



Philip Bracker

Die Entstehung ethnischer Identität bei ›Menschen mit türkischem Migrations- hintergrund‹

WAXMANN

Mehrsprachigkeit

herausgegeben von
Wilhelm Grieshaber und Jochen Rehbein

Band 44

Philip Bracker

Die Entstehung ethnischer Identität
bei ‚Menschen mit türkischem
Migrationshintergrund‘



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Mehrsprachigkeit, Bd. 44

ISSN 1433-0792

Print-ISBN 978-3-8309-3580-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8580-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Idee Umschlag und Logo: Ivika Rehbein-Ots

Druck: CPI Books GmbH, Leck



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Summary

What does it mean to be called a “immigrant” or a “Turkish immigrant”? Although they are usually nothing less than an expression of difference which reflects the given balance of power in our everyday society and tend to therefore ultimately result in discrimination, terms like these are frequently used in various discussions and fields, especially when such expressions are used outside of an obvious relevant context. The same also applies to expressions and terms used to address assumed or attributed ethnicity, which occurs frequently in blanket descriptions; for example, when people refer to “Turkish or Arabic children”, without referring to “English or Spanish children”. It is also obvious when talking about the well-known football player Mesut Özil and mentioning his Turkish ancestry, while not mentioning that his team mate in the German national soccer team, Sami Khedira, is of Tunisian descent.

The use of an ethnic ascription results in the creation of a subject, which in turn facilitates the addition of characteristics to further describe this subject. In observing ethnicity, this appears to be fundamental in associating it with a lower social class, therefore triggering negative connotations towards the addressee. As this labelling emphasises supposed differences and therefore creates a disparity that meets with subjugation, devaluation of certain foreign languages or jargon while also restricting representation, calling someone an “immigrant” or even a “Turkish immigrant” is a practice used in social distinction and differentiation.

Starting out from these considerations, this study explores two concepts of ethnicity. They show that ethnicity is essential for the creation of boundaries, and that belonging to a certain ethnic group is determined not only by self-ascriptions but also by third-party ascriptions. Following this argumentation the second concept suggests that “groups” are only individual ideas and therefore not real, which thus enables different constructions of ethnic identity. Accordingly, multiple and hybrid ethnic identities can inter alia be the result of individual constructions, even though these “new” forms of ethnicity are not socially accepted.

To understand how ethnic identity emerges on the individual level, this study analyses stories of language acquisition told by “Turkish immigrants”. Several studies back the hypothesis that speaking any language is strongly connected to ethnicity: second language acquisition and identity are mutually dependent on each other. Studies in multilingual areas as Quebec and Wales

show that ethnic identity is more associated with language than with nationality or “culture”. Language also serves as criteria of exclusion: only those who speak a language “properly” are allowed to make use of the associated ethnic identity.

By means of narratives, this study reproduces languages acquisition processes and shows individual cognitive perspectives on ethnic identity and the accompanying social processes. Four different ways have been found to illustrate how ethnic identity emerges: 1. as a primary and enduring dimension, 2. as a multiple dimension, 3. as an unmarked dimension, and 4. as a self-determined dimension. This leads to the following conclusion: ethnic identity emerges through individual experience (which is often greatly influenced by discrimination). It can change with time, and multiple ethnic identities and hybridity are also possible. This result disagrees with common concepts of ascription as well as the commonplace usage of certain terms and it questions certain practices and orders of difference.

Inhalt

1	Einleitung: „TürkInnen“, „türkische Migranten“, „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“	11
2	Die Entwicklung der Migrationsgeschichte	23
2.1	Anwerbeabkommen, Anwerbestopp, Rückkehrgeld	24
2.2	Die 2. Generation: „Gastarbeiterkinder“, „Ausländerkinder“, „Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“	27
2.3	Berliner Schulen und die Umsetzungen und Folgen der KMK-Empfehlungen von 1971 und 1976	30
2.4	Fremdenhass, Leitkultur, Sarrazin	33
2.5	Begriffswandlung und Ausgrenzung	36
3	Ethnizität	42
3.1	Begriffsherkunft	44
3.2	Primordialismus	46
3.3	Konstruktivismus	48
3.4	Fredrik Barth: Ethnic Groups and Boundaries	51
3.4.1	Neue Ausgangslage: Grenzen als Ursache für ethnische Unterscheidung	53
3.4.2	Ethnische Grenzziehungsprozesse	56
3.4.3	Der Wert der Erfahrung	58
3.4.4	Zusammenfassung	59
3.5	Rogers Brubaker: Ethnicity without Groups	61
3.5.1	Gruppen als Konstruktionen: Zurück zum Individuum	62
3.5.2	Kognitive Perspektiven	65
3.5.3	Zusammenfassung und Übergang	67
3.6	Exkurs: Erfahrung nach Dewey	68
3.6.1	Primary und secondary experience	70
3.6.2	Consciousness	72
3.7	Multiple (ethnische) Identitäten und Hybridität	74
4	Sprache und ihre Bedeutung für Ethnizität	77
4.1	Warum „Sprache“ statt „Herkunft“ und „Kultur“?	77
4.2	Sprache und ethnische Identität	80

4.3	Charakterisierung deutsch-türkischer Mehrsprachigkeit und Implikationen für die Erzeugung ethnischer Grenzen	84
4.4	Sprache als ethnische Grenzmarkierung?	88
5	Methodische Grundlagen und Prämissen.....	92
5.1	Das Stegreiferzählen als Rekonstruktion von Erfahrung	94
5.1.1	Der Einsatz des narrativen Interviews zur Abbildung „sozialer Tatsachen“	94
5.1.2	Von „sozialen Tatsachen“ zur „Objektivierung der Alltagswelt“: Verallgemeinerung durch Versprachlichung	96
5.1.3	Implikationen für den Umgang mit Erzählungen im narrativen Interview.....	99
5.2	Narrationsanalytische Theoriebildung	101
5.2.1	Ablauf des narrativen Interviews	102
5.2.2	Die Stegreiferzählung	105
5.2.3	Kognitive Figuren des Stegreiferzählens	107
5.3	Analyse narrativer Interviews	110
6	Narrative Interviews	121
6.1	Canan Demirel	121
6.1.1	Kontakt und Interviewverlauf	121
6.1.2	Eckdaten der Lebensgeschichte	123
6.1.3	Strukturell-inhaltliche Beschreibung	123
6.1.4	Analytische Abstraktion	143
6.2	Murat Arslan	149
6.2.1	Kontakt und Interviewverlauf	149
6.2.2	Eckdaten der Lebensgeschichte	149
6.2.3	Strukturell-inhaltliche Beschreibung	150
6.2.4	Analytische Abstraktion	162
6.3	Orhan Bulut	164
6.3.1	Kontakt und Interviewverlauf.....	164
6.3.2	Eckdaten der Lebensgeschichte	165
6.3.3	Strukturell-inhaltliche Beschreibung	166
6.3.4	Analytische Abstraktion	175
6.4	Hatice Ayciçek.....	176
6.4.1	Kontakt und Interviewverlauf.....	176
6.4.2	Eckdaten der Lebensgeschichte	178
6.4.3	Strukturell-inhaltliche Beschreibung	179
6.4.4	Analytische Abstraktion	201
6.5	Hakan Ekici	205
6.5.1	Kontakt und Interviewverlauf.....	205

6.5.2	Eckdaten der Lebensgeschichte	206
6.5.3	Strukturell-inhaltliche Beschreibung	207
6.5.4	Analytische Abstraktion	217
6.6	Umay Eren	219
6.6.1	Kontakt und Interviewverlauf	219
6.6.2	Eckdaten der Lebensgeschichte	219
6.6.3	Strukturell-inhaltliche Beschreibung	220
6.6.4	Analytische Abstraktion	228
6.7	Aylin Akay	230
6.7.1	Kontakt und Interviewverlauf	230
6.7.2	Eckdaten der Lebensgeschichte	230
6.7.3	Strukturell-inhaltliche Beschreibung	231
6.7.4	Analytische Abstraktion	238
7	Analyse und Typenbildung	240
7.1	Kontrastive Analyse	241
7.1.1	Canan Demirel – Hakan Ekici	241
7.1.2	Canan Demirel – Hatice Ayçiçek	242
7.1.3	Murat Arslan – Hatice Ayçiçek	245
7.1.4	Umay Eren – Orhan Bulut	247
7.1.5	Orhan Bulut – Hakan Ekici	248
7.1.6	Murat Arslan – Aylin Akay	249
7.1.7	Aylin Akay – Umay Eren	250
7.2	Typenbildung zur „Entstehung von ethnischer Identität bei ‚Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“	251
7.2.1	Typus 1: Ethnizität als primäre und dauerhafte Dimension	252
7.2.2	Typus 2: Multiple ethnische Identität	253
7.2.3	Typus 3: Unmarkierte ethnische Identität	255
7.2.4	Typus 4: Selbstbestimmtheit	256
7.3	Schlussbemerkungen	257
Literatur	262
Danksagung	285

