik versetzte, sie eingeschlossen, faßte sie den Entschluß, zur Kopftuchträgerin zu werden:

»Also ich mußte das einfach machen, ich hatte keine andere Möglichkeit. Ich habe das immer hinausgezögert, wegen, *der Firma. Ich dachte, wahrscheinlich kann ich dann in der Firma nicht mehr arbeiten. Ich muß dann raus.* Dann habe ich überhaupt keine Beschäftigung mehr. Was, was willst du dann machen? habe ich zu mir gesagt. * Ich bin dann auch finanziell von meinen Eltern abhängig automatisch. Das wollte ich auch nicht. Das bin ich nämlich nicht gewohnt. Ich mußte immer finanziell unabhängig sein. Das waren die Fragen, die mich eben immer beschäftigt haben, deshalb fiel es mir schwer, diesen Anfang zu machen mit dem Kopftuch. Aber, irgendwann habe ich eben eingesehen, je mehr ich das hinauszögere, um so schlimmer wird es. Also,* ich habe mich nicht erholen können von dem Ganzen. Das hat mich ständig beschäftigt und, * ich mußte das einfach durchziehen. Jetzt oder nie habe ich mir gesagt, und das mußt du einfach in Kauf nehmen, daß du dann da deinen Job verlierst. Das habe ich dann auch in Kauf genommen. Ich bin dann zu meinem stellvertretenden Abteilungsleiter, habe ihm die Sache erzählt. Ich habe gesagt, daß ich mich eben dazu entschlossen habe, mich zu verschleiern, * und, daß ich eventuell dann auch kündigen muß. Und *, er hat mich aber mißverstanden, er dachte, ich will kündigen, weil ich eben mich verschleierte. Er dachte, meine Religion verbietet es mir zu arbeiten. Das war eigentlich gar nicht gemeint. Und er hat gesagt, daß es ihm egal ist, ob ich da nun mit oder ohne Kopftuch arbeite, Hauptsache, ich leiste was (lachend). / * Ja, das hat mich natürlich gefreut, damit habe ich nicht gerechnet. Ich war unheimlich froh darüber, daß er so tolerant war, daß er so darüber gedacht hat, und * er hatte eben nur gesagt, daß er in Urlaub fährt und ich solle eben warten, bis er zurück ist, dann will er es auch meinen Arbeitskollegen sagen, daß ich demnächst halt so herumlaufen werde, und der Abteilungsleiter wußte von überhaupt nichts. Ich habe mich erstmal einverstanden gegeben, ich war überhaupt froh, daß er einverstanden war, also, daß er das akzeptiert hat, und wie er in Urlaub war, ja und dann habe ich mir Gedanken gemacht, naja hier, (lachend) jetzt *, jetzt mußt du praktisch warten, damit **er dir** die Genehmigung gibt, Kopftuch zu tragen. Das hat mich dann auch wieder geärgert, weil ich mache das ja eigentlich aus religiösen Gründen. Und nicht *, weil mal ein Mensch von mir das verlangt oder oder mir die Genehmigung geben kann oder darf oder soll, und dann habe ich gesagt, * wenn du dich jetzt wirklich dazu entschlossen hast, aus religiösen Gründen, weshalb mußt du dann jetzt darauf warten, daß er dir die Genehmigung gibt * Kopftuch zu tragen? Ich habe das nicht eingesehen, und dann eines Tages ging ich dann eben mit Kopftuch hin, einfach so (lachend). Keiner wußte was davon, der Abteilungsleiter auch nicht und die anderen auch nicht. Die haben natürlich erstmal so komisch geguckt, ja * aber keiner hat sich getraut, irgendwas zu sagen. Also, die haben mich auch ganz normal begrüßt und da habe ich mich eben in meinen Raum gesetzt, war da mit meiner Arbeit beschäftigt ... Erst einen Tag später haben sie mich daraufhin angesprochen. Einige haben mich bis jetzt, also noch nie daraufhin angesprochen. Einige

kamen mit *, ja sie fanden mich vorher besser und die anderen kamen mit *, ob ich denn geheiratet hätte oder ob meine Eltern mich denn dazu gezwungen hätten. / Ich wurde mit diesen Fragen konfrontiert und *, naja, ich habe dann eben gesagt, daß ich mich so viel wohler fühle, daß ich * mich einfach dazu entschlossen habe, daß mein Entschluß auch feststeht, daß ich auch weiterhin so leben werde und *, daß ich mich in meiner Haut so viel, viel besser fühle. Das haben sie dann eben auch toleriert, die waren eigentlich auch ganz okay, meine Arbeitskollegen. ... (Der Abteilungsleiter hat mir später) seinen Raum zur Verfügung gestellt, daß ich dann dort also beten könnte. Er hat mir das angeboten, ich habe es aber abgelehnt, weil es nämlich eine Glastür war (lachend). Jeder konnte reinschauen, das war mir dann unangenehm. ... Ich habe dann immer, * das in Kauf genommen, daß ich nach Hause kommen mußte, um zu beten. ... Was ich auch sehr *, eindrucksvoll fand von dem Abteilungsleiter, war, beispielsweise, daß er mich gefragt hat, ob ich an einem Seminar teilnehmen kann, also, ob das mit den Gebetszeiten vereinbar ist. / Er wollte unbedingt, daß ich da teilnehme und *, er hat also sehr viel Wert darauf gelegt und hat mich eben gefragt, ob das bei mir ging.«

Gülays Befürchtungen, den Job zu verlieren, zumal sie die Anweisungen des unmittelbaren Vorgesetzten übergangen hatte, erwiesen sich als völlig unbegründet. Im Gegenteil, sie kann sogar Gesten des Entgegenkommens bezüglich ihrer religiösen Attitüde verbuchen. Im wesentlichen führt sie diese positive Aufnahme auf ihre Leistungsfähigkeit und ihre Funktionalität für den Betrieb zurück. Interessant sind an dieser Stelle auch Gülays Begründungen gegenüber den Kollegen. Diese konfrontieren sie mit den Motiven hochgradiger persönlicher Abhängigkeit in der Vermutung, ein Ehemann oder die Eltern seien die Anstifter der Verschleierung. Oder einzelne, in der Regel Frauen, argumentieren auf der ästhetischen Ebene, verbinden mit dem Kopftuch bzw. der islamischen, wenngleich modischen, aber eben ausgewählten Kleidung einen ästhetischen Rückschritt, über den die betroffene Person aufzuklären sie sich verpflichtet fühlen. Demgegenüber argumentiert Gülay nicht etwa mit religiösen Motiven, wie der Notwendigkeit, höheren Werten oder vernünftigeren Regeln zu folgen. Auch das auf die Beschränktheit des individuellen Lebens weisende Konversionserlebnis, bei dem ein Unwetter den vergnüglichen Tag im Disneyland plötzlich zu einem macht, »als als wär's der Tag meines Todes« und eine vorsorgende Lebensführung nahelegt, spielt keine Rolle. Vielmehr setzt sie ihre psychische Befindlichkeit dagegen, verweist auf das Optionale, auf die eigene Wahl und den eigenen Entschluß, sie selbst zu sein, auf ihre innere Stimme. Sie versäumt dabei nicht (wie zuvor auch Amina) klarzustellen, daß es sich um eine selbstbestimmte Planung des weiteren Lebens han-

