

Melisa Erkurt: Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. Wien, 2020

Rezension: Gero Fischer

Zuallererst: Selbst wer sich eingehend mit Fachliteratur zur Migrations- und Integrationsproblematik beschäftigt, wird dieses Buch mit Gewinn lesen.

Die Autorin Melisa Erkurt ist in Sarajevo geboren, floh vor dem Bosnienkrieg mit ihrer Mutter nach Österreich, ging hier zur Schule, absolvierte ein Lehramtsstudium (Deutsch und P.P.P), unterrichtete an (N)MS, BHS und AHS und arbeitet jetzt als Journalistin (Migrantenmagazin Biber, Falter u.a.). Ihr war der soziale Aufstieg nicht in die Wiege gelegt (Migrationshintergrund, muslimischer Background, Arbeitereltern), sie ist, wie sie sich selbst charakterisiert eine „klassische Bildungsverliererin“. Sie schaffte den Weg zum akademischen Abschluss, wie sie selbst betont, trotz und nicht auf Grund des österreichischen Bildungssystems.

Vor zwei Jahren veröffentlichte Susanne Wiesinger¹ das Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer“, das viel und kontroversiell diskutiert wurde, in dem sie ihre Sicht der pädagogischen Situation an Brennpunktschulen beschreibt. Die Zugangsweisen der beiden Autorinnen sind völlig unterschiedlich: M. Erkurt geht an ihr Thema wesentlich reflektierter und – das ist ein wesentlicher Unterschied – auch mit Einbringung ihrer eigenen Migrations- und Integrationserfahrungen, sozus. aus „Innensicht“ an das Thema heran und diskutiert mit Empathie für die Betroffenen die Integrationsproblematik, wobei sie der Problematik auf den – soziokulturellen – Grund geht. Im „Kulturkampf“ von S. Wiesinger hingegen finden sich viele weitgehend unreflektierte, gewissermaßen kontextfreie Einzelfälle, Ursachen und Hintergründe werden nicht hinterfragt, womit die Autorin weitgehend auf der Ebene von vorgefassten Meinungen bleibt und in deren Muster verharrend eine weitere Erzählung liefert.

In gewisser Hinsicht kann man M. Erkurts Buch „Generation Haram“ mit Ahmad Mansours „Generation Allah“² vergleichen, der ebenfalls eigene Integrationserfahrungen (arabischer Israeli, seit 2004 in Berlin, arbeitet als Diplompsychologe) verarbeitet und insbesondere in Deradikalisierungsprogrammen tätig ist.

M. Erkurt ist eine Frage besonders wichtig, die sie im Untertitel des Buches formuliert: „Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben“. Dies und die Widmung „Für alle, die nie eine Chance hatten. Für die Verlierer des Bildungssystems. Das ist für uns“ bildet den roten Faden des Buches. In ihrem Buch stellt die Autorin die soziokulturelle Insensibilität unseres Bildungssystems gegenüber einkommensschwachen (fälschlich vereinfacht: „bildungsfernen“) Familien in den Fokus und brandmarkt dessen Unfähigkeit den (hergebrachten) monokulturellen und monolingualen Pfad zu verlassen und sich mit der heutigen diversen Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen auseinander zu setzen. Der Paukenschlag der aktuellen Krise brachte schöne Fassaden zum Einsturz: „Corona offenbarte die Folgen sozialer Ungleichheit in der Schule schonungslos, sodass spätestens ab diesem Zeitpunkt keiner mehr sagen kann, er hätte nicht gewusst, wie ungerecht unser Bildungssystem ist. Es zeigte sich, dass in Wirklichkeit nur Kinder mit bildungsnahen Eltern eine Chance haben, meist Kinder ohne Migrationshintergrund“ (S.10). Einen Grund für das Ausblenden der sozialen Wirklichkeit sieht die Autorin darin, dass die Bildungsdebatte meist „autochthone privilegierte Personen“ dominieren, „die über die weniger privilegierten Kinder und Jugendlichen und ihre Familien schreiben und berichten, über jene Gruppen, die offenbar die größten Probleme in der Schule hat und – laut vielen – auch macht.“ (S.10-11) Die Autorin kontrastiert die Sichtweise „von oben“ bzw. „von außen“ mit ihrer eigenen Herkunft: „Ein muslimisches Flüchtlingsmädchen mit Arbeitereltern, die ihm in

¹ Susanne Wiesinger: Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin. Wien 2018