1 Einleitung: „TürkInnen“, „türkische Migranten“, „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“

„TürkInnen“, „türkische Migranten“, „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ werden vielfach als faktische Realität behandelt. Die „Gruppen“ tauchen in verschiedenen Statistiken auf (u.a. Mikrozensus), die Wissenschaft arbeitet mit diesen Begriffen, Zusammenfassungen dieser Art sind in vielen Alltagsdiskursen präsent (Feiertage, Abkommen, etc.), Zeitungen verwenden sie und Kinder lernen sie im Kindergarten. Die Bezeichnungen werden von den damit Bezeichneten teilweise genauso verwendet, wie von denjenigen, die nicht in diese „Gruppen“ fallen. Kompliziert wird es freilich dann, wenn man die Kriterien hinterfragt, die zur Gruppenbildung führen. Diese sind meistens weder präzise noch würden sie wohl durchgehend akzeptiert werden. Was für den Gebrauch im Alltag zunächst unproblematisch scheint, stellt sich bei näherer Betrachtung aber oft als Vorurteil heraus oder kann auf unterschiedlichen Ebenen diskriminierend wirken, indem der Gebrauch Gegebenheiten vortäuscht, die eben keinesfalls Gegebenheiten darstellen müssen. Daran, dass Begriffe wie „Türken“, „türkische Migranten“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Menschen mit/ohne eigene Migrationserfahrung“ etc. im Rechtsdiskurs und auch öffentlich verwendet werden, besteht kein Zweifel. Die Frage ist nur, wie treffsicher sie das bezeichnen, was sie bezeichnen sollen und was diese Projektionen bei den Bezeichneten auslösen bzw. ob und wie sie sich auf ihre Selbstwahrnehmung auswirken und zur Entwicklung einer „ethnischen Identität“¹ beitragen.

1 „Ethnische Identität“ wird in dieser Arbeit als Zugehörigkeit zu einer, als solche bestimmte, ethnischen Gruppe verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Gruppen, und damit auch ethnische Gruppen, Produkte von Aushandlungen sind, die in Form von intersubjektiven und gesellschaftlichen Prozessen ablaufen. Bolaffi (2003), der auf Weber (1922) verweist, nennt im „Dictionary of race, ethnicity and culture“ drei Faktoren, die *Ethnizität* ausmachen: „(1) membership of a group, either from personal choice or as an external imposition, but which nonetheless implies the existence of an ‚us‘ and a ‚them‘, and therefore the concept of the ‚other‘; (2) the search for a common IDENTITY [Hervorhebung verweist auf Registereintrag im Lexikon, P.B.] on the part of the group members; and (3) the perception on the part of other groups of more or less coherent stereotypes ascribed to the ethnic group in question“. Eine ausführliche Besprechung der Konzepte *ethnische Identität* und *Ethnizität* erfolgt im dritten Kapitel.

Ethnisierende Attribute scheinen eine Zusatzinformation zu geben. Aber was verspricht der „Türkische Wochenmarkt“²? Dass dort „Türken“ arbeiten und ihre „türkischen“ Waren verkaufen? Auf dem „türkischen“ Markt in Berlin sprechen einige VerkäuferInnen tatsächlich Türkisch, außerdem werden Waren, die gemeinhin als „türkisch“ klassifiziert werden können, verkauft (ob das immer noch zutrifft, sei dahingestellt). Das Setting verspricht demnach eine bestimmte Kontextrelevanz, und die Bezeichnung kann unter diesen Umständen womöglich nachvollzogen werden. Ethnisierende Attribute werden aber anscheinend nur für bestimmte Gruppen gebraucht. Beobachtungen zeigen, dass Kinder, die neben Deutsch auch Englisch oder Spanisch sprechen und deren Eltern in England oder Spanien geboren wurden, nicht als „Spanier“ oder „Engländer“ bezeichnet werden – Kinder, die Türkisch sprechen, aber als „Türken“ (vgl. Wiese 2012). Wenn im Kindergarten oder auch in der Schule aber von „türkischen“ Kindern gesprochen wird, gleichzeitig aber nicht von „englischen“ oder „spanischen“, wird durch die Bezeichnung als „türkisch“ eine Migrationserfahrung suggeriert. Eine Kontextrelevanz steht hier aus und die Gefahr besteht, eine Ausgrenzung vorzunehmen. Auch sogenannte Bindestrich-Identitäten wie „Deutsch-Türke“ sollten kritisch betrachtet werden. So verweist Wiese (2012: 217f.) auch auf die ausgrenzende Wirkung des Begriffs *Deutschtürke*, der aufgrund der Regeln der deutschen Grammatik³ eigentlich einen „Türken“ bezeichnet, der aus Deutschland kommt. Der Begriff wird aber oft im Zusammenhang mit Menschen verwendet – in Zeitungen oft bei Fußballprofis (Mesut Özil⁴) oder PolitikerInnen (Cem Özdemir⁵), die zwar „türkische Wurzeln“ haben, aber in Deutschland geboren, aufgewachsen und sozialisiert sind. Laut Wiese spiegelt der Begriff eine Haltung wider, „nach der Men-

2 <http://www.berliner-zeitung.de/themen/wochenmaerkte-berlin,24942544,28965720.html>, letzter Zugriff 16.11.2015

3 Das rechte Element eines zusammengesetzten Wortes stellt den Kopf dar, „es gibt die Klasse des Bezeichneten an: Ein Sommerregen ist eine Art von Regen, ein Regensommer dagegen eine Art von Sommer“ (Wiese 2012: 218).

4 Z.B.: Süddeutsche Zeitung vom 07.10.2011 (<http://www.sueddeutsche.de/sport/wirbel-um-mesut-oezil-spekulationen-im-land-der-vaeter-1.1156769>), Süddeutsche Zeitung vom 02.10.2013 (<http://www.sueddeutsche.de/sport/mesut-oezil-beim-fc-arsenal-und-jetzt-schiess-er-auch-noch-tore-1.1785589>). In der taz vom 27.03.2009 (<http://www.taz.de/132395/>) bezeichnet Cem Özdemir sowohl Mesut Özil als auch sich selbst als „Deutschtürken“ und zeigt damit, dass der Begriff auch als Selbstbezeichnung verwendet wird.

5 Z.B.: FAZ vom 14.10.2008 (<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buchmesse-2008/tuerkei-cem-oezdemir-tuerkei-zur-oma-ans-schwarze-meer-1716189.html>), Süddeutsche Zeitung vom 17.05.2010 (<http://www.sueddeutsche.de/politik/wilders-anti-koran-film-kommt-zeit-kommt-hass-1.294482>).

schen auch nach Generationen des Lebens in Deutschland immer noch nicht als Deutsche angesehen werden“ (2012: 219).⁶

Schon diese beiden Beispiele veranschaulichen die Problematik der Bildung von Gruppen, sowohl die rechtlich-gesetzliche als auch die öffentlich-sprachliche, und den ein- bzw. ausgrenzenden Charakter, der mit ihr einhergeht. Selbst wenn wir die (nichtsdestotrotz problematische) Verwendung als gut gemeinten Versuch stehen lassen, auf die Herkunft der Großeltern zu rekurrieren und dieser damit einen bedeutsamen Platz im Leben zuweisen, müssen wir uns doch fragen, warum dies nicht bei allen Menschen getan wird, die in Deutschland leben.⁷

Aber nicht nur die Frage, wann und bei wem eine Zusatzinformation über vermeintliche ethnische Zugehörigkeit angebracht ist, ist nicht einfach zu beantworten, sondern auch, wie reflektiert die Begriffe verwendet werden. Mit do Mar Castro Varela/Dhawan (2004: 205f.) kann man fragen, wie Begriffe und das damit Bezeichnete, hier also die „türkischen Kinder“ oder die „Menschen

6 Abadan-Unat (2005: 217f.) verweist darauf, dass Ausgrenzung von der „zweiten und dritten Generation“ stärker wahrgenommen wird als von der Generation der „Gastarbeiter“. Cindark (2012: 3) führt an, dass die Fremdkategorisierung der Art „Ausländer“ oder „Türke“ Selbstbezeichnungen wie „Inländer“ oder „Deutscher“ gegenüberstehen können und diese Aussonderung von Betroffenen als Diskriminierung empfunden werden. Auch die scheinbar interessierte Frage „Wo kommst du wirklich her?“ kann als sehr verletzend empfunden werden. Herkunft dient hier ebenfalls als Ausschlusskriterium, da durch die Frage ausgeschlossen werde, dass Deutsche, in diesem Falle, eine schwarze Hautfarbe haben können (Kilomba 2006). Auch Foroutan berichtet in einem Interview (Mersch 2012) von der exkludierenden Konnotation der Frage nach der Herkunft, mit der man zeige, dass die Betroffenen etwas Fremdes an sich hätten. Außerdem sei auf die Zeitungsartikel von Armin Nassehi („Namenlos glücklich. Warum ist es vormodern, Menschen heutzutage nach ihrer Herkunft zu fragen?“, *Die Zeit*, 6/2014), Alexander Görlach („Ich, Firat Kaya“, *Die Zeit*, 18/2014) und Susan Djangard und Jean-Pierre Ziegler („Fragt mal was anderes!“, *Die Zeit*, 22/2017) verwiesen, die davon berichten, wie sehr ihr (Nach-)Name und ihr Aussehen die Wahrnehmung ihrer Person bestimme und Fragen nach der Herkunft hervorrufen würde.