delt, die bewußtermaßen Einschränkungen und Selbstbeschränkungen in Kauf nimmt, die nicht populär sind. Im Gegenteil, für Gülay ist es gerade der Entschluß für das Unpopuläre, der ihre Energien mobilisiert, ihr überhaupt erst Persönlichkeit und ein zentriertes Selbst verleiht. Vorher, während der Schulzeit, als sie, dem Modetrend folgend, noch aussah wie alle, aber stets darauf hingewiesen wurde, daß sie nicht ist wie alle anderen ist, daß die anderen sie nicht in ihre Mitte aufnehmen, ist ihr Bestreben, sich zu assimilieren, fehlgeschlagen. Andere Frauen, dabei auch solche, die fest in einer Jugendclique verankert waren und hinreichend Anzeichen der Anerkennung ihrer Person hatten, argumentieren ganz ähnlich, etwa mit den Worten »Du kannst dir die Haare rot färben und mit zerrissener Jeans 'rumlaufen, du bleibst doch immer die Marokkanerin« für die anderen. Zeichen, so ist die Schlußfolgerung, funktionieren nicht universal, sondern ihre Annahme besteht in Referenz zur sozialen Position. Die Anwendung der selben Zeichen sichert daher nicht automatisch Anerkennung. Gülays Formulierung, »daß ich mich so viel wohler fühle, ... daß ich mich einfach dazu entschlossen habe, daß mein Entschluß auch feststeht, daß ich auch weiterhin so leben werde und daß ich mich in meiner Haut so viel, viel besser fühle«, folgt eindeutig einer modernen, in der Selbsthilfetherapie angewandten Semantik von individueller, innerlich-authentischer Identität und wird so auch von den anderen angenommen. Für Gülay ist die Islamisierung zum Mittel geworden, sich zu einer selbstbewußten, zu einer souveränen Person zu entwickeln. Sie bestimmt selbst den Zeitpunkt, an dem sie das Kopftuch anlegt; sie wartet nicht mehr auf eine Erlaubnis, sondern konfrontiert die anderen mit ihrer Entscheidung. Sie ist nicht mehr diejenige, die sich bemühen muß, den anderen gewachsen zu sein, sondern, im Gegenteil, sie kategorisiert jetzt die anderen in die, die sie ignoriert und in die, die zur Verlängerung ihres Selbst werden, indem sie ihr entgegenkommen, sogar Zuvorkommendheit zeigen, und ihr damit Anerkennung zollen.

Deutlich wird die Koexistenz von Partikularismus und Universalismus, einem Wechselspiel zwischen dem Eigenen, dem Individuellen und dem Allgemeinen. Gülays Konzept der Selbstsouveränität, des Selbstseins stützt sich auf zwei Pfeiler, die auf den ersten Blick nicht viel miteinander zu tun haben: den Islam, mit dem sie ihre Persönlichkeit ausstattet, sozusagen ihre private Ethik, die die eine Matrix für ihre Identität bildet, und ihre funktionale Leistung und Effizienz im System, die Leistungsethik, die andere Matrix ihrer Identität. Beides »muß« sie »machen«, auch die Arbeit, die möglichst perfekte Leistung, in ihrem Fall eine vorübergehende Büro-tätigkeit, die sie ziemlich stupide findet, die sie aber finanziell unabhängig

macht, ihr Anerkennung einbringt und durch deren perfekte Erledigung sie ihre Transzendenz ins Universale zunächst als Türkin und später als Muslima bezeugt. Daß sie sich dabei nicht als religiöse, sondern soziale Sendbotin versteht, wird sichtbar in der Erwähnung, daß sie als erste in der, wie sie betont, internationalen Firma beschäftigte Türkin andere mit ›Gastarbeiter‹-Hintergrund nachgezogen hat, also durch ihr persönliches Beispiel Exklusionsregeln aufgebrochen hat. Damit ist sie, ist ihre Person der Beweis für die individuelle Befähigung zur sozialen Aufwärtsmobilität, zur sozialen Transzendierung der unteren Kategorie durch die Handhabung funktional relevanter Ressourcen. Ihre Selbstschätzung erhält enormen Aufwind durch solche kontextbezogenen Situationen wie die, daß sie unintendiert bewirkt hat, daß noch andere ›Ausländer‹, also Türken, eingestellt werden oder daß sie als Muslima (wider Erwarten noch) gebeten wird, an einem Seminar teilzunehmen. Letzteres bedeutet, daß sie auch als Muslima für wert befunden wird, in sie nach betrieblichem Kalkulationsdenken zu investieren, daß sie also gut ist für die Firma. Und es bedeutet, wenn man annimmt, daß dieses Seminar kein firmen- oder firmabteilungsinternes ist, daß sie als Muslima als Repräsentantin dieser Firma nach außen agiert. Für sie bedeutet das im Rückbezug, daß ihr Weg, »das Selbst für schätzenswert (zu) eracht(en)« (Ricoeur 1996: 220), und ihr Entschluß, diesen Weg »durchzuziehen« (Gülay), richtig war. Sie weiß, bezeugt durch diese Situationen, in den Worten Paul Ricoeurs endgültig: »Ich bin jenes Wesen, das seine Handlungen bewerten kann und das dadurch, daß es die Ziele seiner Handlungen für gut befindet, sich selbst zu bewerten, sich als gut zu schätzen vermag« (ebd.: 221) und damit Anerkennung findet.

Ricoeurs ethisch-moralisch ausgerichtete Definition der Selbstschätzung beinhaltet, daß nicht »in erster Linie ... Leistungen, sondern grundsätzlich ... Fähigkeiten« (ebd.: 220) die Basis ausmachen. Er bleibt auf einer anthropologischen und moralischen Ebene, mit der er zwar das Selbst und das Andere in einer reziproken Beziehung gegenseitiger Anerkennung, einem Dialog, vornehmlich über sprachliche Aushandlung zusammenbringen kann (ebd.: 227f.). Davon ausgehend weist er öffentlichen Institutionen die Pflicht zu, Verteilungsasymmetrien, die durch einseitige Kontextualisierung entstehen, zu bereinigen (ebd.: 331f.). Auf diese Weise sucht er ein der (multikulturellen) Gesellschaft adäquates Konzept, basierend auf der Partikularität des einzelnen, aufzuspannen. Auf der alltagsweltlichen Ebene zeigen sich hingegen Praktiken, Handlungsakte und Taktiken als die primären Auseinandersetzungsebenen. Dazu kommen, und diese Perspektive bleibt bei Ricoeur ausgeblendet, Formen einer Universalisierung, die die Lebenswelt und die Moral der Lebenswelt durchdrungen haben. In

der zuletzt aufgeführten Erzählsequenz (wie auch in vorher angeführten und in den noch folgenden) spielt die von Ricoeur als zweitrangig eingestufte Leistung, die mit Konkurrenz und Fremddisziplinierung verbundene Arbeitsethik, der meßbare Erfolg, der den einzelnen in sichtbarer Weise in Beziehung zu den anderen setzt, eine enorm große Rolle für die Selbstschätzung. Austauschbarkeit und Konkurrenz sind, in Referenz zu den symbolischen Auseinandersetzungen, Bezeugungen des Selbstwertes (vgl. Kapitel IV). Offen bleibt auch die Frage der konstitutiven Kraft von Macht und Wissen. Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt nachgegangen unter dem Blickwinkel des Einfließens dieser konstitutiven Kraft in die alltagsweltlichen Narrationen und Selbstbeschreibungen.

Zur institutionellen Erzeugung des Selbst

Bisher ist anhand der biographischen Erzählungen deutlich geworden, daß sich mit der Islamisierung die Idee des sich selbst steuernden Selbst verbindet. Deutlich tritt aber auch hervor, daß diese Idee in und mit den institutionellen Kontexten und ihren Wertsetzungen erfolgt, in die die jungen Frauen als alltagsweltliche Akteure eingebunden sind und eingebunden sein wollen, die geradezu konstitutiv sind für ihr Projekt des Selbst. Die Frage ist, wie sie zu dieser Konstitution beitragen. Bevor wir uns wieder den Biographien zuwenden, erfolgt ein Blick auf theoretische Überlegungen, die dazu beitragen können, die narrativ-biographischen Reflexionen in dieser Hinsicht zu erhellen.

Die Leistungsidee, wie sie bei Gülay als alltagspraktisch relevantes Element hervortritt, verbindet zwei Pfeiler der Selbstkonstitution: nach außen als Verlängerung des Selbst, als Hinausstreben über den Partikularismus und als seine Vertiefung (Lukács 1963, Bd. 2: 600f.). Das Subjekt, Gülay, arbeitet daran, beides synchron herzustellen. Nur beides zusammen ergibt eine ethisch-ästhetische Einheit. Beides gibt ihr Praktiken zur Hand, sich als handelndes ethisches Subjekt zu verobjektivieren und als solches, und nicht lediglich als gut angepaßte dressierte Person, Anerkennung zu finden. Diese Technik der Produktion von Identität ist aber, mit Blick auf die älteren Arbeiten Foucaults, nicht das Ergebnis ›autonomen‹ selbstgesteuerten Handelns, sondern Effekt eines seit langem angelegten, immer engmaschiger werdenden Netzes von rechtlichen, medizinischen, pädagogischen und psychologischen Macht- und Wissensstrategien, die Identität und soziale Effektivität, Mechanismen zur Herstellung von Identität und Leistung produzieren und denen keiner entkommt, weil die ›panoptische

Gesellschaft ... kein Außen ... hat« (Foucault 1977: 388). In seinen verschiedenen Studien beschreibt Foucault Institutionen und in bzw. von ihnen gesteuerte Prozesse, in denen Partikularität hergestellt und als Summe der Partikularitäten zu einem allgemeinen System »haushälterisch ..., (um) auch den nicht zu verlieren, den es (das Kerkernetz) disqualifiziert hat« (ebd.) wieder zusammengefügt wird.