² Ahmad Mansour: Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. Frankfurt 2015

der Schule nicht helfen konnten – eine klassische Bildungsverliererin also ... Menschen mit meinem sozioökonomischen und kulturellen Background werden keine Hochschulabsolventinnen ... Obwohl ich lauter Einser hatte, war zunächst nicht klar, ob ich ans Gymnasium (AHS) kommen sollte, vielleicht doch an die Hauptschule (NMS) oder gar die Sonderschule wie meine Cousins?“ (S. 11). Für die Autorin sind ihre Diskriminierungserfahrungen als Bildungsaufsteigerin nicht ein schicksalhafter Einzelfall sondern Konsequenz des Bildungssystems, dem vielfach von Fachleuten und auch der OECD bestätigt wurde, dass Bildung in Österreich (nicht nur hier) vererbt wird. In dieser Tatsache sieht sie ein weiteres gravierendes Problem: „Mit welcher Motivation soll sich so die nächste Generation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Bildungsaufstieg erarbeiten? Es ist ein Märchen, ihnen zu erzählen, dass sie mit Bildung in Österreich alles erreichen können. ... Woher sollen sie auch die Motivation nehmen, das Schicksal zu durchbrechen, wenn da niemand ist, der als Vorbild dient, der an sie glaubt? Und eines kann ich Ihnen sagen: Es braucht unfassbar viel Motivation, so viel, wie man eigentlich von keinem Kind verlangen kann, um diese ungeheure Anstrengung aufzuwenden, das vererbte Bildungsschicksal anzukämpfen.“ (S. 13). Dieser Problematik ist in dem Buch ein eigenes Kapitel gewidmet: „Chancenlos von Anfang an“ (S. 15 – 34).

M. Erkurt belegt in ihrem Buch, dass Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen keine Ausnahme darstellen, dass Unterstellung von Minderwertigkeit und ihrer Unveränderbarkeit, Zwecklosigkeit dagegen anzukämpfen von allen Seiten der Gesellschaft Kindern und Jugendlichen nichtprivilegierter, migrantischer Herkunft entgegengebracht werden – Schulen sind da nicht ausgenommen. Diese Verhältnisse brandmarken Radtke / Gomolla als institutionelle Diskriminierung, als institutionellen Rassismus³, was die Autorin zur ganz wichtigen Frage führt: „Wie viele Generationen von Migrantinnen und Migranten sollen die Schule denn noch als Bildungsverlierer verlassen? Es scheint also würde das ganze Land hinnehmen, dass hier eine Bevölkerungsgruppe über Jahrzehnte hinweg auf der Strecke bleibt, so als ob es gegeben wäre, dass migrantische Kinder nun mal dümmer sind als die autochthonen.“ (S. 45 – 46). Geringe Schätzung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiographie und die Abwertung der Mehrsprachigkeit verbunden mit der Unterdrückung der Herkunftssprache (sofern es nicht eine Prestigesprache ist) hat im österreichischen Bildungswesen System und zahlreiche Facetten. Deutschgebote bzw. Muttersprachverbote in den Pausen etc. haben nichts zu tun mit Förderung der Deutschkenntnisse (diese Maßnahmen entbehren auch jegliche wissenschaftliche Begründbarkeit⁴), sondern sie sind ausschließlich diskriminierend, fremdenfeindlich und ausgrenzend. Letztlich geht es bei der Frage der Integration darum zu klären: Wer soll / darf dazu, d.h. zu „uns“ gehören? Und schließlich: Wer ist „wir“?⁵

Das Kapitel „Generation Haram“ (S. 79 – 95) setzt sich mit männlichen Jugendlichen auseinander. Viele versuchen ihre eigene Orientierungslosigkeit und Entwurzelung durch Machtgehabe und Machoverhalten, dem Image des tollen Burschen zu kaschieren. In der Realität zeichnen sie sich jedoch häufig durch schlechte schulische Leistungen, mangelnde Bildung (auch besonders in religiösen Fragen) und in fataler Weise durch geringe Berufsperspektiven aus. Sie stoßen in der Mehrheitsbevölkerung auf mangelnde Akzeptanz und können in der Gesellschaft ihren Platz nicht finden. Aus diesem Grund geht M. Erkurt diesen Fragen auf den Grund und setzt sich vehement dafür ein, dass Geschlechterrollen und Sexismus zum Thema im Unterricht gemacht werden. Dabei kritisiert sie am „weißen“ Feminismus, dass „...die Werkzeuge, die von Feministinnen empfohlen werden“, [...] die „Mädchen nicht erreichen und [...] auch nicht