7 Auch Mesut Özil stellt sich diese Frage. „Ich habe in meinem Leben mehr Zeit in Spanien als in der Türkei verbracht – bin ich dann ein deutsch-türkischer Spanier oder ein spanischer Deutsch-Türke?“ (<http://www.faz.net/aktuell/sport/fussball-em/deutsches-team/mesut-oezil-druck-von-rechts-11794657.html>, Artikel vom 22.06.2012, letzter Zugriff: 31.03.2015). Darauf angesprochen, ob er von der Bezeichnung „Deutsch-Türke“ genervt sei, antwortete er: „Nicht genervt, aber schon verwundert. Denn nur ich werde so bezeichnet. Bei Sami Khedira sagt keiner ‚der Deutsch-Tunesier‘ oder bei Lukas Podolski und Miroslav Klose ‚der Deutsch-Pole‘. Viele vergessen, dass ich in Gelsenkirchen geboren wurde, in Deutschland aufwuchs.“ (<http://sportbild.bild.de/fussball/nationalmannschaft/nationalmannschaft/mesut-oezil-interview-kein-deutsch-tuerke-mehr-sein-40296328.sport.html>, Artikel vom 25.03.2015, letzter Zugriff: 31.03.2015)

mit türkischem Migrationshintergrund“, *repräsentiert* werden. Anhand dieser *Repräsentationen* werden die *Subjekte*, d.h. im öffentlichen Sprachgebrauch existierende Personen/Gruppen, also z.B. „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“, geformt. Man könnte nun fragen, wie das *Subjekt* „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ im Alltag, in der Gesellschaft *repräsentiert* wird, z.B. wie über das *Subjekt* gesprochen wird, welche Eigenschaften diesem *Subjekt* zugesprochen werden, und so gegenüberstellen, was die „türkischen Kinder“ von „englischen“ oder „spanischen“ unterscheidet. Ein Vergleich der *Repräsentationen* zwischen „türkischen“ und „spanischen“ Kindern kann aber nur dann stattfinden, wenn beide Gruppen als *Subjekt* behandelt werden. Das ist, wie eben erörtert, gerade nicht der Fall. Nur die „türkischen Kinder“ werden von den ErzieherInnen im Beispiel als *Subjekt* behandelt, nicht die „spanischen“ oder „englischen“ – diese gehören offenbar dem *Subjekt* „deutsche Kinder“ an.

Beachtenswert ist demnach die Frage, was ein Subjekt zu einem solchen werden lässt, denn „[D]ie Anerkennung als Subjekt geht mithin der Repräsentation voraus“ (ebd.: 206). Also warum z.B. „türkische Kinder“ überhaupt ein *Subjekt* ist, über das gesprochen wird und somit über *Repräsentationen* verfügt, und warum „englische“ und „spanische Kinder“ keinen Subjektstatus dergleichen haben. Hormel (2007) wirft im Zusammenhang mit der Untersuchung von ethnischen Zuschreibungen in und durch die Schule die Frage auf,

„ob und in welcher Weise sich die Herstellung von Ethnizität mit der Unterscheidungsressource der sozialen Herkunft verschränkt und inwiefern zusätzlich die Wahrnehmung bestimmter Migrantengruppen als in den unteren Schichten überrepräsentierte Konstruktionen von ethnischer und kultureller Differenz beeinflusst und überformt.“ (Hormel 2007: 128)

Für die dargestellten Unterschiede (zumindest in Bezug auf Bildungsbenachteiligung) sind laut Hormel „die Verknüpfung von Ethnisierung und Unterschichtung von Bedeutung“ (ebd.). Es besteht also Grund zur Annahme, dass dies eine Repräsentation von „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ darstellt.

Do Mar Castro Varela/Dhawan verweisen in diesem Zusammenhang auf den Philosophen Michel Foucault⁸, der gezeigt habe, dass die Erschaffung und Legitimierung von *Subjekten* von Machtstrukturen abhängig sei, die den *Repräsentationen* notwendig vorausgingen (ebd.: 206). Bevor man sich den *Reprä-*

8 U.a. Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht.

sentationen widme, müsse es zuerst darum gehen, „wie das Subjekt [...] durch die Machtstrukturen [...] produziert und auch eingeschränkt wird“ (ebd.: 206). *Subjekte*, und damit eingeschlossen die Begriffe, mit denen sie bezeichnet werden, werden in bestimmten Strukturen geschaffen, die bestimmte *Machtverhältnisse* wiedergeben – nämlich durch „gesellschaftliche Differenzordnungen“ (Mecheril/Melter 2012: 265). Machtvoll sind diese *Differenzordnungen* laut den Autoren aus drei Gründen:

1. „Differenzordnungen führen dazu, dass Individuen als z.B. Männer und Frauen, Arbeitslose oder Beschäftigte, Gesunde oder Behinderte angesprochen werden und durch diese Ansprachen geordnet, diszipliniert, sozialisiert, eben als Subjekte, als Männer oder Frauen, Gesunde oder Behinderte hervorgebracht werden.“ (ebd.: 266)

Als *Subjekt* konnten wir bisher „türkische Kinder“, „Deutsch-Türken“, etc. ausmachen. Die Ordnung geht dabei nicht von denen aus, die als *Subjekt* hervorgebracht werden, sondern spiegeln die gesellschaftlichen *Differenzordnungen* wider, die von ErzieherInnen, JournalistInnen, PolitikerInnen, WissenschaftlerInnen etc. produziert werden, die meist nicht über sich selbst sprechen, sondern über „Andere“.

2. „Differenzen sind zum zweiten machtvoll, da diese in Ordnungen eingelassen sind, in denen bestimmte Identitätspositionen politisch und kulturell gegenüber anderen Identitäten privilegiert sind. Innerhalb dieser Ordnung markiert die eine Identität (z.B. ‚Heterosexualität‘, ‚zivilisiert‘) die normale, anerkannte Position, die andere (‚Homosexualität‘, ‚nicht zivilisiert‘) gilt demgegenüber als ‚das Andere‘, das Untergeordnete.“ (ebd.)

Die „normale, anerkannte“ Position in den hier aufgeführten Beispielen wären wohl einfach „Kind“ bzw. „Deutsche/r“, dementsprechend stellen *Subjekte* wie „türkische Kinder“, „Deutsch-Türke“ etc. Abweichungen dar und nehmen automatisch eine „untergeordnete“ Stellung ein: „Dass es Migranten ‚gibt‘, ist in einer Einwanderungsgesellschaft einerseits ‚normal‘. Es entspricht gewöhnlichen Erwartungen. Andererseits gilt *der Migrant* als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der von einem imaginären Normaltyp abweicht“ (Mecheril/do Mar Castro Varela 2010: 37 [Hervorhebung im Original, P.B.]).

3. „Drittens sind fundamentale Differenzordnungen machtvoll, weil sie in einem binären Entweder-Oder-Schema organisiert sind, die den Einzelnen auferlegt, sich in dieser ausschließenden Ordnung darzustellen und zu verstehen: als

Subjekt ‚mit‘ oder ‚ohne Migrationshintergrund‘, als entweder ‚schwarz‘ oder ‚weiß‘, als entweder ‚homo-‘ oder ‚heterosexuell‘, als entweder ‚deutsch‘ oder ‚türkisch‘.“ (Mecheril/Melter 2012: 266)

Die herrschenden Strukturen erlauben demnach nicht, dass man ihre Subjektkategorien in Frage stellt. Die Machtstrukturen sind dafür verantwortlich, wer oder was als *Subjekt* produziert wird und im zweiten Schritt, dass *Subjekte* durch diesen Status erst zur Projektionsfläche für *Repräsentationen* werden. „TürkInnen“, „türkische Migranten“, „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ müssen also innerhalb der bestehenden Machtstrukturen nicht nur *Repräsentationen* hinnehmen, sondern auch, dass sie als *Subjekte* von der Mehrheit durch eben diesen *Subjekt*-Status ausgegrenzt werden.