Institutionen und ihre ausgehend von bestimmten Objekten und Praktiken erzeugten Erkenntnis- und Herstellungsweisen von Subjektivität und Subjekten, die die realen Subjekte absorbieren, sind Teil eines »Kerkernetzes«, das nicht nur diszipliniert im Sinne von Einengung, sondern eben darüber Formen, Strukturen und Diskurse produziert, die Wachstum erzeugen, Kräfte hervorbringen, ordnen und kontrollieren (Foucault 1978: 81; 1983: 163). Foucault erkennt eine, den christlichen Institutionen entstammende Machttechnik, die »Pastoralmacht«, (die der moderne abendländische Staat) in eine neue politische Form integriert hat« (1999: 168) und die sich auf das Individuum und sein Seelenheil bezieht:

»Sie erstreckt sich über das gesamte Leben und begleitet es ununterbrochen; sie ist mit einer Produktion von Wahrheit verbunden, der Wahrheit des Individuums selbst. ... (Sie) wird unmittelbar im Alltagsleben spürbar, welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Individualität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das Andere in ihm anerkennen müssen. ... Das Wort *Subjekt* hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die unterwirft und zu jemandes Subjekt macht« (ebd.: 169).

Subjekte werden somit im Rahmen von Wissensregimen und Alltagssprachen gemacht und erkennen sich durch sie im Hinblick auf Referenzen, die sie bilden. »Institutionelle Lebenslaufmuster« (Beck 1986: 211; Beck/Beck-Gernsheim 1993), mehr oder weniger standardisierte Normalbiographien (Geissler/Oechsle 1996; Kohli 1985, 1991; Levy 1996; Heinz 1991) und Karrieren (Luhmann 1993: 231f.) bilden Muster und Vergleichsmaßstäbe für die (Selbst-)Definition von Subjekten und ihrer sozialen Position. Die Gestaltungsmacht öffentlicher Institutionen hinsichtlich der einzelnen geht so weit, daß sie als »cultural rules of society itself« bezeichnet werden (Meyer et al. 1987: 21). Das Leben, Denken, Urteilen des einzelnen und öffentliche, nationalstaatliche Institutionen sind untrennbar miteinander verbunden und finden ihren Niederschlag in einer »public institutionaliza-

tion of the individual life course« und einer »public celebration of what is called the ›private‹ or subjective individual« (ebd.: 243f.) sowie im reziproken Reflex des einzelnen, »als Individuum zu posieren« (ebd.: 26) und sich wie seine Handlungen hinsichtlich der institutionellen Ordnungsregime und ihren ontologischen Konstruktionen zu kontextualisieren. Meyer konstatiert eine Integration, das heißt vor allem eine Homogenisierung der individuellen Lebensverläufe von der Geburt bis zum Tod bei gleichzeitiger öffentlicher Zelebrierung des Individuellen. Auch das Selbst ist institutionalisiert über Motive der eigenen Wahl und über wiederum institutionalisierte Motive:

»The modern self is free and is expected to relativize its stance to the institutional context. It seeks to find meaning and value in comparison to the referential structures set by the rationalized environment. Much doctrine, therapy, and advice is offered to this end. ... Modern systems are organized so that individuals *must* choose, and must often give reasons for their choice in terms of the motives of the self« (ebd.: 253).

Daß die Logik der institutionellen Rationalität zentraler Bestandteil der kulturellen Regel geworden ist, zeigt sich darin, daß sie in Handlungen und ihre Reflektionen eingehen, die formal nicht ihrer Steuerung unterstellt sind, sondern als Residuen des Persönlichen, Affektiven gelten (z.B. Taylor 1993):

»Even love and marriage must be presented by the human actor as a matter of choice. Now, individuals come under increasing pressure to explain to themselves and others why they remain in marriage, something once requiring no explanation. ... Of course, the institutionalization of the self is accompanied not only by required choices but by available lists of reasons, motives and aspirations that are equally institutionalizing. Elaborate structures for organizing the personal, leisure, and recreational aspects of the self evolve, thus providing outlets for the free experience of the proper self« (Meyer 1987: 249).

Das Konzept des freien, weil optierenden Selbst verbindet sich nicht nur mit einer starken institutionellen Einbindung des Selbst, sondern mit der Institutionalisierung des Selbst durch das Selbst, indem individuelle Identitätspolitiken auf einem Rationalitätskonzept basieren, das nach ökonomischen Mittel-Ziel-Relationen und dem Prinzip der Wahl modelliert ist. Kriterien wie Effizienz, Fortschritt, Gerechtigkeit und Gleichheit liefern sozialen Akteuren die strukturelle Basis dafür, ihre Handlungen, ihre

situationalen Verstrickungen und Statuspositionen zu ordnen, zu bewerten, zu kommunizieren, wie sie auch daran von anderen gemessen werden (Meyer et al. 1987). Eben diese Prinzipien sind es, die erst den Maßstab liefern, um Kultur 1 und Kultur 2 bzw. Handlung A und Handlung B bzw. Wert X oder Wert Y, die ansonsten beziehungslos nebeneinander stünden, erst in eine Beziehung zueinander zu setzen, vergleichbar zu machen und damit hierarchisch anzuordnen (Deleuze 1989: 195f.).

Die Motive der Wahl und der Entwicklung des Selbst sind, wie die bisherigen Ausführungen zeigen, Prinzipien, die die jungen Frauen mit der Islamisierung verbinden und die ihr Verständnis vom Islam und seiner subjektiven Aneignung prägt und überhaupt erst ermöglicht im Rahmen einer annehmbaren Spannungsbalance. Ihre Institutionalisierung zeigt sich nicht zuletzt auch darin, daß es diese Prinzipien sind, die ihnen Anerkennung sichern, freilich unter gewissen Bedingungen: die Reflexion und Selektion islamischer Praktiken, die Panoptisierung islamischer Regeln insbesondere da, wo sie sich mit dem Nichtislamischen verbinden. Die Differenzierung des Islam in diverse »Ideen Islam« (Stauth 2000) verschiedener Träger und Effizienzen wirkt auf die Produktion von islamischem Wissen und ›islamischer Identität‹. Das in öffentlichen Institutionen und mit institutionalisierten Werten und Riten aufgewachsene Subjekt deutet den Islam aus dieser Perspektive heraus und wird zum produktiven Zentrum von Austausch und Transformierung. Wenn zum Beispiel die jugendliche, seit kurzem Kopftuch tragende und sich mit dem islamischen Weiblichkeitscode auseinandersetzen Afaf mit den Jungen in der Schulpause Billard spielt und ihre Mutter mit diesem islamungemäßen Verhalten konfrontiert, so zeigen sich in dieser Situation über die bloße persönliche Auseinandersetzung von Mutter und Tochter um Weiblichkeitsimaginationen hinausgehend die Öffnungen und Anschlußstellen ›ihres Islam‹, die sie als Mädchen im gegebenen institutionellen Rahmen und den dort herrschenden materiellen wie ideellen Reproduktionsprozessen findet und die sie als gestaltendes Subjekt in ihren unmittelbaren sozialen Umwelten arrangiert. Als mit den Jungen Billard spielendes islamisches Mädchen, das sich andererseits sehr wohl einem islamischen Geschlechterdiskurs verpflichtet fühlt, überschreitet sie bewußt ein Normensystem. Indem sie ihre Handlung mit der Intention begründet, keine »schlechten Absichten«, also erotische Intentionen zu haben, präsentiert sie sich als Selbst einer höheren Stufe, als »eigene Autorität«, als sich, seine Gefühle, seine Handlungen und seine Beziehungen zu anderen kontrollierender, ordnender »Verwaltungsbeamter« (Kegan 1986: 142), der überdies die »Vorschriften und Absichten des psychischen Verwaltungsapparates ... reflektieren ..., ihn als

Objekt begreifen«, ihn damit handhaben kann (Kegan ebd.: 145). Die Person ist fähig, wechselseitige Beziehungen zu steuern, und darüber hinaus zeigt es Moralität und Selbstsouveränität im Umgang mit anderen.