³ Frank-Olaf Radtke / Mechthild Gomolla: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden, 2009³

⁴ Gero Fischer: Deutschpflicht in den Pausen (2015)

Ders.: Pädagogik mit dem Rohrstab: Muttersprachverbote in den Schulen. Reflexionen aus konkretem Anlass. (2015)

<https://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

⁵ Navid Kermani: Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime. München 2009²

an ihre Lebensqualität angepasst“ sind. „Es ist noch immer ein weißer, nicht intersektionaler Feminismus, der diese Frauen nicht mitmeint. Ein Feminismus, der Frauen mit Kopftuch das Kopftuch verbieten will, der in den letzten Jahren zwar massentauglich, populärwissenschaftlich geworden ist, aber nur, wenn weiße Frauen die passenden Bücher, Serien, Filme und TED Talks dazu machen.“ (S. 90) Damit Mädchen (aus migrantischem Milieu) sich von ihren gesellschaftlichen Zwängen befreien können, muss ihnen die Chance gegeben werden, sich von patriarchalischen Mustern zu lösen. Aber – und das ist ein wichtiger Einwand: „Mädchen stärken heißt auf keinen Fall, die Burschen zu schwächen. Das Ziel ist, sie alle in dasselbe Boot zu holen.“ (S. 92). Zentral ist (insbesondere für muslimische Familien) ein offener Umgang mit Sexualität, wobei Aufklärung und Entmythologisierung nicht nur in muslimischen Familien ein Problem darstellt. Es muss auch am traditionellen Ehrbegriff gerüttelt werden, der das Leben von Mädchen und jungen Frauen in patriarchalischen und besonders in fundamentalistischen Familien extrem einschränkt – und letztlich auch bedroht. M. Erkurt bleibt nicht bei dem schon zum Klischee gewordenen Topos der „armen Migrantinnen“⁶ stehen, sondern zeigt auch die prekäre Situation von Männern „mit Migrationshintergrund, mit türkischem, gar mit muslimischer Konnotation, (sie) haben [...] mit mehr Vorurteilen zu kämpfen als die Frauen. [...] Die Stereotype, mit denen man ihnen von klein auf begegnet, schreiben ihnen nur bestimmte Rollen innerhalb unserer Gesellschaft zu: Die Muhammeds dieses Landes, sie sind die herrischen Brüder, die Kleinkriminellen, bestenfalls in Jobs, die körperliche Anstrengung, keine kognitive erfordern. Muhammed ist kein Name, Muhammed ist ein Urteil.“ (S. 96) Die Jugendlichen sind verunsichert, werden oftmals Opfer rassistischer Aggression und Ablehnung, und haben oft schon auf Grund ihres Aussehens Diskriminierungserfahrungen gemacht. Mangelnde Selbstsicherheit kann sie in die Fänge erwachsener Patriarchen z.B. der Art von Hasspredigern treiben, von denen sie sich angenommen und verstanden fühlen – und wieder zu Opfern werden. Diese abwägende und von Empathie getragene Perspektive unterscheidet die Autorin von gängigen feministischen Betrachtungsweisen.

Im Kapitel „Muslimische Mädchen. Die Debatte auf ihrem Kopf“ (101 – 114) zeigt die Autorin, wie die Politik der Mehrheitsbevölkerung versucht, bestimmte Formen der Diversität unsichtbar zu machen, nach dem Motto – aus den Augen, aus dem Sinn. Die Mehrheitsbevölkerung fühlt sich vom Kopftuch irritiert, daher bietet populistische Politik die einfache Lösung des Kopftuchverbotes an, die Illusion erweckend, dass damit integrationshemmende Bedingungen aufgehoben und die Befreiung migrantischer Frauen aus ihren traditionellen Zwängen erledigt wäre. Das hat aber rechtspopulistische Politik gar nicht im Sinn. Vielmehr ist das Symbol Kopftuch ein weiterer Anlass für Diskriminierung von Migrationsanderen, ihre Ausgrenzung und die Spaltung der Gesellschaft. Womit die Autorin zum Schluss kommt: „Ich wage zu behaupten, dass auf niemandem in diesem Land so viel Druck lastet wie auf muslimischen Mädchen.“ (S. 101). In der Schule ist es mangelnde interkulturelle Kompetenz der Lehrenden mit dem Thema umzugehen, die diesen Zustand nicht lindern können, was an der aktuellen pädagogischen Ausbildung liegt: „Man wird in Österreich Lehrerin oder Lehrer, ohne sich im Studium mit den Lebensrealitäten der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen. Das Studium ist fast noch dasselbe wie vor fünfzig Jahren, so wie der Lehrkörper und das System Schule insgesamt – aber die Schülerinnen und Schüler, um die es ja geht, sind andere.“ (S. 109) Die Bildungspolitik verlässt da nicht die eingefahrenen Pfade: „Die wenigen Lehrerinnen mit Kopftuch, die ich kenne, haben einen besonders guten Draht zu muslimischen Schülerinnen und Schülern und ihren Familien. Wenn ein Mädchen tatsächlich gezwungen wird, ein Kopftuch zu tragen, sind es diese Lehrerinnen, die noch am ehesten zu den Eltern durchdringen. Statt bewusst nach diesen Lehrerinnen zu suchen, sprechen Politikerinnen und Politiker nun auch von einem möglichen Kopftuchverbot für Lehrerinnen.“ (S. 109) Der Widerspruch zwischen dem