Die Reproduktion der in diesen Machtverhältnissen entstandenen Begriffe bestätigt diese Machtverhältnisse durch ihren Gebrauch und kann sich somit nur im Rahmen der *Repräsentationen* kritisch bewegen. Die Allgegenwärtigkeit der *Repräsentationen* macht es für diejenigen, die als „Türkische Migranten“ etc. verstanden werden, so schwierig, sich ihnen zu entziehen, da die Macht, *Subjekte* zu schaffen, nicht bei ihnen liegt. Menschen, die in *Subjektklassen* eingeteilt werden, ganz gleich, ob sie diese annehmen, sind also zur Auseinandersetzung mit den sie betreffenden *Repräsentationen* gezwungen. Auch Menschen, die aus einer entsprechenden *Subjektklasse* aussteigen wollen, stehen gleichsam immer in der Bringschuld, und müssen erst nachweisen, dass die *Repräsentationen* nicht auf sie zutreffen (s. Mesut Özil/Fn. 4). Wohin das führen kann, beschreibt Mecheril (2004):

„Mit dem Gebrauch ethnischer und nationaler Bezeichnungen, mit dem Bezug auf Nationalität und Ethnizität wird zugleich die sogenannte Herkunftskultur von Menschen mit Migrationshintergrund zum Mittelpunkt ihrer ‚anderen‘ Kultur. Hier kehrt letztlich in nunmehr landeskundlich informierterer Weise, dadurch maskiert, die Rede von Ausländern und Ausländerinnen zurück. Türken kommen aus der Türkei, und diese Herkunft, so suggeriert die Bezeichnung, bestimme ihre Identität. [...] Deutsche haben es mit Nicht-Deutschen zu tun.“ (Mecheril 2004: 21)

Die Verwendung im alltäglichen Sprachgebrauch belegt, dass die *Subjekte*, also die geschaffenen „Gruppen“, nicht angezweifelt werden, sondern durch ihren *Subjektstatus* als gegeben betrachtet werden, und die Legitimität des Zustandebringens der *Subjekte/Gruppen* nicht diskutiert wird. Aus diesem Grund liegt der Fokus der Arbeit auf der Aushandlung, Entstehung und Entwicklung von „ethnischer Identität“, die von der Schaffung der *Subjekte/Gruppen* ausgeht und von ihren *Repräsentationen* bestimmt wird. Und wie bereits erwähnt, handelt es

sich bei der Schaffung von *Subjekten*, also *Anderer*, auch um Ausgrenzungen. Singer (1997) beschreibt, wie das Bezeichnen *Anderer* als solche, und dadurch der Schaffung eines Gegenübers, mit dem Selbst zu tun hat:

„Bei der Wahrnehmung und Bezeichnung von Fremden geht es grundsätzlich immer um die Definition einer Andersheit, die die Wir-Identität der Definierenden erst zu einer bezugsvollen Identität macht. Jede Identifikation ist ein Akt der Unterscheidung und der Grenzziehung und ist damit auch immer schon unlösbar mit dem, wovon sie sich absetzen will, verbunden.“ (Singer 1997: 30)

Broden/Mecheril (2007: 11) führen drei Felder auf, anhand derer sich Benachteiligung durch solche Unterscheidungen nachweisen lasse: a) In Schulen werde die Repräsentation der Sprachen *der Anderen* nicht zugelassen, sie würden „nicht als Ressource, sondern häufig als ‚Integrationshemmnis‘ bewertet“ (ebd.).⁹ b) Die Beschreibungen, mit denen VertreterInnen der Mehrheit über *Andere* sprechen, seien „ihrem Potenzial nach Instrumente der Bändigung, Unterwerfung und der Domestizierung der Anderen und sie sind, grundlegender noch, Beschreibungspraxen, durch die Andere erst zu Anderen werden, also als ‚andere Subjekte‘ in die Welt kommen“ (ebd.). c) „Menschen mit Migrationshintergrund“ werde nicht zugestanden, bestimmte Repräsentationen zu übernehmen, so komme ihnen nicht der Status zu, Deutschland zu repräsentieren (ebd.: 12). Diese drei Felder bestätigen den diskriminierenden Charakter, der von den Machtstrukturen und den gesellschaftlichen *Differenzordnungen* ausgeht.¹⁰ Dass Ausgrenzungen dieser Art etwas sind, das mit dem Standort Deutschland zu tun hat, unterstreichen do Mar Castro Varela/Mecheril: „In Deutschland ist das Vererbungs- und Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) deutlicher als in anderen Staaten das wesentliche Kriterium der Unterscheidung

9 Dies wurde bereits 1994 von Gogolin kritisiert („Der Monolinguale Habitus der multilingualen Schule“). Quehl (2010: 185ff.) nennt weitere „vom Bildungssystem hervorgebrachte“ Ungleichheiten, und bezeichnet diese als „Anknüpfungspunkte für gesellschaftlich vorhandene rassistische Bilder und Zuschreibungen“ (ebd.: 188), mithilfe derer der Diskurs über ‚die Anderen‘ aufrechterhalten werde.

10 Hornel/Scherr (2004: 28) unterscheiden drei Typen von Diskriminierung: 1. Unter „interaktioneller Diskriminierung“ sind „sowohl diskriminierende Absichten, als auch Stereotype und Deutungsmuster [...], die zu diskriminierenden Handlungen ohne bewusste Diskriminierungsabsicht“ zu verstehen. Sie tauchen als individuelle oder als Gruppenpraxis auf. 2. „Strukturelle Diskriminierungen“ sind nicht auf Benachteiligungen ausgelegt, entstehen aber „aus dem Normalvollzug etablierter gesellschaftlicher, insbesondere politischer und ökonomischer Strukturen“. Darunter sind auch 3. „Institutionelle Diskriminierungen“ zu verstehen, „die in rechtlichen oder organisationspezifischen Erwartungsstrukturen begründet sind“.

zwischen denen, die offiziell Deutsche sind, und jenen, die dies nicht sind“ (2010: 38). Und das sollte überraschen, da das Abstammungsprinzip zumindest formell schon 1995 durch das „Optionsmodell“ gelockert wurde.¹¹

Wie kann sich Forschung nun in diesem Themenfeld bewegen, ohne die Machtverhältnisse¹² einschließlich ihres ausgrenzenden Charakters zu reproduzieren? Denn es ist das Ziel dieser Arbeit, diese zu dekonstruieren und zu zeigen, 1. wie Machtverhältnisse Subjekte wie „Deutsch-Türke“, „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ erst erschaffen und damit Differenzordnungen hergestellt werden, 2. wie und ob diese Ausgrenzungen als solche wahrgenommen werden und 3. wie infolgedessen mit „ethnischer Identität“ umgegangen wird. Dabei verfolgt die Arbeit den Anspruch, „Ethnizität nicht als gegebene Tatsache, sondern als soziale Konstruktion zu verstehen“ (Dannenbeck/Eßer/Lösch 1999: 81) (s.a. Kap. 3).

Um die Dekonstruktion der Begriffe und ihre Entstehung zu ermöglichen, müssen sie allerdings genutzt werden. Mecheril/Melter (2012) verweisen auf die Unverzichtbarkeit der Reproduktion von *Subjekten* samt ihrer *Repräsentationen*:

„Der Bezug auf gesellschaftliche Differenzordnungen wie z.B. ‚männlich‘, ‚weiblich‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚kein Migrationshintergrund‘ ist für die Soziale Arbeit im Kontext von gegebenen Diskriminierungsverhältnissen unverzichtbar, will sie Ausschlusserfahrungen, ethnischierende oder rassistische Diskriminierungen und Benachteiligungen thematisieren oder sich für die Minderung der Auswirkungen gesellschaftlicher Differenzierungspraxen einsetzen.“ (Mecheril/Melter 2012: 265)

11 Zum Staatsbürgerschaftsrecht siehe auch Abschnitt 2.4.

12 Singer (1997: 53) greift für die Beschreibung der Machtverhältnisse den Begriff *Rassismus* auf. Er führe „am treffendsten auf den Punkt, worum es sich, auch bei sehr subtilen Formen der Ausgrenzung, aktuell zumeist handelt: nämlich um einen abwertenden, pauschalisierenden, vereinheitlichenden Diskurs über ‚erkennbar‘ gemachte Fremde, der mit einer Ausschluss- und Diskriminierungspraxis gekoppelt ist“. Rassismus selbst definiert Singer (1997: 57) wie folgt: „Der Begriff Rassismus bezeichnet Diskurse und Praktiken der Ausgrenzung, Verachtung, Erniedrigung, Ausbeutung, Verfolgung und Vernichtung von als Kollektiv gefaßter und vorgestellter fremder Anderer, deren Andersheit als Ungleichheit, begründet in natürlichen oder quasi-natürlichen – essentialisierten – Differenzen, behauptet wird. Diese Ausschlusspraxis bedeutet nicht eine Aufkündigung der Beziehungen, sondern eine Unterordnung unter die Interessen der Angehörigen der dominanten Gruppe. Das ausgrenzende Verhalten gegenüber Fremden ist daher nicht nur in Vorurteilen, sondern auch in Vorteilen gegründet, in erhofften oder tatsächlichen, durch die Versicherung der eigenen Zugehörigkeit zu denjenigen, die – ökonomisch, politisch, sozial – die Definitionsmacht haben“.