Dieses sind Charakterisierungen, die eine reife Persönlichkeit kennzeichnen. Kegans entwicklungspsychologisches Modell der Ich-Stufen, von denen jede eine Form der Organisation des Selbst in Beziehung zu anderen bildet, und das zum Grundlagenwissen von Pädagogen zählt (und dessen Spuren unübersehbar in Lifestyle- und Frauenmagazinen zu finden sind), kann als eine Richtschnur zum Messen von Selbstsouveränität begriffen werden sowie als eine Matrix der Institutionalisierung des Selbst. Es gibt dem einzelnen die Möglichkeit, sich selbst in seinem Verhältnis zu anderen zu überprüfen wie auch seine Reife anhand seiner interaktiven Handlungen von anderen beurteilt wird. Dieses Modell ordnet Personen hierarchisch an durch ihre Handlungen in Interaktionen. Es beinhaltet Wertungen durch die Organisation vom Selbst und Anderen. Die Ich-Stufen-Konstruktion kann als eine ko-institutionelle Technik gelesen werden, das Selbst in der Hierarchie zu verorten. Dem einzelnen gibt sie ein Instrumentarium der Selbsterkenntnis, des Messens seiner psychosozialen Situation und seines Souveränitätsstandes im Bereich des ›Zwischenmenschlichen‹ an die Hand. Das ›Zwischenmenschliche‹ wird, wie die Reflexion ihrer Lebensverläufe durch die jungen Frauen zeigt, vornehmlich geordnet durch öffentliche Institutionen, wobei die Schule, das Erziehungssystem einen prominenten Platz hält. Bezogen auf die Islamisierung läßt sich schlußfolgern, daß die Idee des ›starken Ich‹, das Beziehungen zu kontrollieren sucht, statt sich von ihnen beherrschen zu lassen, das sich selbst kontrolliert und auf Wachstum angelegt ist, ein grundlegendes Prinzip ist. Für die jungen Frauen ergibt sich damit die Gelegenheit, das Individuelle zu ermitteln, ohne allein auf das Ethnische oder das Kollektive zurückzufallen, es dominierend werden zu lassen. Die biographischen Erzählungen zeigen eine Parallelität zu diesem in der Pädagogik maßgeblichen, Seelenheil und Sozialität zusammenbringenden Persönlichkeitsmodell: Stufen, Wachstum, Perfektionierung, die zunehmende Unabhängigkeit von anderen, egal welcher Seite, spielen eine große Rolle in der Beschreibung islamischer ›Zustände‹. Die Ausführungsintensität von Praktiken wird auf Stufen angeordnet. Die Entwicklung einer Person zur Muslima wird als reflektiver Prozeß, der sich über mehrere Stufen der Vervollkommnung erstreckt, die man nach und nach erklimmen muß, beschrieben. Die einzelne Person untersucht mit jedem Schritt ihre Abhängigkeiten. Die Idee des Fortschritts und der Effizienz, die dem souveränen Selbst verbunden ist, steht diametral zur Idee des Verharrens, die den gebürtigen bzw. traditio-

nellen Muslimen angelastet wird. Sie erzeugt Abgrenzung und Erhöhung zu dieser Seite hin. Sie erzeugt Abgrenzung und Gleichheit zur anderen Seite hin, indem sie Souveränität, Selbststeuerung und Kontrolle des sozialen Spiels – Kennzeichen der höheren Entwicklungsstufen – beinhaltet.

Schule und Identitätsproduktion

Aus den zahlreichen Beispielen, die Robert Kegan anführt (zum Beispiel 1986: 108ff.), läßt sich ersehen, daß Institution bzw. Agenten der Institution und Subjekt sich über dieses Stufenmodell ineinander vermitteln. Dabei ist insbesondere die Schule als eine der am nachhaltigsten wirkenden Institutionen zu nennen, zu deren Aufgaben Bildung nicht nur in bezug auf Vermittlung von (qua Definition universalem) Wissen, sondern auch die Bildung von Persönlichkeit, von Individuen, die sich zur Gesellschaft hin transzendieren, gehören. In den vorliegenden biographischen Erzählungen steht die Schule unangefochten im Vordergrund als ein das Leben durchdringender Ordnungsraum, der nicht nur eine Schlüsselposition in der Verteilung sozialer Chancen hat und damit die soziale Position festlegt, sondern als der nachhaltig wirksame Raum, in dem Mechanismen von Wissen und Macht, Homogenisierung und Hierarchisierung sowie Differenz und Essentialisierung arbeiten und in spezifischer Weise Immigrantenkinder bearbeiten (Borgogno 1990; Cohn-Bendit 1990; Gomolla 1997; Hauff 1993). Hier begreifen diese anhand einer Vielzahl von Situationen und Kriterien, die in einer Technologie des Vergleichs und der Standardisierung zusammenlaufen, daß sie ›Ausländerkinder‹ sind, kulturelle Eigenheiten aufweisen oder aufzuweisen haben.

In den biographischen Erzählungen ist die Schule zentral für die Beschreibung der Kindheitsphase und für die Selbsterkenntnis als Subjekt. Dabei sind es nicht einseitig Abwertungs- oder Marginalisierungserfahrungen, die ausschlaggebend sind. Die meisten der Frauen sind Bildungsaufsteigerinnen. In ihren Augen hat die »Integrationsmaschine« Schule nicht versagt (Kepel 1996: 335), noch fühlen sie sich bei der Verteilung von Bildungs- und sozialen Chancen benachteiligt, sondern sie haben ihre Chancen bekommen bzw. sich genommen, sie sich erkämpft. Aus den Erzählungen gehen Ordnungsleistungen der Schule hinsichtlich der Erzeugung des Subjekts hervor, die von den Subjekten gleichermaßen affirmiert und radikalisiert werden, indem sie in eine Auseinandersetzung um Subjektivität eingebracht werden. Sie weisen auf Auseinandersetzungen mit Subjektivierungsformen, die im und durch den Institutionalisierungspro-

zeß des Selbst entstehen und in der biographischen Rekonstruktion bedeutsam für die Morphologie des islamischen Subjekts sind.

Individuierung

Vergleicht man die einzelnen Erzählungen, so hebt sich eine bestimmte Konfiguration des Lebenslaufes hervor: Es erfolgt eine Rekonstruktion einer jeweils individuellen Fortschrittslinie entlang einer Reihe aufsteigender Sequenzen. Sie beginnt mit dem akzidentiellen Ereignis der Einwanderung bzw. der institutionellen Eingliederung in Kindergarten oder Schule als ›Ausländerkind‹, setzt sich fort in der zumeist erfolgreichen, aus eigenen Leistungen heraus gemeisterten schulischen Integration und erhält ihren Höhepunkt schließlich in der persönlichen Islamisierung, in der Selbstpräsentation und Verteidigung als Muslima, als dem wichtigsten Akt in der Entwicklung zur Bürgerin bzw. zum souveränen selbststeuernden Subjekt, das eigene und gesellschaftliche Bedürfnisse zur Deckung bringt. Das ist die Verlaufskurve, die fast alle Erzählungen in dieser Untersuchung teilen. Aufschlußreich sind die Eingangssequenzen, in denen die Einführung der eigenen Person erfolgt, und zwar auffällig häufig als Objekt zwischen Institution und familiärem Patriarchalismus. Folgende recht typische Eingangssequenz von Aynur, mit 26 eine der älteren Frauen im Sample, seit einem Jahr gläubige Muslima, zeigt dies an:

»Also ich bin mit fünf Jahren hier hergekommen, * und zwar * mit meiner Mutter und mit meinem Bruder. * Mein Vater war schon sechs Jahre—, also hier. Also er ist in den 60er Jahren hier hergekommen. ... Ich bin also 1971 hier hergekommen. ... Die Schwestern sind hier zu Welt gekommen. ... Und dann *, ich war ein Jahr lang zu Hause, habe Koranunterricht von meinem Vater erteilt bekommen und *, dann hat er mich in die erste Klasse angemeldet. ... Ich habe halt, natürlich am Anfang sehr viele Schwierigkeiten gehabt, weil ich habe kein —*, keine Deutschkenntnisse gehabt und —* auch kein Kindergartenbesuch, also gar nichts. Ich kam halt in die Schule und mußte halt lernen, und sehen, wie ich zurecht kam. Natürlich *, hatte ich Schwierigkeiten im Unterricht, also Deutschunterricht und so, da habe ich * keine tollen Noten erzielt. Das ist klar und *, mit der Zeit hat sich das auch ergeben, also, ich habe dann deutsch gelernt und wir sind dann * 1975 hierher gezogen. * Wegen meinem Bruder eigentlich. Mein Vater wollte, daß er hier einen Türkischunterricht besucht. Damals gab es das in Y. nicht, diese Möglichkeit. Er hatte vor, * zurückzukehren, also in ein paar Jahren, deshalb. Also, er hat ihn dann angemeldet in so einem türkischen Unterricht. Das ging drei Jahre und dann mußte er sich entscheiden, das ging ja nicht weiter. Dann mußte er ihn halt in die vierte Klasse, in die deutsche Schule einfach 'rein, damit er weiter hier zur Schule gehen konnte. * Das

hat halt nicht geklappt mit der Rückkehr und so. Und, na ich habe— der war dann— *, hab dann abgeschlossen die Grundschule hier in X., die A-Schule und * kam auf die Förderstufe. ... Dort habe ich dann auch *, zwei Jahre die Schule besucht, die Förderstufe ging ja zwei Jahre und *, dann schlägt mich halt, von den Lehrern aus, vor für die * Realschule, damit ich da auf der Realschule weiter machen konnte. Meine Noten waren halt * geeignet für die Realschule. * Damals hatten die Eltern nicht so viel * mitzureden, also die Lehrer entschieden, wo das Kind dann —, auf welche weiterführende Schule kam. Und, ich ging ... auf die B-Realschule bis zur 10. Klasse und dann *, waren meine Noten eigentlich ganz gut und, * habe mich dann, ich hab dann weiter gemacht. Wollte das Abitur machen. Ich wollte, bei mir, ich hatte immer das Ziel zu studieren und dann habe ich hier mich, bei der C-Schule angemeldet, habe dort dann das Abitur gemacht.«

Auffallend ist die Definierung familiärer Beziehungen im institutionellen Nexus: Die Konkurrenz zum Bruder, der ansonsten in der gesamten Erzählung keine Erwähnung findet, wird ebenso in diesem Bezug formuliert wie auch die patriarchalische Allmacht des Vaters, dessen Pläne ausschließlich und von Beginn an die Karriere des Sohnes umfassen, während die ältere Tochter sich allein durchschlagen muß und er keinen Gedanken an ihre Zukunft verschwendet. Allerdings findet eine Entmachtung des Vaters, der zunächst der, wenn auch in ihrem Falle nachlässige, Mediator zur Institution und damit der Distributeur von Bildungs- und Karrierechancen ist, statt: Er diskreditiert sich selber, weil er seine Remigrationspläne nicht umsetzen kann und den Sohn schließlich doch dem deutschen Schulsystem unter erschwerten Bedingungen aussetzen muß, während die Tochter aufgrund ihrer eigenen Zielstrebigkeit und Leistungsfähigkeit »an ihnen vorbeizieht« und aus eigenem Antrieb den akademischen Abschluß macht im Gegensatz zum Bruder, der später zusammenbricht und vom Vater durch das Studium gedrängt werden muß. Es stellt sich ein auf individueller meßbarer Leistung basierendes Bündnis zwischen Tochter und Agenten der Institution her, die nicht nur die Schwestern bzw. Töchter gegenüber den Brüdern bzw. Söhnen erhöht, sondern auch den Eltern die Entscheidungsbefugnisse aus der Hand nimmt. Über die durch die Institution anerkannte Leistung wird ein Stück Selbstsouveränität und Verfügungsgewalt über die eigene Biographie gewonnen. Anhand der angeführten Erzählsequenz läßt sich nachvollziehen, wie der Objektstatus, die Reaktion auf die Entscheidungen, die andere fällen, sich zunehmend wandelt: vom Objekt des Vaters, zum Objekt der Schule erfolgt die Präsentation als Subjekt, indem das Ich entscheidet, die Ausbildung in diese oder jene Richtung weiterzuführen. Gute Noten sind ebenso ein Mittel der Selbstbe-

hauptung gegenüber Brüdern um die Anerkennung durch die Väter. Daß dieses ein probates Mittel ist, zeigt sich in einem Fall, in dem alle älteren Mädchen das Gymnasium besuchen, während die Brüder »irgendwo arbeiten« und sich beschwerten, daß der Vater seine ohnehin knappe Zeit und Aufmerksamkeit mehr den Schwestern widme als ihnen. Frauen, die die jüngsten Mädchen in der Familie sind und erheblich ältere Schwestern haben, die lediglich die Pflichtschuljahre absolviert, früh geheiratet haben und deren Lebensverhältnisse, insbesondere auch die Ehebeziehungen, sie sehr kritisch beobachten, weisen darauf hin, daß ihre Bildungskarriere ihnen nicht nur die väterliche Anerkennung sichert, sondern auch einen größeren Entscheidungsspielraum hinsichtlich der weiteren Lebensplanung. Der Aspekt des Versorgtwerdens durch die Ehe wird zunächst in den Hintergrund verschoben. Leistung erscheint als eine Präventionsmaßnahme vor frühen Ehen (vgl. auch Kapitel IV).

Schulische Leistung wird immer als ganz eigene Leistung, erbracht aus einer schlechten Ausgangsposition heraus und nur auf der eigenen Kraft basierend, verstanden, für die man keinem etwas schuldig ist. Schulische Leistung wird als Instrument zur Steigerung von persönlicher Unabhängigkeit bzw. als Instrument der Gestaltung von Beziehungen zu anderen begriffen. Sie verschiebt Machtbalancen zugunsten der Töchter, deren Status mit dem geringsten Grad an Selbstsouveränität ausgestattet ist. Sie ist, wenn man den biographischen Erzählungen folgt, über Jahre und alternativlos das einzige verfügbare Mittel zur Sicherung von persönlicher Anerkennung und Selbstsouveränität.

Der biographische Verlauf wird erzeugt aus der Partizipation am pädagogischen Leistungssystem, und zwar oftmals in einem Maß, das über die Schule als Kernbestandteil einer Normalbiographie hinausgeht. Jeder einzelne schulische Abschnitt wird als Folge der individuellen Leistung begründet. Manche Erzählungen orientieren sich ganz an der Chronologie der aufeinanderfolgenden Klassen. Sie ordnen geschilderte Ereignisse stets dem Schuljahr zu, in dem sie gerade waren, oder strukturieren ihren Lebenslauf anhand der Schuljahre wie zum Beispiel »Dann kam ich in die sechste Klasse« und da passierte dies und jenes; » In der siebten Klasse war eigentlich nichts und in der achten Klasse ...«. Einige der Erzählerinnen schildern detailliert die seelischen Tiefen, die mit vorübergehenden Notenabfällen verbunden sind. Die ganze Person wird nahezu völlig von der Schule und ihren Leistungsanforderungen absorbiert. Es sind die Lehrer, die Agenten der Institution, die Entscheidungen über die weitere Karriere treffen, die sich durchaus wohlwollend als Vermittler oder Helfer anbieten zur Kompensation struktureller Ungleichheit, welche das ›begabte Gastar-

beiterkind« in der Entfaltung seiner Lebenschancen behindert. Damit geben sie den Werten des Universalismus in der Beziehung zwischen Individuum und neutralisierten Regimetechniken eine lebendige Gestalt und kehren sie zugleich gegen eigenwillig-partikularistische »Traditionen« oder Visionen davon (zum Beispiel verkörpert im patriarchalischen Vater, dem die Bildung seiner Tochter gleichgültig ist) hervor. Es ist die Kombination von Migrantenstatus und guten, stets neu zu erarbeitenden Leistungen, die die institutionelle Unterstützung sichert und zu einem Bündnis mit den die Karrierechancen distribuierenden Institutionen führt. Das Gastarbeiterstigma (Tochter von Arbeiter und Putzfrau) wird durch persönliche Leistungen revidiert, entzieht sich jedoch der Aufhebung. Sogar positiv gemeinte Bemerkungen haben ihre negative Rückkoppelung, wie der folgende Ausschnitt aus einem anderen, von der Struktur her sehr ähnlichem Interview verdeutlicht:

»Ich war dann so ein Alleinkämpfer und mußte das machen. Also das sagte mir der Lehrer immer, ja. Also ich meine, für mich war das nie, für mich war das ganz natürlich, daß ich das so mache und es war ja immer so und, ja, er hat mir das halt zum Bewußtsein gebracht. ... In Deutsch war ich sehr gut gewesen, ... wir hatten verschiedene, so Klassiker gemacht und da fand er, daß ich sehr gut war. Und er hat am Anfang, also hat er halt gemeint, »ja das kann nicht sein, daß Sie die Interpretation ganz alleine gemacht haben und ohne Eltern« und, und »ja, hat Ihnen denn keiner geholfen?« Dann hat er halt gesehen, daß mache ich schon alleine, das geht schon und *, hat dann halt, wie gesagt da, drauf, immer drauf, also auch vor den Schülern und Mitschülern, das war auch peinlich manchmal, weil *, wenn ein Lehrer einen lobt, das war dann irgendwie schon peinlich. Und *, also dieser Lehrer förderte mich sehr und hat mich auch überall verteidigt, * wo immer irgendwer irgendwas gegen mich sagte.«

Das Lob des Lehrers wird von Amina, einem von nur wenigen »Gastarbeiterkindern« an einem »gutbürgerlichen« Gymnasium und ausgestattet mit mehr als einem halben Dutzend Geschwistern sowie mit Eltern, die weder persönliche Kontakte zur Schule suchen noch über ein, in Relation zum schulischen Leistungssystem, nennenswertes kulturelles Kapital verfügen – alles Attribute, die sie von den anderen in ihrer Umgebung unterscheiden (praktizierende Muslima war sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht, trug auch kein Tuch) – als zutiefst ambivalent erfahren. Die Bestätigung ebenso gut und noch besser zu sein als die anderen Schüler und das noch aus eigener Kraft und überdies präsentiert am nationalen Kulturerbe, das nicht das ihre sein kann, wird überschattet durch das Zuweisen einer exponierten

Stellung, die wiederum einer Exklusion gleichkommt. Die eigene Macht zur Selbstkonstruktion als ›Gleiche‹ auf der Basis von Leistung findet in der Bewertung, die immer den sozialen Hintergrund und seine hierarchische Einordnung mit einschließt, zugleich die Bestätigung des Unerreichbaren und des Ungebührlichen. Leistung als Identitätsmedium ist somit ambivalent. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil der Selbstidentität, die in Konkurrenz zu anderen erworben wird. Über sie läßt sich Anerkennung erwerben, aber nur in Verbindung mit steter Überprüfung und Reproduktion der Leistung. Leistung ordnet die Individuen in Hierarchien und läßt sie sich selbst überprüfen und in Beziehung zu anderen setzen. Sie individualisiert und erzeugt ein persönliches Ethos, das aber nicht der eigenen Leitung unterliegt, sondern stets der Rückversicherung bedarf. »Ich war objektiv gut«, wie Amina reflektiert, »aber zitterte dauernd um meine Leistungen, auch wenn meine Leistungen gut waren, auch wenn ich mich immer rückversichert hab, es ist gut.«

Ethnisierung

Leistung, oder in der Sprache von Thomas Faist »Humankapital« (Faist 2000) ent-ethnisiert, aber sie neutralisiert nicht. Amina stellt ihre Angst zu versagen in den Kontext einer sozialen Unsicherheit:

»... Gut, dann habe ich die elfte Klasse gemacht und die zwölfte Klasse und es war halt auch immer dieses, daß die Lehrer mich auch sehr gelobt hatten, vor allem, * weil ich ja aus einer ausländischen Familie kam und ich war auf der Oberstufe, auf dem X-Gymnasium das einzig *, arabisch-marokkanische Kind. * Wurde auch immer halt großgeschrieben, also, es wurde einem halt gesagt, ja, man kann damit machen, was man will. Es wird mir immer so gesagt, als müßte ich stolz drauf sein, weil ich ja auf der Schule bin und überhaupt. Und komischerweise hat sich das fortgesetzt, daß bestimmte Lehrer sich dazu prädestiniert fühlten, mich zu fördern, ja. Ich weiß nicht warum, und in dem Fall war das jetzt ein Deutschlehrer. Der hat halt* gemeint, ja ich würde Großartiges leisten, er müßte mich fördern, weil, wir brauchen solche Leute wie dich und überhaupt und er hat mich halt auch immer sehr gefragt, * über zu Hause und ich hab ihm halt erzählt. Er hat gemeint, ich hab es sehr schwer zu Hause, weil meine Eltern auch viele Kinder haben, weil ich keine—, also das, was ein normales deutsches Kind hat, z.B. daß die Eltern mit ihm, was weiß ich, ins Museum gehen, also auch so was für die Bildung tun, ja, das mußte ich mir alles irgendwie selbst holen, weil meine Eltern keine Zeit dazu hatten, und auch, wenn ich Fragen hatte, ich konnte nicht zu meinen Eltern gehen, also, bestimmte Fragen, weil die Eltern waren ja, von den Deutschen waren ja praktisch in der Schule und konnten irgendwie, was weiß ich, Mathe oder irgendwas.«

Ihr Aufenthalt auf dem Gymnasium wird, so resümiert Amina, nicht als selbstverständlich betrachtet. Sie hat für die gebotene Chance dankbar zu sein. Ihrem Leistungskapital wird ihr soziales und kulturelles Kapital gegenübergestellt. Beides wird miteinander verrechnet und ihr Leistungskapital, das was sie aus eigener Kraft erbringen kann, wird reduziert. Es zählt nicht allein, es kompensiert nicht vollständig das fehlende soziale und kulturelle Kapital. Es besteht eine fragile Balance, die zufällig oder bei der kleinsten Unachtsamkeit ausschlägt und die nur durch sie selbst gehalten werden kann. Bei einem Verlust ihrer Leistung, die jederzeit durch einen Zufall oder durch Nachlassen der eigenen, mit jedem Schuljahr zu steigenden Disziplin (»immer lernen, lernen, lernen«) eintreten kann, gehört sie nicht mehr zu den »Leuten, die wir – ein anonym bleibendes Wir – brauchen«, sondern fällt zurück zu jenen, die nichts wissen, die nichts leisten, die in keiner Reziprozitätsbeziehung zur Bürgergesellschaft stehen.

Der Lehrer interessiert sich für ihren familiären Hintergrund, verobjektiviert ihn in der Beziehung zur Institution Schule. Heraus kommen nur Defizite, und er bietet sich als eine Art funktionsspezifischen Vormund an – eine Geste, die Amina wahrscheinlich nutzt, aber die ihr nicht angenehm ist. Ihre Beziehung zu den Eltern ist von emotionaler Intensität, wenn sich auch daneben ein isoliertes Eigenleben entwickelt hat. Die Abwertung ihres sozialen Hintergrundes muß sie treffen; er ist für sie eben nicht nur Ballast, sondern ein Teil ihres Selbst, Bestandteil ihres Ich, der eine systematische Negation erfährt. Er bestimmt »das Marokkanische in mir«, ein sich nur teilweise durch Reflexion, die immer den Vergleich mit dem Nichtmarokkanischen einschließt, zu Erkennen gebendes habituelles Kapital. Trotz der eigenen Leistung ist sie auf dem Gymnasium ein Gastarbeiter. Der andere Teil ihrer Persönlichkeit wird, so er nicht unter den Zeichen des Defizits abhandelbar ist, ignoriert, neutralisiert. Sie fühlt sich nie als »Ausländerkindchen« behandelt, weil andere und sie selbst ihr Leistungs-Ich nach vorne schieben und sie selbst sich sozial zurückhält, indem sie sich als »Einzelgänger« auf Freundschaften mit »einer oder wenigen Personen, und dann den richtigen Kontakt« beschränkt und »nicht mit allen wollte«, wobei es nie an Freundinnen mangelte. Offensichtlich geht sie aber davon aus, daß die anderen sie als »Ausländerkindchen« bewerten, auch wenn sie es ihr, vielleicht aus dem Bewußtsein des eigenen sicheren Standesbewußtseins heraus, nicht zeigen, und sie selber sieht sich als Angehörige niedriger Herkunft in einem Raum, wo der bürgerliche Habitus regiert und wo sie an allen Ecken und Kanten die dezente Macht der sozialen habituellen Distinktion verspüren muß, der sie neben ihrer Leistungsfähigkeit auch mit ihrer »großen Klappe« (Amina) und ihrer Art, die Dinge