⁶ Vgl. Elisabeth Beck-Gernsheim: Wir und die Anderen. Frankfurt 2007, S 51 ff. (Kapitel: „Das traurige Lied von der armen Ausländerfrau“)

monokulturellen Lehrpersonal und der multikulturellen Zusammensetzung der Schulklassen, der sich in Missverständnissen und Konflikten äußert, kann durch Ausbildung aber auch dadurch gemildert werden, dass mehr Menschen mit migrantischen Biographien sich für den Lehrberuf interessieren bzw. dafür gewonnen werden (z.B. durch gezielte Anwerbung⁷).

Die Germanistin M. Erkurt spricht sich auch für einen reformierten Deutschunterricht aus, der Sprechtraining, Veränderungen der Sprache, Spracheinflüsse, Sprachgeschichte behandelt, aber eben ganz entscheidend auch die Lebensrealität von Jugendlichen aus migrantischem Milieu thematisiert. Dazu fordert sie kleine Gruppen und professionellen Unterricht durch Lehrkräfte, die DAF/DAZ studiert haben, die z.B. auch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten können, die nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind. Sie lehnt strikt die gängige Praxis des fachfremden Unterrichts in der NMS ab, und spricht ein nicht überraschendes vernichtendes Urteil über die sog. Deutschförderklassen⁸ (S. 168).

Schließlich stellt die Autorin die entscheidende und zugleich entlarvende Frage: „Welche Schülerinnen und Schüler meinen wir, wenn wir in der Bildungsdebatte von ‚unseren‘ Kindern sprechen? Das Ziel von Schule sollte sein, für all diese Kinder und Jugendlichen, ganz gleich, welchen Hintergrund sie haben, einen Ort zu schaffen, an dem sie etwas lernen und sich sicher fühlen können.“ (188) Für eine solche Schule formuliert die Autorin abschließend einige Forderungen bzw. Ziele (S. 185 ff.):

- 1) Anwerbung von Personen mit Migrationsbiographie für den Lehrberuf
- 2) Fachteams (bestehend aus in Psychologie, Sozialarbeit etc. professionell ausgewiesenen Profis und Betreuungspersonal), die ganztägig an den Schulen arbeiten
- 3) Kostenlose verpflichtende Ganztageschule
- 4) Neukonzipierung des Deutschunterrichts mit Lesen und Literatur als eigenes Fach, fremdsprachiger Literatur aus den Herkunftsländern der Eltern als selbstverständlicher Klassenlektüre
- 5) „Migrantenquoten in Bereichen, in denen sie stark unterrepräsentiert sind, in Führungspositionen, in der Politik“, in Medien usw. (S. 188) um Vorbilder zu kreieren, Motivation zu schaffen

In diesem äußerst lesenswerten Buch bringt die Autorin viele interessante Einblicke in die pädagogische Integrationsarbeit und diskussionswürdige Vorschläge und Forderungen, die in Fachkreisen schon seit Jahrzehnten konsequent erhoben. Es ist an der Politik sie nicht weiter zu ignorieren.

Die Schule muss allen eine Stimme geben – weil alle zu uns gehören. Jetzt.

Wien, Oktober 2020

⁷ Vgl. Gero Fischer: „Deutschkönnen“: Exklusion statt Inklusion (2013) S 11-12

⁸ Vgl. ders.: Integrationsverweigerung? Integrationsverweigerung! (2018) S. 17 ff.

Beide in: <https://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>