Auch wenn die Aussage sich auf den Bereich der „Sozialen Arbeit“ bezieht, gibt es keinen Grund, warum sie nicht auch auf andere Bereiche angewendet werden könnte. Auch Spivak (1996) zeigt auf, dass die Dekonstruktion von Machtverhältnissen und Begriffen nicht davon abgehalten werden sollte, dass man eben diese Begriffe nicht verwenden kann/darf: „This is the greatest gift of deconstruction: to question the authority of the investigating subject without paralyzing him, persistently transforming conditions of impossibility into possibility“ (Spivak 1996: 210).

Wenn also ethnisierende Begriffe und sonstige Begriffe in der vorliegenden Arbeit auftauchen, die (im o.g. Sinne) *Subjekte* schaffen, wie z.B. „Gastarbeiter“, „Ausländer“, „Türken“, „türkische Migranten“ etc., dann sind diese immer in Verbindung mit der Zeit der Ereignisse bzw. den Quellen zu sehen, in denen über die Ereignisse geschrieben wurde. Sie werden in Anführungszeichen gesetzt, um darzustellen, dass es sich um Zitate oder gesellschaftlich gebrauchte Ausdrücke handelt, und um eine Distanz zu den „essentialisierenden Implikationen“ (Rose 2010: 210) zu schaffen, die mit ihrem Gebrauch einhergehen können. Abzugrenzen von dieser Auszeichnung, die sich auf Quellen oder gesellschaftliche Verwendungsweisen bezieht, ist die Verwendung in der Analyse der erzählten Lebensgeschichte, in der die von den TeilnehmerInnen verwendeten Begriffe durch Kursivstellung aufgegriffen werden. Auf diese Weise werden die Begriffe einem Kontext zugeordnet, und durch Anführungszeichen oder Kursivstellung daran erinnert, dass die Aussagen immer auch in Bezug zu bestimmten Machtverhältnissen zu sehen sind und diese widerspiegeln.

„Repräsentation ist immer auch Interpretation. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Fokus darauf zu richten, wer die Aufgabe des Interpretierens übernommen hat. Dabei sollte nicht nur die Frage von Relevanz sein, wer repräsentiert, sondern auch, wer aus welchen Gründen heraus repräsentiert wird, und zu welchem historischen Moment, in welchem Kontext, mit welchen Strategien und mit welcher Haltung.“ (do Mar Castro Varela/Dhawan 2007: 41)

Vor einer gewissen Verstrickung in Machtverhältnisse ist auch der Forschende nicht geschützt. Immer stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Forschende und „Erforschte“ stehen. In der vorliegenden Studie wurden die TeilnehmerInnen nach dem Kriterium ausgewählt, dass ihre Eltern aus dem Staatsgebiet der Türkei nach Deutschland gezogen sein sollten. Dadurch hat eine Zuordnung stattgefunden, die vom Forschenden ausging. Jedoch wurde in der Studie nicht nach „Herkunft“ oder „Kultur“ gefragt, sondern nach der Lebens- und Sprach-

erwerbsgeschichte (s. Kap. 4). Natürlich kann auch dies ein Kriterium der Ausgrenzung sein.¹³ Deshalb wurde nicht auf eine bestimmte Sprache rekurriert. Der Rahmen und die gesellschaftliche Situation suggerieren dabei sicher zum Teil schon, dass sich die Frage auf die Aneignung mehrerer Sprachen bezieht.

Die TeilnehmerInnen wurden dank der Kooperation mit einer Kindertagesstätte gefunden, einem Ort, an dem sie auch als Eltern auftreten. Ob und wie dies als Einflussfaktor zu verstehen ist, ist schwer zu beurteilen. Ein weiterer Versuch, die Fragestellung nicht aus einer Mehrheitsperspektive anzugehen, lag darin, die Forschungsmethode des „Narrativen Interviews“ zu nutzen (s. Kap. 5). Hier werden die TeilnehmerInnen zunächst nur gebeten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Der Forscher läuft also nicht Gefahr, die Perspektive der TeilnehmerInnen durch seine Fragen einzuschränken. Gleichzeitig ist aber zu bedenken, dass es sich bei biographischen Interviews um eine Situation „ad quem“ handelt, die den Zweck verfolgt, „einen Gesprächspartner von etwas zu überzeugen, ihm etwas Glaubhaftes glaubwürdig zu erzählen“ (Gerhardt 1985: 242, vgl. Nassehi/Saake 2002: 75). Bei qualitativer Forschung ist demnach zu bedenken, dass die Ergebnisse immer als kontingent anzusehen sind. Sie gelten nur für die vorliegende Konstellation der Situation. An einem anderen Ort, zu einer anderen Zeit befragt, können die Erzählungen selbstverständlich einen anderen Verlauf nehmen.¹⁴

Um einen Einblick zu bekommen, wie mit ethnisierenden Attributen umgegangen wird, wie sie vergeben werden und in welchem Verhältnis Selbst- und Fremdbezeichnung zueinander stehen, stehen im Zentrum der Arbeit Lebensgeschichten von Menschen, die wohl als „Deutsch-Türken“, „türkische Migranten“ oder „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ bezeichnet würden.¹⁵ Da die TeilnehmerInnen immer aus einer gesellschaftlichen Position heraus sprechen, können mittels der „Kontexte“, „Strategien“ und „Haltungen“ nicht nur der persönliche Umgang mit den *Repräsentationen* nachvollzogen,

13 Siehe dazu Dorostokar (2014: 16): „Sprache im Sinn von ‚Sprachigkeit‘ wird als Lösung für so unterschiedliche politische Probleme beschworen wie die mangelnde ‚Integration‘ von MigrantInnen, Konflikte zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur, geringe Arbeitsmarktchancen, wirtschaftliche Verluste, Unhöflichkeit im (Kunden-)Gespräch oder schulischen [sic!] Misserfolg.“

14 Vergangenheit ist damit immer als „gegenwärtige Vergangenheit“ (Nassehi/Saake 2002: 72) zu verstehen.

15 Mecheril (2004: 24) schlägt den Begriff „Migrationsandere“ vor, um darzustellen, „dass es ‚Migranten‘ und ‚Ausländerinnen‘ und komplementär ‚Nicht-Migranten‘ und ‚Nicht-Ausländerinnen‘ nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt“. „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ gebe es nicht an sich, sondern immer nur im Zusammenhang mit einem bestimmten Interesse.

sondern auch die gesellschaftlichen *Repräsentationen* ermittelt werden, von denen sie umgeben sind.

Im zweiten Kapitel wird dargelegt, wie *Subjekte* und ihre *Repräsentationen*, also die Begriffe „TürkInnen“, „türkische Migranten“, „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“, in den letzten sechs Jahrzehnten geschaffen wurden und wie sie sich verändert haben. Ausgangspunkt bildet die Geschichte der Migration aus der Türkei nach Deutschland in Folge des Anwerbeabkommens von 1961. Den individuellen Lebensgeschichten, die das Zentrum der Arbeit bilden, wird somit ein gesellschaftlicher und institutioneller Überblick gegenübergestellt. Während hier Gesetze, politische Entscheidungen und gesellschaftliche Vorgänge im Vordergrund stehen, geben die individuellen Lebensgeschichten alltägliche Erlebnisse auf individueller und auch gesellschaftlicher Ebene wieder. Im letzten, abschließenden Teil (Kap. 7) wird zu zeigen versucht, welche Auswirkungen das Zusammenspiel von individueller Erfahrung mit gesellschaftlichen Prozessen auf die Aushandlung „ethnischer Identität“ hat.