offensiv anzupacken, nicht beikommen kann. Die Schule ist der Raum, in dem sie ein zwangsneutralisiertes Ich unter Verschluss halten muß. Allerdings weiß sie, bis sie den Kontakt zu den islamischen arabisch- und marokkanischstämmigen Mädchen bekommt und bei denen sie überraschend einfach »Ich sein kann, weil die so sind wie ich«, auch nicht, was dieses Ich ist. Das Marokkanische zu Hause, das in ihr »wie eingepfist ist« und das sie nicht anders als im Kontrast zu einem ebenso nebulösen, aber trotzdem konkreteren Deutschen definieren kann – Tradition, Ehre, Geschlechterbeziehungen, ständige interaktive Eingebundenheit sind Stichworte, die in diesem Zusammenhang fallen – darf nicht zum Vorschein kommen. Und sie muß es durch ihre Situation der Vereinzelung allein bearbeiten, ohne jegliche Unterstützung. Amina definiert ihr Problem in den Worten, daß »ich zu deutsch bin von meinem Denken her, von meiner Einstellung«. Denken und Einstellung sind nicht unwesentlich Produkte der Schule, denn von ihrem siebten Lebensjahr an bis zu ihrem achtzehnten, neunzehnten Lebensjahr, bis sie die islamischen Mädchen kennenlernt, gibt es ihrer biographischen Schilderung nach nur Familie und Schule. Freundschaften sind ebenso durch die Schule determiniert. Aber sie ist keine »reinrassige Deutsche«, auch wenn sie nach ihrer Islamisierung die deutsche Staatsbürgerschaft »gemacht hat«, wie sie formuliert, und sie will ihren persönlichen Partikularismus, dem sie durch die Islamisierung eine Form gegeben hat, beibehalten. Dieser Partikularismus erscheint bei ihr als Ergebnis eines Kampfes, in dem sie sich dem Zugriff zweier sie prägender Autoritäten entzogen hat: den Eltern, die traditionale Beschränktheit repräsentieren, und den Lehrern, die »deutsche Offenheit« bei gleichzeitiger Beschränktheit, auch Arroganz gegenüber abweichenden Kulturen verkörpern. Auf ihre Islamisierung haben beide keinen Zugriff. Zugleich kann sie die Anforderungen beider Seiten, die trotz aller Verschiedenheit in punkto Selbstdisziplinierung und Leistung konvergieren, zusammenschüren und für die Entfaltung ihres wahren oder ganzen Ich unter eigener Regie lenken.

Man kann einwenden, daß »der Fall Amina«, für den die Vereinzelung, bedingt durch die Zugehörigkeit zu einer kleinen Minderheit, spezifisch ist, nicht vergleichbar ist mit Frauen türkischer Abstammung. Dagegen ist zu sehen, daß auch die um 1970 herum geborenen Frauen türkischer Abstammung mit gleichem Bildungsweg die gleiche Erfahrung machen. Auch sie waren auf Gymnasium oder Realschule in ihren Klassen die einzigen Mädchen aus türkischen Familien. Ein etwas anderes Bild bieten die jungen Frauen, die in »Türkenvierteln« aufgewachsen, in türkischen Schulklassen zusammengeführt, die Hauptschule besucht und weiterführende

Bildungswege beschränkt haben. Aber auch bei ihnen erscheint nicht oder nicht ohne gravierende Ambivalenzen ein ethnisches Gemeinschaftsbewußtsein. Vielmehr ist aus ihren biographischen Reflexionen ein Kampf gegen eine Zwangskollektivierung, eine Distinktion von einem Kollektiv zu ersehen. Mit Amina teilen sie das Schicksal, daß ihnen ethnische Differenz in Konnotation mit Unzulänglichkeit zu Schulbeginn ziemlich brutal über die Sprache, jenem exzellenten Instrument, das soziale Klassifizierung zu naturalisieren vermag (Bourdieu 1991: 221f.) bewußt wird. Dieses Defizit und die Kanalisierung in ›Türkenklassen‹ oder Förderklassen, bestehend aus Kindern verschiedener Sprachgruppen, erweckt bei ihnen früh ein Bewußtsein von Zweiklassengesellschaft und persönlicher Zweitrangigkeit. Der Aufenthalt in türkischen Klassen wird aus der Retrospektive als negativ bewertet. Es sind vorübergehende, nutzlose Schonräume, in denen man sich vielleicht wohlfühlt und Freunde hat, aber was zählt, ist die Bewährung in den Regelklassen, in der Konkurrenz. Von Beginn an wird eine negative Selbstbewertung erzeugt. »Die Deutschen«, so resümiert eine der Erzählerinnen, »waren irgendwie besser als wir. Ich kann das nicht erklären, aber das hab ich irgendwie mitgekriegt.« An anderer Stelle verschiebt sie ihre Aussage dahingehend, daß die »deutschen Freunde denken, daß sie besser sind, ... weil sie keine Ausländer sind«.

Auch Lehrern wird vorgeworfen, Unterschiede zwischen deutschen und türkischen SchülerInnen zu machen, aber das macht sich nur in »Kleinigkeiten« in verschiedenen Situationen, an weniger Geduld, an schneller erfolgenden Mahnungen, an spontanen Reaktionen bemerkbar und ist kaum verifizierbar und kaum kommunizierbar. Ein anhaltendes und sich im Laufe der Zeit verstärkendes Gefühl der persönlichen Zweitrangigkeit und der systematischen Verkennung wird durch die Schule produziert. Es gibt nur ein Mittel, Anerkennung von seiten der LehrerIn, jener zentralen Figur der Distribution von Anerkennung, zu erkämpfen und das sind gute Schulnoten und ständige Fortschritte, das ersichtliche Bestreben, zu den Klassenbesten zu gehören. Die eigene Person erwirbt damit einen universal gültigen Status, während der soziale Klassenhintergrund formal in den Hintergrund rückt. Seine Kopräsenz läßt sich positiv für die Person werten, der Aufstieg aus eigener Kraft und der eigene Wert erscheinen um so deutlicher. Der Außenseiterstatus, als Streber dazustehen und anstelle von Freunden nunmehr Konkurrenten und Neider um sich zu haben, wird kompensiert durch die Protektion des Lehrers und dessen kleine Zeichen des Wohlwollens.

Diese Beziehung muß nicht nur ständig aufs Neue im Rahmen nie abreißen Prüfungen reproduziert werden, ihr Bestand ist auch noch, wie

eine der Frauen, Ilknur, erfahren hat, in einer anderen Hinsicht gefährdet. Als sie vierzehn ist, wird ihr Vater wortbrüchig und ist, entgegen vorherigen Abmachungen, die sie mit ihm zu haben glaubte, der Meinung, sie müsse ein Kopftuch tragen. Sie weiß nichts über den Islam, aber sie beschließt, wenn sie Kopftuch trägt, dann ganz, das heißt auch in der Klasse. Mit diesem Akt ist das positive Verhältnis zu ihrer Quelle der Anerkennung, einer Lehrerin schlagartig beendet – nicht auf der Leistungsebene, auf der persönlichen Ebene. Hier ist plötzlich eine Spaltung eingetreten. Mit diesem Tuch ist sie nicht mehr das unterstützungswürdige, atypische türkische Mädchen, das anders als die anderen eine zielbewußte Energie aufweist, das sich gegenüber den Jungen selbstbewußt durchzusetzen weiß, das seine eigene Meinung hat und zu vertreten weiß, das so ähnlich ist wie ihre eigene Tochter, sondern sie fällt für sie zurück in ethnische Weiblichkeitsmuster. Sie ist ein pädagogischer Verlust. Ilknur hat ihre Leitung verloren. Sie reduziert auf den Rat der Lehrerin das Kopftuchtragen auf den Schulweg, um dem Risiko schlechterer Benotungen durch andere Lehrer zu entgehen. Sie hat sich verschätzt, weil sie annahm, daß sie die gleiche Akzeptanz wie ein anderes Kopftuch tragendes Mädchen in der Parallelklasse erhalten würde. Für Ilknur war das offensichtlich ein Schlüsselerebnis. Wie oben Amina hat sie verstanden, daß Anerkennung und ›universale‹ Selbstpräsentation eng miteinander verbunden sind, daß Ich-Sein in bestimmten Formen nicht anerkennenswert ist. Ausgehend von dieser Erkenntnis beginnt sie, sich mit dem Islam auseinanderzusetzen und sich Wissen anzueignen, Wissen, das sich in Diskurse und Selbstpräsentation umsetzen läßt. Der Islam steht bei ihr somit zentral im Kontext der Selbstbehauptung und der diskursiven Auseinandersetzung um Anerkennung. Ihre Islamisierung ist die Vervollkommnung ihres vorangehenden Kampfes um soziale Anerkennung. Als sie die Schule wechselt, tritt sie hier vom ersten Tag an als Kopftuchträgerin auf. Mit einem wohl-vorbereiteten spektakulären Auftritt, der nicht zu übersehen ist, führt sie sich von vornherein als selbstbewußte Frau ein, die souverän eine eigene differente Identität zu behaupten weiß. Weiterhin spielt die disziplinierte Leistung eine große Rolle, die sich nun verbindet mit einer ebenso disziplinierten Identitätspolitik.