Was unter „ethnischer Identität“ und „Ethnizität“ verstanden werden kann, wird im dritten Kapitel erörtert. Über die Entwicklungsgeschichte der Verwendung des Begriffs gelangt das Kapitel zur Auseinandersetzung mit den Hauptströmungen, die sich in der Forschung zu Ethnizität ausfindig machen lassen. Anschließend wird anhand der Theorie von Barth (1969, 1994) gezeigt, wie Ethnizität zur Abgrenzung eingesetzt wird und wie auf diese Weise ethnische Zuschreibungen zustande kommen. Um an diese Zuschreibungen zu gelangen, schlägt Brubaker (u.a. 2002) die „kognitive Perspektive“ vor, die sich den Erfahrungen von Individuen widmet. Die Erfahrungen von Individuen mit Ethnizität sollen zeigen, wie sich die Begriffe bilden, d.h. welche *Repräsentationen* existieren, und in welchen Zusammenhängen diese stehen. So kann nachvollzogen werden, wie „ethnische Gruppen“ konstruiert werden. In einem Exkurs wird außerdem dargelegt, was unter „Erfahrung“ verstanden werden soll und wie sie in das Gesamtbild der Arbeit passt. Auch werden Überlegungen im Kontext von Mehrsprachigkeit aufgegriffen, die von „multiplen Identitäten“ und „Hybridität“ ausgehen.

Im vierten Kapitel wird diskutiert, wie „ethnische Identität“ und „Sprache“ zusammenhängen. Für „ethnische Identität“ ist „Sprache“ zwar nicht zwingend konstitutiv, über Spracherwerbsgeschichten kann aber nachvollzogen werden, welchen Einfluss Sprache auf die Aushandlung haben kann und warum sie besser dafür geeignet ist als die Frage nach „Herkunft“ oder „Kultur“. Anschließend wird der „deutsch-türkische Sprachkontakt“ in Deutschland charak-

terisiert und auf sein Potential zur Ziehung von Grenzen entlang ethnischer Repräsentationen hin untersucht.

Wie sich aus diesen beiden Kapitel ableiten lässt, sind besondere Anforderungen an die Methode gestellt, wenn der Umgang mit „ethnischer Identität“ das Ziel der Untersuchung ist. Zum einen muss, wenn eine „kognitive Perspektive“ verfolgt werden soll, die Erfahrung der TeilnehmerInnen im Mittelpunkt stehen, zum anderen wird sich die Spracherwerbsgeschichte als nützlicher Ausgangspunkt erweisen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist das „narrative Interview“ (u.a. Schütze: 1977, 1983, 1987) dafür am besten geeignet. Im fünften Kapitel wird die Entstehungsgeschichte nachvollzogen und es werden die Voraussetzungen, der Ablauf, die Durchführung und die Analyse geklärt. Damit wird der theoretisch-methodische Teil der Arbeit abgeschlossen.

Im empirischen Teil der Arbeit werden sieben narrative Interviews mit „Menschen mit türkischem Migrationshintergrund“ analysiert, in denen die TeilnehmerInnen der Untersuchung ihre Spracherwerbsgeschichte – eingebettet in ihre Lebensgeschichten – erzählen. Die TeilnehmerInnen können der „zweiten Generation“ und der „Zwischengeneration“ zugerechnet werden.¹⁶ Die Aufbereitung und die Analyse erfolgen nach den methodischen Vorgaben narrativer Interviews. Dazu gehören neben der „strukturell-inhaltlichen Analyse“, der „strukturell-inhaltlichen Beschreibung“ und der „analytischen Abstraktion“ der einzelnen Interviews auch „kontrastive Analysen“, in denen die Lebensgeschichten einander gegenübergestellt werden, Fallbesprechungen und schließlich die Typenbildung zur „Entstehung von ethnischer Identität bei ‚Menschen mit türkischem Migrationshintergrund‘“.

16 Bei dieser Einteilung halte ich mich an Schroeder (2003: 24): „Die erste Generation bilden die damals so genannten ‚Gastarbeiter‘ [...]. Die ‚Zwischengeneration‘ bilden diejenigen, die im Zuge der Familienzusammenführung als Jugendliche nach Deutschland kamen, und die zweite und dritte Generation bilden die in Deutschland Geborenen.“ Allerdings weist Schroeder (ebd.) auch darauf hin, dass „sich in den Biografien der zweiten und dritten Generation häufig ein mehrjähriger Aufenthalt in der Türkei [findet]; d.h. Kinder leben für einige Zeit mit einem Elternteil oder bei Verwandten in der Türkei“.

2 Die Entwicklung der Migrationsgeschichte

Bevor nun eine theoretische Diskussion des zentralen Konzepts von Ethnizität folgt, soll kurz gezeigt werden, warum genau dieses Konzept in der Migrationsgeschichte Deutschlands eine entscheidende Rolle spielt. Wie sich zeigt, besteht auch fast 60 Jahre nach dem ersten Anwerbeabkommen immer noch eine starke Polarisierung zwischen „Ausländern“ und „Inländern“, zwischen „Deutschen“ und „Migranten“, selbst zwischen „Deutschen“ und „Deutschen mit Migrationshintergrund“¹⁷. In der gesellschaftlichen Wahrnehmung scheint ein Zusammenwachsen bzw. eine Überwindung der angeblichen Unterschiede noch nicht möglich zu sein. An dieser Stelle folgt also ein Überblick über die Geschichte der Migration „türkischer“ ArbeiterInnen und ihrer Nachkommen.¹⁸ Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit soll damit versucht werden, das Zustandekommen der heutigen Begriffe („MigrantInnen“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, etc.) anschaulich zu machen. Es wird versucht, nachzuvollziehen, wie sich die Begriffe, die heute verwendet werden, aus dem geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext heraus entwickelt haben.

Die Geschichte der Migration in der BRD von 1961 bis heute weist markante Eckpfeiler auf, die zum einen die beschriebenen Gruppenbezeichnungen hervortreten ließen, zum anderen die semantischen Verschiebungen der genannten Begriffe auf den Weg brachten. Dazu zählen das „Anwerbeabkommen“, der „Anwerbestopp“ 1973, der Versuch der Bundesrepublik, die Arbeitsmigranten Anfang der 1980er Jahre zur Rückkehr zu bewegen, die Schulpolitik, die Wiedervereinigung Deutschlands, die rassistisch motivierten Anschläge in den neuen Bundesländern zu Beginn der 1990er Jahre, die Leitkulturdebatte zu Beginn der 2000er Jahre, die als Antwort der Opposition auf die Bemühungen der damaligen rot-grünen Regierung zum Staatsbürgerschaftsrecht zu verstehen ist, die sogenannte Sarrazin-Debatte ab 2010 und die sich

17 Die Begriffe bzw. Kategorien sind hier in Anführungszeichen gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich dabei um konstruierte Begriffe nach dem oben beschriebenen Prinzip handelt.

18 Zum Anwerbeabkommen zwischen der Türkei und Deutschland, das auf den 31.10.1961 datiert, sind sehr viele Arbeiten erschienen, die sich ausführlich und aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Thema befassen. Z.B.: Ozil/Hofmann/Dayıođlu-Yücel (2013): Fünfzig Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland; Meier-Braun (1995/96): 40 Jahre „Gastarbeiter“ in Deutschland; Bade (1983): Vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland?; Bade (1994): Ausländer, Aussiedler, Asyl: eine Bestandsaufnahme.

stetig verändernden Bezeichnungen von „Gastarbeiter“ bis „Menschen mit Migrationshintergrund“, die sich am Verlauf dieser Eckpfeiler zeigen lässt.

2.1 Anwerbeabkommen, Anwerbestopp, Rückkehrgeld

Das Anwerbeabkommen über den Arbeitsaufenthalt von Arbeitnehmern zwischen Deutschland und der Türkei wurde am 31.10.1961 geschlossen. Es ist das vierte Abkommen nach ähnlichen Vereinbarungen mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960).¹⁹ Es folgten weitere Anwerbeabkommen²⁰ mit Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und dem ehemaligen Jugoslawien (1968). Der Vertrag zwischen Deutschland und der Türkei beinhaltete zunächst eine Begrenzung der Aufenthaltsdauer der ArbeiterInnen auf zwei Jahre. 1964 wurde das Abkommen erneuert und dieses „Rotationsprinzip“ auf Wunsch der Arbeitgeberverbände, die mit der aufwendigen Einarbeitungszeit argumentierten, ausgespart (Mattes 2005: 44). Bekräftigend dürfte auch das positive Fazit der Bundesanstalt für Arbeit zu türkischen ArbeitnehmerInnen gewirkt haben (Meier-Braun 1995: 19).²¹ In den Jahren von 1967 bis 1973 war die Zuwanderung besonders hoch (Bommes 1997: 260). In diesem letzten Jahr wurde jedoch ein Anwerbestopp verhängt. Der offizielle Grund für den Anwerbestopp war der Anstieg der Ölpreise 1973 und die damit einhergehende Wirtschaftskrise, die sich in der Abschwächung der Konjunktur und steigender Arbeitslosigkeit offenbarte (Bommes 1997: 258). Laut Mattes (2005) waren aber schon seit Längerem solche Überlegungen im Gange. Mit der Ölkrise fand sich nun eine politisch hinreichende Begründung, die man den Partnerländern gegenüber glaubhaft vertreten konnte:

19 Für eine ausführliche Besprechung der Anwerbeabkommen und der Geschichte der Arbeitsmigration s.a. Körner (1976), Dohse (1981) und Steinert (1995).

20 Auf Seiten derjenigen Länder, welche die Arbeitskräfte entsandten, erhoffte man sich einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Wirtschaft durch Deviseneinnahmen mittels Geldüberweisungen, Entlastungen des eigenen Arbeitsmarktes und Wissenstransfer durch die Rückkehrer (Oltmer 2013: 39).

21 Meier-Braun (1995: 20) weist darauf hin, dass das Anwerbeabkommen mit der Türkei geschlossen bzw. verlängert wurde, da die Deutsche Bundesbahn großen Bedarf an Reinigungspersonal gehabt habe. Mattes (2005: 45f.) vermutet dagegen, dass der tragende Grund der Bedarf an explizit weiblichen Arbeiterinnen gewesen sei, von denen viele aus der Türkei gekommen seien. Weder die Mobilität noch das Interesse sei in den anderen Ländern (Italien, Griechenland und Spanien) ähnlich hoch gewesen.

„Dennoch, so die einhellige Forschungsmeinung, waren nicht der massive Anstieg des Ölpreises und Furcht vor einer Rezession der unmittelbar politische Auslöser für den Anwerbestopp. Vielmehr boten diese einen günstigen Anlass, die anhaltende Migrationsbewegung ohne Widerstände von Seiten der Anwerbeländer und ohne langwierige Diskussionen in der deutschen Öffentlichkeit einzuschränken.“ (Mattes 2005: 59)

Schon Ende der 60er Jahre zeigte sich gerade bei den MigrantInnen aus der Türkei der Trend zur dauerhaften Niederlassung, der sich im Familiennachzug, dem Umzug aus Wohnheimen in Privatwohnungen (Bommes 1997: 258) und in den Geburtenraten (Mattes 2005: 55) äußerte. Diese für die GastarbeiterInnen offensichtliche Anhebung des Lebensstandards wurde von der Wirtschaft als Nachteil in Bezug auf Mobilität und Disponibilität diskutiert (ebd.: 57). Gleichzeitig wurden Stimmen laut, die das Modell als Ganzes in Frage stellten: Die ständige und vergleichsweise günstige Versorgung der Wirtschaft mit Arbeitskräften verhindere die Modernisierung der deutschen Industrie (ebd.). Außerdem wurde die Anwesenheit von ausländischen Familien als Belastung für die kommunale Infrastruktur gesehen (ebd.) und es wurde die Frage gestellt, ob sich das Modell noch rentieren würde.²² Noch 1971 wurde zwar eine Arbeitserlaubnisverordnung beschlossen, die GastarbeiterInnen nach fünf Jahren ununterbrochener Tätigkeit eine auf fünf Jahre befristete Arbeitserlaubnis gestattete. In den Jahren vor dem endgültigen Anwerbestopp erschwerte die Regierung²³ die Aufnahme von GastarbeiterInnen jedoch merklich. Der Zuzug wurde auf bestimmte Regionen begrenzt und die Vermittlungsgebühr von 300 auf 1000 Mark heraufgesetzt (Bommes 1997: 254). Diese Auflagen können nach Mattes (2005: 58f.) als Vorboten des Anwerbestopps gelten: „Die Absicht war offensichtlich, ausländische Arbeitskräfte direkt oder indirekt so zu verteuern, dass für Unternehmer die Massenwerbung im Ausland nur noch eingeschränkt vorteilhaft war“. Das Ziel des Anwerbestopps war es, den Stand der Ausländerbeschäftigung zu reduzieren. Von 1960 bis 1973 war die Zahl der „ausländischen Erwerbsbevölkerung“ von ca. 280.000 auf 2,6 Millionen gestiegen (Bade 1983: 67). Dazu kamen 1973 1,37 Millionen „Ausländer“, die nicht erwerbstätig waren (Bommes 1997: 258). Mit dem Anwerbestopp mussten sich die GastarbeiterInnen entscheiden, ob sie endgültig zurückkehren oder ihre Familien nach Deutschland nachholen wollten, da die Aussicht auf eine erneute Einreise nicht gegeben war.

22 Zur Vorgeschichte des Anwerbestopps s.a. Schönwälder (2001).

23 Die Regierung bildete zu der Zeit die sozial-liberale Koalition mit Willy Brandt als Bundeskanzler.

Die politische Situation in den Anwerbeländern hatte auf diese Entscheidung keinen geringen Einfluss, so endeten beispielsweise in Portugal (1974) und Spanien (1975) Diktaturen, was die Entscheidung zur Rückkehr möglicherweise unterstützte (Mattes 2005: 60). Tatsächlich sank die Anzahl der GastarbeiterInnen aller Länder, mit Ausnahme derjenigen aus der Türkei. Für steigende Einwanderungszahlen sorgten die durch hohe Arbeitslosigkeit angeschlagene türkische Wirtschaft und „bürgerkriegsähnliche Zustände“ (Mattes 2005: 60), die im Militärputsch vom 12.09.1980 gipfelten. Aber auch Entscheidungen, die das Leben in Deutschland betrafen, waren Grund für den Anstieg, so z.B. der Beschluss der Kürzung des Kindergeldes für im Ausland lebende Kinder, der für erhöhten Familiennachzug sorgte (Meier-Braun 1995: 22f.), genauso wie eine „Stichtagsregelung“ (30.11.1974 bzw. 31.12.1976) für die Erteilung einer Arbeitserlaubnis (Bommes 1997: 269). Außerdem trat 1981 ein Gesetz in Kraft, in dem das Einreisealter für Kinder von 18 auf 16 Jahre herabgesetzt wurde.

Mit dem Anwerbestopp endete zwar offiziell die Gastarbeiterperiode, faktisch blieb es aber bei der Einwanderungssituation in Deutschland (Bade 1997: 15). Das belegt auch der Anstieg der Schülerzahlen: Lag die Zahl „ausländischer“ Kinder 1965/66 noch bei 35.135, war sie 1975/76 auf 385.275 geklettert (Bommes 1997: 259). Als Reaktion darauf, dass die Einwanderung durch den Anwerbestopp nicht aufgehalten wurde, beschloss die Bundesregierung Maßnahmen, mit denen die ehemaligen GastarbeiterInnen zur Rückkehr in ihre Herkunftsländer bewegt werden sollten.²⁴ Als Anreiz bestand bis 1984 die Möglichkeit, Teile der Renten- und Sozialversicherung ausgezahlt zu bekommen (Meier-Braun 1995: 23ff.). Diese Maßnahme wurde unter dem Namen „Rückkehrgeld“²⁵ bekannt. Die tatsächliche Auswirkung ist allerdings umstritten²⁶, da sie keineswegs für eine dauerhaft sinkende Zahl der „Ausländer“ sorg-

24 Zur Rückkehr türkischer MigrantInnen s.a.: Wilpert (1984). Einen Überblick über Publikationen, die in der Sozialwissenschaft erschienen sind und sich mit sozialen Problemen der Migration (Wohnen und städtisches Leben, Erziehung, Bildung der zweiten Generation und Rückkehr) beschäftigen, geben u.a. Wilpert/Morokvasić (1983) und Wilpert (1984).

25 „Das Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von Ausländern“ (Froböse 2007: 231) richtete sich vor allem an die als arbeitslos Gemeldeten und wurde mit 10.500 Mark „belohnt“. Nach Treibel (2008: 63) richtete sich die Maßnahme vor allem an „türkische Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen [...], die man für integrationsunfähig hielt“.