Als Resümee kann festgestellt werden, daß die Islamisierung der Migrantentöchter im Zeichen der Institutionalisierung des Selbst steht. Sie ist Teil eines Regimes der Selbstthematization, die ihren Ausgangspunkt nicht im Islam selbst hat, sondern in Lebensbereichen und Ideen, die anderswo liegen und die im individuellen Lebenslauf vorgängig auftreten. Die jun-

gen Frauen deuten ihre Islamisierung entlang einer Logik der institutionalisierten Identitätskonstruktion, die sie die Bedeutung des Islam für sich und für andere erklären läßt. Zentral ist dabei die Funktion des Islam für die Ausstattung eines erfolgreichen disziplinierten Selbst. Die Islamisierung erscheint als Höhepunkt einer erfolgreichen Biographisierung und Selbstreflexion, weil sie die institutionalisierten Ordnungskriterien – Wachstum, Effizienz, Wahl, Gleichheit, Gerechtigkeit als Kriterien, die das ›aufrichtige‹ Selbst erzeugen, es aber zugleich mit seinen Grenzen und Ambivalenzen konfrontieren und als »Ausländerkindchen« abwerten – nicht nur aufweist, sondern spezifiziert und perfektioniert durch die multikulturelle Variante. Das ›aufrichtige‹ Selbst braucht unter diesen Bedingungen die Wurzeln, auch wenn sie deklassifiziert werden, auch wenn sie bearbeitet und in Form gebracht werden müssen, für seine Entwicklung. Man kann mit Baudrillard (1991) von Simulation reden, mit Foucault (1987) von Identitätsmasken – das Subjekt, in seiner Bewältigung der Alltagswelt angewiesen auf angemessene erfolgreiche Identitätspolitik, braucht es nicht zu kümmern. Und wer auch will oder kann bestimmen, was die richtigen Wurzeln, die richtigen Ursprünge sind, was der unbestreitbar originäre Islam ist, und in welchen Formen er modern, historisch, ewig ist?

Für die jungen Frauen ist der Islam von Anfang an eine Idee des Fortschritts. In diesem Zusammenhang wird häufig auch verwiesen auf frühislamische Reformen wie das Verbot der Aussetzung neugeborener Mädchen, der Transformierung des Rechts zugunsten der Frauen, der Befürwortung weiblicher Bildung. Zentral aber ist die lebensweltliche und alltagspraktische Komponente der persönlichen und sozialen Rekonstruktion, die sie, nicht ohne Kampf um Anerkennung, aber auch mit einer Chance auf Anerkennung, sofern die Konstruktion des Islam in Verbindung mit der Idee des Selbst erfolgt, zu Akteuren mit Selbstschätzung macht. Mit anderen Worten, die biographischen Reflexionen zeigen durch die enorme Bedeutung, die die Schule und ihre Agenten – und nicht abstrakte andere – für die Definition des Selbst im Spiel von Ethnisierung und Universalisierung haben, daß die Islamisierung der jungen Frauen im Regime einer modernen, über Institutionen transformierten Technologie und Ideologie des Selbst steht. Ihre Islamisierung ist somit eine Antwort auf die soziale Klassifizierung und auf die Individuierung, die den alltagsweltlichen Bedingungen ihrer spezifischen Position Rechnung trägt. Sie ist ein Produkt ihres Alltagswissens über die soziale Funktionsweise von Inklusion im Zeichen globaler und multikultureller oder ›postmoderner‹ Diskurse und Praktiken, die nicht Anerkennung auf der Basis von simpler

Assimilation nach dem Motto »conformance to dominant values brings the highest approval and reward« (Kluckhohn 1967: 415) sichert, sondern im verwickelten sozialen Spiel von Anerkennung und Hierarchisierung, in den widersprüchlichen Diskursen von ethnischem Kollektivismus und ›postmoderner‹ individueller Identität (Robertson 1992: 41, 114) kompetitive Strategien entfalten muß. Das jedenfalls wäre eine soziologische Erklärung, die die individual- und sozialpsychologische Deutung, die die jungen Frauen selber verwenden, in einen gesellschaftlichen Kontext einbindet und den Blick für komplexe Zusammenhänge öffnet, statt die Islamisierung junger Frauen bloß als idiosynkratische Erscheinung oder Retraditionalisierung im Sinne eines Sichfügens unter den Druck der kulturellen Reproduktion abzutun.

Das wäre auch eine Deutung, die die unauflösliche Dichotomie von islamischem und/oder ethnischem Partikularismus und einem Universalismus, der unter dem ethnischen Paradigma zwangsläufig etwas ist, was mit deutscher oder westlicher Kultur bzw. kulturellen Regeln zu tun hat, vermeidet. Wie die Reflexionen der jungen Frauen zeigen, ist diese Dichotomie in ihrem Falle nicht gegeben. Vielmehr erscheint es fruchtbarer, in Anlehnung an Ricœur (1996: 33ff.) von einer Kontextualisierung zu reden, indem – freilich nicht auf der moralphilosophischen, sondern auf der alltagspraktischen Ebene – sozialer Akteure spezifische moralische und habituelle Elemente einer ›eigenen‹, einer islamischen Kultur, wie immer sie diese auch definieren und anwenden, in bezug zu einem Universalismus, der sich ihnen in alltagsweltlichen Räumen und Formen zeigt, setzen. Allerdings, wo Ricœur zwei gleichgewichtige Elemente gegenüberstellt, zeigt sich in diesem lebensweltlichen Kontext, daß von vornherein und unaufholbar ein Ungleichgewicht besteht zugunsten der bereits einverlebten staatlichen Institutionen, die »cultural rules« (Meyer) prägen, die selber dazu beitragen, Kontextualisierung anzuregen wie anzuleiten.

Die Ideen von (post-)modernem Selbst und Anerkennung bringen dabei die Subjekte als moralische und strategische Akteure und, im vorliegenden Fall, den Islam als ideelle und praxisrelevante Ressource ins Spiel. Es ist eine Frage der theoretischen Perspektive, ob man das Individuum als staatlich und universalistisch organisierten Mythos begreift wie Meyer oder Foucault oder als ein mit praktischer Weisheit begabtes Selbst wie Ricœur. Auf der alltagsweltlichen Ebene mit ihren symbolischen Auseinandersetzungen um Anerkennung und Selbstbehauptung setzt der Mythos, wie die islamisierten Frauen zeigen, eine Maschinerie von praktischen, ethisch orientierten Handlungen, die Subjekte und Auseinandersetzung um Subjektivität produzieren, frei. Auf jeden Fall aber kann der Islam, können seine

Träger in diesem ideellen wie lokalen Kontext nicht als etwas anderes bzw. die anderen bezeichnet werden. Erkennbar wird vielmehr, wie soziale Akteure in ihren alltagspraktischen und institutionellen Einbettungen auf der Suche nach identitätsrelevanten Wurzeln das auf Differenz fixierte »Kulturinstrument« Authentizität (Stauth 1999: 28) aufgreifen und sich vom erleidenden Selbst zum tätigen Selbst, das seine eigene Authentizität bestimmt, transformieren. Zentral ist dabei, daß diese Transformierung schrittweise und im Austausch in öffentlichen, differenzsensiblen Räumen erfolgt. Die Schule ist dabei ein markanter Raum der individuellen weiblichen Selbstfindung im Dialog, und zwar um so mehr, je exklusiver das von ihr gewährte kulturelle Kapital ist. Ein anderer markanter Raum der Selbsttransformation ist das berufliche Feld. Diesem wenden wir uns im folgenden Kapitel zu.