26 Treibel (2008: 63) spricht zum Beispiel von „250.000 (ausschließlich türkische[n]) Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer[n]“, die das Rückkehrgeld nutzten. Nach Meier-Braun (1988: 69) bekamen „13000 arbeitslose Ausländer“ Rückkehrhilfe und „156000 Ausländer hatten sich die Rentenversicherungsbeiträge auszahlen lassen“. Maier-Brauns Berechnungen zufolge sollte es inklusive Familienmitglieder also ca. 300000 Rückkehrer gegeben ha-

te, was zwar als Ziel ausgegeben, aber nicht unbedingt beabsichtigt worden war: „In Wirklichkeit war die Rückkehrforderung eher eine symbolische Maßnahme – gerade im Hinblick auf eine beunruhigte deutsche Bevölkerung, der konsequente Maßnahmen zum Abbau der Ausländerzahlen vorgeführt werden sollten“ (Meier-Braun 1988: 69f.). Die Maßnahme hinterließ allerdings einen schalen Beigeschmack bei den „türkischen Familien“, die das Rückkehrgeld als Ausdruck ihres Unerwünschtseins durch die politische Klasse ansahen (Treibel 2008: 63) – mit dieser Interpretation lagen sie im Grunde genommen auch richtig (vgl. Treibel 2008: 58 mit Verweis auf Schilling 1983: 123ff.). Der Familiennachzug²⁷ und auch das Vorhaben vieler „MigrantInnen“ in Deutschland zu bleiben, führte dazu, dass man sich auch mit weiteren Feldern auseinandersetzen musste, die die Arbeitsmigration nach sich zog. Als Folge der ansteigenden Schülerzahlen und den Versuchen „Integrationsarbeit“ zu leisten, wurde ab den 70er Jahren u.a. die Beschulung der „Kinder der Migranten“ und ihr Spracherwerb von der Wissenschaft erschlossen.²⁸

2.2 Die 2. Generation: „Gastarbeiterkinder“, „Ausländerkinder“, „Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“

Mit der Beschulung „ausländischer Kinder“ nach 1945, zu der auch die Kinder der GastarbeiterInnen gehören (die als die zweite Generation bezeichnet werden), befasste sich die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* zum ersten Mal 1950. Die Kultusministerkonferenz (KMK), die auf föderaler Ebene bildungspolitische Empfehlungen und Anweisungen für die Länder ausspricht,

ben. Er zeigt aber auch, dass die Zahl der Rückkehrer in keinem Jahr seit 1973 unter 365000 gelegen habe. Auch habe die Bundesregierung mit 20000 statt 13000 zurückkehrenden arbeitslosen „Ausländern“ gerechnet. Auch den angeblichen wirtschaftspolitischen Nutzen rechnet Meier-Braun (ebd.) herunter.

- 27 Ein in der Wissenschaft noch wenig beachteter Aspekt der Migrationsgeschichte ist die Beschäftigung mit den sogenannten „Kofferkindern“. Bis in die 1980er Jahre hinein war es das Schicksal vieler Kinder von Gastarbeitern, temporär oder auch dauerhaft von ihren Eltern getrennt bei Verwandten in der Türkei zu leben – s. dazu Wilhelm (2011).
- 28 Bedenkt man, dass das erste Abkommen 1955 geschlossen wurde und Familiennachzug schon Mitte der 60er Jahre möglich und üblich war (von Familiengründung ganz abgesehen), kann man also nicht davon sprechen, dass die Bonner Republik die sozialen Folgen der Arbeitsmigration vorausgesehen oder sich damit beschäftigt hätte.

traf zur Beschulung „ausländischer Kinder“ über die Jahre verschiedene Beschlüsse, die hier kurz ausgeführt werden.

Der erste Beschluss der KMK vom 27./28.10.1950 betraf die „Errichtung von Schulen für fremde Volksgruppen“²⁹ und sollte die Beschulung und den Unterricht „Kinder fremder Volksgruppen“ regeln. Dazu gehörte die Empfehlung, die Schulen bzw. Klassen solange weiterzuführen, „als die Schülerzahl es rechtfertigt“. Außerdem sollte angestrebt werden, den Fachunterricht in deutscher Sprache auszubauen. 1952 wurde von der KMK die „Schulpflicht für Ausländer“³⁰ beschlossen.

Der Beschluss der KMK vom 15.05.1964 enthält Empfehlungen zum „Unterricht für Kinder von Ausländern“.³¹ Dazu wurde die Schulpflicht nochmal betont und angeordnet. Die Empfehlungen für den Unterricht betrafen die Aufforderung, „Grundkenntnisse im Deutschen durch zusätzlichen Unterricht zu vermitteln“ (ebd.). Das Unterfangen wurde schon in der Empfehlung selber für schwer umsetzbar gehalten, weshalb für Ballungsgebiete die Möglichkeit der Bildung von Vorklassen vorgeschlagen wurde, in denen die „ausländischen Kinder“ soweit in der deutschen Sprache gefördert werden sollten, bis sie am normalen Unterricht teilnehmen konnten (ebd.). Außerdem wurde Unterricht in der jeweiligen Muttersprache empfohlen. Zur Umsetzung sollten sich die Länder an die diplomatischen Vertretungen der jeweiligen Länder wenden. Allerdings war es ihnen noch freigestellt, „ausländische Schüler“ zu beschulen oder wegen „fehlender Sprachkenntnisse im Deutschen abzulehnen“ (Engin 2003: 17).

Im KMK-Beschluss vom 03.12.1971 („Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“)³² wurde die Eingliederung in die deutsche Schule in den Fokus genommen (Langenfeld 2001: 33). So sollten Kinder, die erst in Deutschland eingeschult wurden, „möglichst von Anfang an mit deutschen Kindern am Regelunterricht teilnehmen“ (ebd.). Für Kinder, die in die Klassenstufen zwei bis neun gehörten, dafür aber nicht ausreichend Deutsch sprachen, sollten Vorbereitungsklassen gegründet werden. In diesen Klassen sollten sie in „Mathematik, natur- und kulturellkundliche[n]“ (ebd.) Fächern möglichst von „auslän-

29 Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27./28.10.1950 in der Fassung vom 28./29.09.1961, vgl. Kischkewitz/Reuter (1980: 207).

30 Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.01.1952 in der Fassung vom 28./29.09.1961, vgl. Kischkewitz/Reuter (1980: 206).

31 Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15.05.1964, vgl. Kischkewitz/Reuter (1980: 208).

32 Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1971, vgl. Kischkewitz/Reuter (1980: 210).

dischen Lehrern“ in der Muttersprache unterrichtet werden. Musik, Kunst und weitere „weniger sprachrelevante Fächer“ (ebd.) sollten möglichst gemeinsam mit „deutschen Schülern“ und von „deutschen Lehrern“ unterrichtet werden. „Nach hinreichender Förderung“ sollten die Kinder dann in eine „deutsche Regelklasse“ wechseln und auch nach der Aufnahme weiterhin Förderunterricht bekommen. Genauso sollte der „muttersprachliche Ergänzungsunterricht“ fortgeführt werden. In der Präambel des Beschlusses der KMK vom 08.04.1976 in der Fassung vom 20.10.1979³³ heißt es:

„Es geht darum, die Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland leisten. Außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.“ (Präambel, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08.04.1976)

Im Beschluss der KMK war weiterhin vorgesehen, dass „ausländische Kinder“, sollten sie in der Lage sein, dem Unterricht ohne große sprachliche Schwierigkeiten zu folgen, in eine „deutsche Regelschule“ eingeschult werden sollten (Langenfeld 2001: 36). Gleichzeitig lautete eine Empfehlung, den Anteil der „ausländischen Schüler“ in einer Klasse auf 20% zu begrenzen. Sollte das aufgrund höherer Quoten nicht möglich sein, wurde im Beschluss die Möglichkeit aufgezeigt, „Ausländerklassen“ zu bilden, die dem Lehrplan der „deutschen Schule“ folgen sollten und in denen der Unterricht in deutscher Sprache stattfinden sollte. Als eine weitere Maßnahme wurde die Ausweitung der Vorbereitungsklassen auf bis zu zwei Jahre beschlossen. Auch sollten in diesen Klassen nicht mehr als zwei Jahrgangsstufen zusammen lernen.

Eine weitere Empfehlung erwies sich (gerade für Berliner Schulen, s. nächster Abschnitt) als zentral (Esser/Steindl 1987: 18 (Anm. 8); vgl. Langenfeld 2001: 37). Für „Ballungsgebiete ausländischer Arbeitnehmer“ wurde auf die Möglichkeit verwiesen, „ausländische Schüler“ mit gleicher Muttersprache in Klassen zusammenzufassen und diesen dann „gegebenenfalls nach besonderen Lehrplänen Lerninhalte der Jahrgangsstufe auch in der Muttersprache“ (Langenfeld 2001: 37) vermitteln zu können. In diesen „national homogene[n] Klassen“ sollte auf Methoden für ‚Deutsch als Fremdsprache‘ zurückgegriffen werden. Langenfeld (ebd.) bewertet diese Empfehlung zur „Verstärkung muttersprachlicher Bildung“, die auch auf Länderebene weitreichende Folgen hatte,

33 KMK, Beschlusssammlung (Anm. 2), Bd. 4, Abschnitt 899.